

Ezequiel Briz Villanueva

Estudio de las destrezas  
expresivas de comunicación oral  
relevantes para el desempeño  
profesional: implicaciones sobre el  
currículo comunicativo

Departamento

Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias  
Humanas y Sociales

Director/es

Mendoza Fillola, Antonio  
Orejudo Hernández, Santos

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



**Universidad**  
Zaragoza

Tesis Doctoral

ESTUDIO DE LAS DESTREZAS EXPRESIVAS DE  
COMUNICACIÓN ORAL RELEVANTES PARA EL  
DESEMPEÑO PROFESIONAL: IMPLICACIONES  
SOBRE EL CURRÍCULO COMUNICATIVO

Autor

Ezequiel Briz Villanueva

Director/es

Mendoza Fillola, Antonio  
Orejudo Hernández, Santos

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**

Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales

2014





## TESIS DOCTORAL

# ESTUDIO DE LAS DESTREZAS EXPRESIVAS DE COMUNICACIÓN ORAL RELEVANTES PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL. IMPLICACIONES SOBRE EL CURRÍCULO COMUNICATIVO

### AUTOR

Briz Villanueva, Ezequiel

### DIRECTOR/ES

Mendoza Fillola, Antonio  
Orejudo Hernández, Santos

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y  
Sociales

2014





A Blanca Vallejo Dacosta,  
mi esposa, mi amor, mi cómplice y todo,  
aun en la distancia.

A mis hijos: Ezequiel, Luis y Blanca,  
siempre en el alma.

A mis padres, Manuel y Julia,  
mi amor y agradecimiento por todo.

A mis alumnas y alumnos, mi afecto  
por su simpatía, su amistad  
y por lo mucho que he aprendido con ellos.



## **Agradecimientos**

La realización de esta tesis ha sido una tarea larga y compleja. Muchas personas han colaborado en su impulso y realización, y a todas ellas quiero mostrarles mi más sincero afecto y agradecimiento. Desde la perspectiva personal, he de destacar el impulso que me han proporcionado todos los compañeros de mi departamento. En primer lugar, a Javier Salvanés, primero profesor, luego, compañero y amigo, por su afecto, su fe en mí y su ánimo para dedicarme a la docencia de Didáctica de la Lengua en la Facultad de Educación. Sin ese estímulo, este trabajo difícilmente podría haberse iniciado.

Quiero recalcar el apoyo y orientación proporcionado por el director de la misma, Antonio Mendoza. Desde que le conocí en Barcelona en 1997, me brindó un afecto y colaboración que se han mantenido en el tiempo dando lugar a la presentación de este trabajo. Igualmente, debo agradecer la codirección del profesor Santos Orejudo que ha contribuido de forma importante a la realización y la ilusión en la tarea.

Quiero dar las gracias a la propia Universidad y a mi Departamento por el apoyo y el aliento para iniciar y desarrollar el proceso investigador, particularmente a Pilar Morterero y Rosa Tabernero. En sucesivas etapas de dirección del departamento fortalecieron los estudios de doctorado y la labor investigadora en el área de didáctica de la lengua y la literatura y, además, me animaron afectuosamente a avanzar en la investigación.

No puedo olvidar a Félix Pellicer, ya fallecido, por su acertada enseñanza inicial de esta materia que dejó una significativa huella en mí. A mis compañeras Milagros Llorente, por su apoyo en la tarea, y Marta Sanjuán, por su amistad y por su interés en el debate sugerente sobre esta temática. He de señalar también la positiva influencia que profesores de otros departamentos han tenido en mi trabajo. En ese sentido, destacaré a los profesores Antonio Bernat y María Antonia Martín que me proporcionaron afecto y guía desde el ámbito pedagógico y lingüístico.

He de dar las gracias también por su generosa colaboración a los doctores que colaboraron en la validación del cuestionario de la investigación. También, por su magnífica cooperación, a los directores y técnicos de recursos humanos que participaron

en la encuesta piloto y en la encuesta definitiva. Todos ellos aportaron su esfuerzo con el fin de contribuir a mejorar nuestro sistema educativo.

Finalmente, debo agradecer el apoyo incondicional de mi familia. Por un lado, a mis padres, Manuel y Julia, por su amor y porque me inculcaron unos valores que siempre han dirigido mi actuación. Quiero recordar especialmente la influencia de mi padre, por su modelo, su enorme e infatigable vocación de maestro, que supo transmitirme de manera continua su experiencia y saber pedagógico. También el apoyo de mis queridos hermanos, Manuel, María José y, particularmente, de Francisco Javier, maestro e inspector de educación, por sus sugerentes reflexiones sobre el mundo educativo.

De forma muy especial, debo agradecer el amor y comprensión de mis hijos: Ezequiel, Luis Eduardo y Blanca, que siempre me han animado en este largo proceso. Quiero manifestar un agradecimiento excepcional a mi esposa, Blanca, también profesora, una mujer especial, que no solo me proporcionó su amor, su absoluto apoyo emocional, sino que gracias a su gran formación, capacidad y experiencia docente realizó oportunas sugerencias.

## Resumen

Se presenta esta tesis doctoral titulada: *Análisis de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional. Implicaciones sobre el currículo comunicativo*. El objetivo perseguido es conocer el punto de vista de las organizaciones de trabajo acerca del nivel de competencia de comunicación oral con que acceden los empleados a las mismas, identificar las habilidades y destrezas más relevantes para el empleo, detectar las carencias y necesidades de formación y, finalmente, valorar las orientaciones precisas para mejorar el currículo de manera que se aproxime a las necesidades reales de los ciudadanos, las organizaciones y la sociedad, siempre en el marco de la formación integral de la persona.

Para alcanzar la meta ha sido necesario, por una parte, analizar los fundamentos teóricos más relevantes y estables sobre la comunicación y el discurso; el lenguaje oral; las competencias y, particularmente, la competencia comunicativa; las características de sociedad actual y el empleo, así como las características del alumnado: la inteligencia y el aprendizaje; y las actuales orientaciones legislativas y científicas que orientan la didáctica de la competencia de comunicación oral. En segundo término, se ha realizado el imprescindible trabajo de campo para conocer la realidad, consistente en encuestar mediante un detallado cuestionario, validado por jueces y mediante encuesta piloto, a ciento cincuenta responsables de la dirección de personal y recursos humanos de Aragón, de organizaciones públicas y privadas, que han colaborado de forma generosa y eficaz.

Los resultados han puesto de manifiesto que el nivel de competencia de comunicación oral con que los empleados acceden al empleo no es el más adecuado y que la formación que reciben en el sistema educativo no se ajusta a las necesidades de la realidad. Por ello, es preciso mejorar el currículo de las diversas etapas educativas y abrir líneas de investigación que permitan desarrollar un modelo didáctico riguroso y coherente, así como generar recursos didácticos. Ambos aspectos son esenciales para facilitar la tarea del profesorado. La información teórica y el trabajo de campo han mostrado algunas posibles líneas de actuación que necesariamente habrán de ampliarse y perfeccionarse en el futuro.



# ÍNDICE

## Resumen

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I. Marco de la investigación y estado de la cuestión</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Marco general de la investigación</b>	<b>7</b>
1.1.1. Ideas y supuestos	7
1.1.2. Tema y propósito	10
1.1.3. Acotación del campo	10
1.1.4. Justificación, relevancia y consecuencias de la investigación	12
<b>1.2. El estado de la enseñanza de la competencia de comunicación oral</b>	<b>14</b>
1.2.1. El aprendizaje. La formación comunicativa	14
1.2.2. La enseñanza: creencias y prácticas docentes. Modelo didáctico	16
1.2.3. Contenidos didácticos: Prestigio de la escritura y lo conceptual	18
1.2.4. Orientaciones didácticas: enseñanza implícita, ocasional o lúdica	21
1.2.5. Recursos didácticos: relevancia educativa para la CCO	23
1.2.6. Modelo de comunicación educativa: una tradición de silencio	23
1.2.7. Evaluación: el nivel de CCO	24
<b>PARTE II. Fundamentos teóricos para un modelo didáctico de la competencia de comunicación oral</b>	<b>27</b>
<b>2. Comunicación y lenguaje. El discurso</b>	<b>28</b>
<b>2.1. La comunicación</b>	<b>29</b>
<b>2.2. Mensaje: Datos, información y conocimiento</b>	<b>31</b>
<b>2.3. Participantes y funciones de la comunicación y el lenguaje</b>	<b>34</b>
2.3.1. Las funciones del lenguaje	35
2.3.2. Autocomunicación y comunicación social	40
<b>2.4. Canal</b>	<b>43</b>
2.4.1. Comunicación verbal y no verbal	44
2.4.2. Comunicación oral y escrita	46
<b>2.5. Código y códigos</b>	<b>51</b>
2.5.1. Comunicación analógica y digital	52
2.5.2. Dominio del código: competencia lingüística	54
2.5.3. Los códigos y sus variaciones	66
2.5.3.1. Códigos y cognición. Relativismo lingüístico	68
2.5.3.2. Códigos y efectos académicos. Teoría de los códigos	71
2.5.3.3. Códigos y empleabilidad. El capital lingüístico	79
2.5.3.4. Códigos y contexto: la versatilidad del código	82
2.5.3.5. Modelo de lengua para la enseñanza	85



<b>2.6. El discurso: más allá del código</b>	<b>88</b>
2.6.1. Concepto de texto y discurso	89
2.6.2. Propiedades del texto: coherencia y cohesión	91
2.6.3. La estructura del texto	92
2.6.3.1. La microestructura	92
2.6.3.2. La macroestructura	93
2.6.3.3. La superestructura. Tipos de texto	94
2.6.4. Discurso y contexto	97
2.6.4.1. El contexto desde una perspectiva etnográfica	99
2.6.4.2. El contexto desde una perspectiva cultural	102
2.6.5. Discurso, contexto y significado	105
2.6.5.1. El significado intencional	106
2.6.5.2. El significado en el uso	107
2.6.5.3. Los actos de habla	108
2.6.5.4. Significado, conversación y cooperación	113
2.6.5.5. Significado y acción comunicativa	118
2.6.6. Discurso e interacción en el contexto: la cortesía	123
2.6.6.1. El significado contextual. La competencia pragmática	123
2.6.6.2. El contrato conversacional	125
2.6.6.3. Imagen y cortesía	126
2.6.6.4. Las máximas de la cortesía	128
2.6.7. Tipos de discurso	129
<b>3. Competencias y competencia comunicativa</b>	<b>139</b>
<b>3.1. Concepto y características de las competencias</b>	<b>140</b>
3.1.1. Concepto de competencia	140
3.1.2. Definiciones de ‘competencia’ y ‘competencias’	142
3.1.3. Componentes de las competencias	149
3.1.4. Conclusiones sobre el estudio del concepto de competencia	153
<b>3.2. Marco histórico de la enseñanza por competencias</b>	<b>154</b>
3.2.1. Modelo educativo tradicional y competencias	155
3.2.2. Desarrollo histórico del modelo educativo de competencias	157
3.2.2.1. La competencia: entre la potencia y el acto	157
3.2.2.2. La competencia lingüística	157
3.2.2.3. La competencia comunicativa	158
3.2.2.4. La competencia laboral. Modelos	159
- Modelo funcional	160
- Modelo conductista	161
- Modelo constructivista	164
3.2.3. Conclusiones sobre el marco histórico	164
<b>3.3. Marco normativo de la enseñanza por competencias</b>	<b>166</b>
3.3.1. Las competencias en la educación universitaria	166
3.3.2. Las competencias en la educación no universitaria	168

<b>3.4. Competencia comunicativa</b>	<b>171</b>
3.4.1. Concepto y componentes de la competencia comunicativa	171
3.4.2. Modelos de competencia comunicativa	178
• Modelo de Coseriu	178
• Esquema de Cassany, Luna y Sanz	181
• Modelo de Canale y Swain	181
• Modelo de Lomas	182
• Modelo de van Ek	182
• Modelo de Bachman	183
• Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell	184
• Modelo de Briz	185
• Modelo de Cantero y Arriba	186
Modelo del Marco común europeo de referencia	187
3.4.3. Un modelo de destrezas y dificultades de la com. oral expresiva	189
<b>3.5. Tipos de competencias y competencia comunicativa</b>	<b>205</b>
<b>3.5.1. Competencias clave, básicas o fundamentales</b>	<b>206</b>
3.5.1.1. Concepto de competencias básicas. Características	206
3.5.1.2. Clasificación de las comp. básicas: UE, OCDE y LOE	208
3.5.1.3. Nivel de desempeño en las comp. básicas: PISA y PIRLS	216
3.5.1.4. Competencia de comunicación. Leg. europea y española	219
3.5.1.5. Conclusiones sobre las competencias básicas	226
<b>3.5.2. Competencias transversales</b>	<b>230</b>
3.5.2.1. Concepto de competencias transversales. Características	231
3.5.2.2. Competencias en la universidad: Ord. universitaria y MECES	232
3.5.2.3. Competencias en el Proyecto Tuning: T/E y T/A	235
3.5.2.4. Proyecto Reflex e informe Accenture	245
3.5.2.5. Conclusiones sobre las competencias transversales	252
<b>3.5.3. Competencias específicas</b>	<b>257</b>
3.5.3.1. Concepto de competencias específicas. Características	258
3.5.3.2. Competencias específicas: Libros Blancos y Planes de Estudio	259
3.5.3.3. Conclusiones sobre las competencias específicas	270
<b>4. Contexto y enseñanza de la competencia comunicativa</b>	<b>271</b>
<b>4.1. Contexto social</b>	<b>272</b>
4.1.1. La globalización	273
4.1.2. El conocimiento, la ciencia y la cultura	274
4.1.3. La tecnología	276
4.1.4. La economía	278
4.1.5. Las organizaciones de trabajo y el empleo	279
4.1.6. La comunicación en las organizaciones	283
• Comunicación interna	286
• Comunicación externa	290
• Las habilidades de comunicación en las organizaciones	293

<b>4.2. Contexto humano</b>	<b>295</b>
<b>4.2.1. Competencias e inteligencias</b>	<b>296</b>
4.2.1.1. Concepto de inteligencia	296
4.2.1.2. La inteligencia como atributo predictivo de la competencia	298
4.2.1.3. Competencias e inteligencias múltiples	299
• Teoría triárquica de Sternberg	299
• Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner	300
• Competencias e inteligencia emocional	303
<b>4.2.2. Competencias y aprendizaje: modelo educativo constructivista</b>	<b>306</b>
4.2.2.1. Construcción personal de competencias	307
• La construcción individual de comp. en un marco piagetiano	308
• Las comp. como construcción de aprendizajes significativos	310
• Las comp. como proceso de elaboración de esquemas	311
4.2.2.2. Construcción social de competencias	313
• Competencias y constructivismo sociocultural	314
• Comp., aprendizaje mediado y modificabilidad cognitiva	318
• Competencia, socioconstructivismo y aprendizaje situado	319
<b>5. Bases para un modelo didáctico de la CCO</b>	<b>321</b>
<b>5.1. Didáctica de la CCO: denominación y el objeto</b>	<b>322</b>
<b>5.2. Formación transversal y específica de CCO</b>	<b>325</b>
<b>5.3. Modelo comunicativo en las aulas</b>	<b>328</b>
<b>5.4. Enseñanza rigurosa y sistemática. Currículo</b>	<b>330</b>
<b>5.5. Enfoque comunicativo</b>	<b>332</b>
<b>5.6. Enfoque discursivo</b>	<b>335</b>
5.6.1. Discurso emocional	336
5.6.2. Discurso regulativo	337
5.6.3. Discurso declarativo o informativo	339
5.6.4. Discurso dialógico o conversacional	340
<b>5.7. Valor educativo de la CCO. Objetivos</b>	<b>343</b>
<b>5.8. Contenidos</b>	<b>356</b>
<b>5.9. Orientaciones didácticas y metodológicas</b>	<b>367</b>
5.9.1. Según la forma de razonamiento	368
Deductivo	368
Inductivo	369
Observacional	369
Heurístico (interrogativo)	371
Creativo y expresivo	372
5.9.2. Según la globalización de los conocimientos	372
5.9.3. Según la interacción con los contenidos didácticos	373
5.9.3.1. Orientación hacia la transmisión de contenidos	373
5.9.3.2. Orientación hacia el aprendizaje constructivo	374

Metodología activa	376
M. intuitiva o basada en la realidad	376
M. basada en el aprendizaje significativo	376
M. de aprendizaje por descubrimiento	377
M. científico	377
M. de resolución de problemas o casos	378
Servicio a la comunidad	379
Proyectos, tareas y de secuencias didácticas	379
5.9.4. Según la interacción educativa	381
5.9.4.1. Individualización	381
5.9.4.2. Socialización	381
M. participativa	381
M. cooperativa o colaborativa	382
<b>5.10. Actividades</b>	<b>387</b>
5.10.1. Actividades comunicativas	390
5.10.2. Actividades paracomunicativas	391
5.10.3. Secuenciación de las actividades	394
<b>5.11. Evaluación</b>	<b>401</b>
5.11.1. Objeto de la evaluación: qué evaluar	407
5.11.2. Agente de la evaluación: quién evalúa	408
5.11.3. Momento de la evaluación: cuándo evaluar	410
5.11.4. Fin de la evaluación: para qué evaluar	411
5.11.5. Modo de la evaluación: cómo evaluar...	413
5.11.6. Modo de la evaluación: cómo evaluar...	417
5.11.7. Instrumentos de evaluación	418
<b>Conclusiones del marco teórico</b>	<b>423</b>
<b>PARTE III. Diseño de la investigación</b>	<b>433</b>
<b>6. Diseño y metodología de la investigación</b>	<b>433</b>
<b>6.1. Problema, objetivos, hipótesis y variables y preguntas</b>	<b>434</b>
6.1.1. Problema	434
6.1.2. Hipótesis principales	436
6.1.3. Preguntas de la investigación	436
6.1.4. Objetivos	438
6.1.5. Variable principal	438
<b>6.2. Metodología de investigación</b>	<b>441</b>
6.2.1. Paradigmas	441
• Concepto de paradigma	441
• Tipos de paradigmas	442
• Elección del paradigma	444
6.2.2. Métodos	444
• Según la lógica de la investigación o el proceso formal.	444
• Según el grado de abstracción o finalidad.	445
• Según la naturaleza de los datos y el tipo de medición y diseño	445

• Según la manipulación de variables o... de la investigación	446
• Según su dimensión temporal	447
• Según las fuentes de información	448
• Según el lugar o marco	448
• Según el ámbito de investigación	448
• Según el tratamiento de los datos	449
6.2.3. Procedimiento de recogida de datos: encuesta	449
6.2.4. Instrumento: cuestionario. Construcción y características	452
• Canal y presentación	452
• Estructura formal del cuestionario	453
• Contenido de las preguntas.	453
• Forma y secuencia de las preguntas	454
• Protocolo de elaboración del cuestionario	456
<b>6.3. Contexto, población y muestra</b>	<b>459</b>
6.3.1. Contexto	459
6.3.2. Población	459
6.3.3. Participantes	461
<b>7. Los contenidos y preguntas del cuestionario</b>	<b>469</b>
<b>7.1. Variables</b>	<b>470</b>
7.1.1. Ámbitos de variabilidad cuantitativa	470
7.1.2. Ámbitos de variabilidad cualitativa	472
<b>7.2. Hipótesis</b>	<b>479</b>
<b>7.3. Bloques de contenido y preguntas del cuestionario</b>	<b>479</b>
<b>7.3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO</b>	<b>480</b>
P01. CCO/Relevancia conceptual	482
P02. CCO/Concepto personal	482
P03. CCO/Relevancia general	484
P04. CCO/Relevancia demográfica	485
P05. CCO/Incidencia personal	486
P06. CCO/Incidencia laboral	487
P07. CCO/Incidencia organizacional	488
P08. CCO/Incidencia sociolaboral	489
<b>7.3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad</b>	<b>490</b>
P12. CCO/Evaluabilidad	492
P13. CCO/Instrumentos de selección	493
P16. CCO-Tipos/empleabilidad	494
P18. C. transversales/ empleabilidad	496
P20. CCO-Conductas/empleabilidad	499
P21. C. Técnica/empleabilidad	502

<b>7.3.3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral</b>	<b>503</b>
P09. Nivel Formativo/CCO por generaciones	<b>505</b>
P10. CCO/ Nivel general	<b>506</b>
P11. CCO/ Nivel por titulación	<b>506</b>
P14. CCO/Agentes formativos de CCO	<b>508</b>
P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación	<b>510</b>
P17. CCO/ Factores explicativos	<b>513</b>
P22. Ajuste formación-empleo	<b>514</b>
P24. Tipos de desajuste formación-empleo	<b>515</b>
P25. CCO/ Asignaturas universitarias	<b>517</b>
<b>7.3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO</b>	<b>518</b>
P19. C. transversales/Valor para CCO	<b>520</b>
P23. Contenidos de ALL/empleabilidad	<b>522</b>
P26. Objetivos CCO/empleabilidad	<b>524</b>
P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad	<b>526</b>
P28. Adecuación/Evaluación de CCO	<b>528</b>
P29. Adecuación/Orientaciones didácticas	<b>530</b>
P30. Adecuación/Actividades formativas	<b>532</b>
<b>7.3.5. Bloque 5. Miscelánea</b>	<b>534</b>
<b>PARTE IV. Resultados y conclusiones</b>	<b>535</b>
<b>8. Resultados.</b>	<b>535</b>
<b>8.1. Resultados del Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO</b>	<b>537</b>
8.1.1. Resultados de las preguntas del bloque 1	<b>538</b>
P01. CCO/Relevancia conceptual	<b>538</b>
P02. CCO/Concepto personal	<b>538</b>
P03. CCO/Relevancia general	<b>542</b>
P04. CCO/Relevancia demográfica	<b>544</b>
P05. CCO/Incidencia personal	<b>546</b>
P06. CCO/Incidencia laboral	<b>550</b>
P07. CCO/Incidencia organizacional	<b>551</b>
P08. CCO/Incidencia sociolaboral	<b>555</b>
8.1.2. Bloque 1. Análisis de los datos	<b>557</b>
<b>8.2 Resultados del Bloque 2. CCO y empleabilidad</b>	<b>561</b>
8.2.1. Resultados de las preguntas del bloque 2	<b>562</b>
P12. CCO/Evaluabilidad	<b>562</b>
P13. CCO/Instrumentos de selección	<b>565</b>
P16. CCO-Tipos/empleabilidad	<b>567</b>
P18. C. transversales/ empleabilidad	<b>570</b>
P20. CCO-Conductas/empleabilidad	<b>577</b>
P21. C. Técnica/empleabilidad	<b>591</b>
8.2.2. Bloque 2. Análisis de los datos	<b>594</b>
8.2.3. Problema 1. Análisis de los datos obtenidos en los bloques 1 y 2	<b>596</b>

<b>8.3. Resultados del Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral</b>	<b>598</b>
8.3.1. Resultados de las preguntas del Bloque 3	<b>599</b>
P09. Nivel Formativo/CCO por generaciones	<b>599</b>
P10. CCO/ Nivel general	<b>600</b>
P11. CCO/ Nivel por titulación	<b>600</b>
P14. CCO/Agentes formativos de CCO	<b>602</b>
P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación	<b>606</b>
P17. CCO/ Factores explicativos	<b>610</b>
P22. Ajuste formación-empleo	<b>613</b>
P24. Tipos de desajuste formación-empleo	<b>615</b>
P25. CCO/ Asignaturas universitarias	<b>620</b>
8.3.2. Bloque 3. Análisis de los datos	<b>622</b>
<b>8.4. Resultados del Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO</b>	<b>624</b>
8.4.1. Resultados de las preguntas del bloque 4	<b>625</b>
P19. C. transversales/Valor para CCO	<b>625</b>
P23. Contenidos de ALL/empleabilidad	<b>628</b>
P26. Objetivos CCO/empleabilidad	<b>632</b>
P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad	<b>636</b>
P28. Adecuación/Evaluación de CCO	<b>640</b>
P29. Adecuación/Orientaciones didácticas	<b>645</b>
P30. Adecuación/Actividades formativas	<b>648</b>
8.4.2. Bloque 4. Análisis de los datos	<b>651</b>
8.4.3. Problema 2. Análisis de los datos obtenidos en los bloques 3 y 4	<b>653</b>
<b>8.5. Resultados del Bloque 5. Aportaciones escritas de los informantes</b>	<b>656</b>
<b>9. Conclusiones</b>	<b>659</b>
<b>9.1. Problema 1</b>	<b>660</b>
<b>9.2. Problema 2</b>	<b>667</b>
<b>9.3. Conclusiones</b>	<b>673</b>
• Concepción de la comunicación y el lenguaje	<b>673</b>
• CCO y su relevancia	<b>673</b>
• Empleabilidad, competencias y CCO	<b>674</b>
• Perfeccionamiento de la formación	<b>675</b>
• Aprendizaje de la CCO	<b>676</b>
• Enfoque y orientación de la formación	<b>677</b>
<b>9.4. Recomendaciones y perspectivas de futuro</b>	<b>680</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>685</b>
<b>Anexo 0 (en papel). Cuestionario COFE3. Comunicación oral y formación para el empleo</b>	

**Anexos**

(en formato digital)

**Anexos. Volumen 1**

**Prueba de jueces y encuesta piloto**

**Anexo 1. Prueba de jueces del cuestionario COFE1**

**Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces del cuestionario COFE1**

(107 páginas).

**Anexo 1.2. Cuestionario COFE1 para su evaluación por los jueces**

(28 páginas).

**Anexo 1.3. Prueba de jueces o expertos. Instrumento de evaluación de la validez del cuestionario COFE1**

(19 páginas)

**Anexo 2. Encuesta piloto con el cuestionario COFE2**

**Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto del cuestionario COFE2**

(68 páginas).

**Anexo 2.2. Cuestionario COFE2 para su cumplimentación por los informantes de la encuesta piloto**

(25 páginas).



**Anexos. Volumen 2**  
**Informe completo de resultados de COFE3**

**Anexo 3. Informe completo de resultados. Encuesta con el cuestionario COFE3.**  
**Comunicación oral y formación para el empleo**

<b>Anexo 3.0. Características generales de la encuesta</b>	<b>1</b>
<b>Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO</b>	<b>9</b>
Pregunta 1/2...	<b>11</b>
Pregunta 3...	<b>19</b>
Pregunta 4...	<b>24</b>
Pregunta 5...	<b>28</b>
Pregunta 6...	<b>38</b>
Pregunta 7...	<b>43</b>
Pregunta 8...	<b>51</b>
<b>Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad</b>	<b>57</b>
Pregunta 12...	<b>59</b>
Pregunta 13...	<b>69</b>
Pregunta 16...	<b>77</b>
Pregunta 18...	<b>85</b>
Pregunta 20...	<b>103</b>
Pregunta 21...	<b>131</b>
<b>Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral</b>	<b>139</b>
Pregunta 9...	<b>141</b>
Pregunta 10/11...	<b>144</b>
Pregunta 14...	<b>151</b>
Pregunta 15...	<b>158</b>
Pregunta 17...	<b>170</b>
Pregunta 22...	<b>178</b>
Pregunta 24...	<b>183</b>
Pregunta 25...	<b>195</b>
<b>Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO</b>	<b>201</b>
Pregunta 19...	<b>203</b>
Pregunta 23...	<b>211</b>
Pregunta 26...	<b>221</b>
Pregunta 27...	<b>230</b>
Pregunta 28...	<b>238</b>
Pregunta 29...	<b>249</b>
Pregunta 30...	<b>259</b>
<b>Anexo 3.5. Bloque 5. Aportaciones escritas de los informantes</b>	<b>267</b>
<b>Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes</b>	<b>271</b>

## **Anexos. Volumen 3**

### **Anexo 4. Competencias**

<b>Anexo 4.0. Marco normativo de la enseñanza por competencias en el ámbito universitario</b>	<b>1</b>
<b>Anexo 4.1. Marco normativo de la enseñanza por competencias en el ámbito no universitario</b>	<b>17</b>
<b>Anexo 4.2. Normativa sobre la competencia comunicativa como competencia clave</b>	<b>23</b>
<b>Anexo 4.3. La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas</b>	<b>27</b>
<b>Anexo 4.4. Corpus de referencias a la competencia de comunicación en los documentos oficiales de las universidades españolas</b>	<b>39</b>
<b>Anexo 4.5. Análisis del contenido de las referencias a la competencia de comunicación en documentos de las universidades españolas</b>	<b>95</b>
<b>Anexo 4.6. Análisis y clasificación de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas por áreas</b>	<b>111</b>

### **Anexo 5 Variables e hipótesis**

<b>Anexo 5.1. Variables</b>	<b>1</b>
<b>Anexo 5.2. Hipótesis específicas</b>	<b>17</b>



## Introducción

Se presenta esta tesis titulada: *Análisis de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional. Implicaciones sobre el currículo comunicativo*. La intención al realizarla ha sido la de aproximarse a la realidad social española y aragonesa, y consultar con el mundo laboral, con las personas encargadas de la selección y dirección de personal en las organizaciones públicas y privadas (150 personas) con el objeto de observar las destrezas de comunicación oral que se consideran más significativas para acceder al empleo y las necesidades de formación más relevantes en este aspecto. Nuestro objetivo es disponer de información de la realidad para perfeccionar la enseñanza de la comunicación oral en el sistema educativo de manera que resulte funcional para la vida real y profesional, pero sin caer en el utilitarismo, es decir, sin renunciar a una dimensión integral que tenga en cuenta la necesidad de preparar al alumnado para integrarse en la vida social, cultural y académica. A continuación, presento las motivaciones personales que suscitaron el interés por este tema y, finalmente, la estructura que tiene la tesis para proporcionar una visión global de la misma y orientar su lectura.

Desde la *perspectiva personal*, puedo decir que el tema de la comunicación y el lenguaje siempre me ha parecido fundamental. Nos comunicamos en la familia, en el barrio, en el trabajo, en el centro educativo, etc. En todos estos contextos se requieren ciertas habilidades para relacionarse adecuadamente con los demás, para poder expresarnos y dialogar, para conocernos a nosotros mismos y entender a los otros, para llegar a acuerdos, para aprender o enseñar, para expresar sentimientos, para solicitar ayuda, para obtener información, etc. Mi vocación hacia el conocimiento y la enseñanza del lenguaje me llevó a realizar los estudios de Profesor de E.G.B. en la especialidad de Lengua Castellana y, a continuación, los de Filología Hispánica y Ciencias de la Educación. Trabajando en la enseñanza universitaria y no universitaria he podido comprobar que las orientaciones didácticas del profesorado y los libros de texto son distantes de una enseñanza eficaz de las habilidades prácticas de la comunicación de forma que se dedica muy poco tiempo a la lectura comprensiva y expresiva, a la expresión escrita, a la comprensión y a la expresión oral.

Como profesor de Didáctica de la Lengua de la Facultad de Educación de Zaragoza, siempre he sondeado la experiencia de mis alumnos, futuros maestros y profesores de

secundaria, sobre la formación comunicativa recibida a lo largo de la escolaridad. Aun reconociendo una leve mejoría de este aspecto en los últimos años, la respuesta mayoritaria siempre ha sido que el lenguaje oral ha estado muy desatendido, de manera que muchos de ellos nunca habían recitado un poema, habían expuesto oralmente un tema, habían participado en actividades de dramatización o teatro o habían leído expresivamente textos literarios. Solo algunos planteaban su experiencia en actividades muy puntuales o aisladas en estos aspectos, dependiendo de las actitudes y el estilo docente del profesor. Muchos, además, sugerían que estas escasas actividades no siempre eran gratas o a menudo estaban mínimamente dirigidas por lo que solían resultar poco motivadoras. Ante esta situación uno puede preguntarse por qué no hay tiempo en los centros educativos en los que los alumnos permanecen tantos años para realizar actividades de comunicación auténtica. Paradójicamente, diversas investigaciones han señalado que el profesorado considera que el lenguaje oral es muy importante en la formación del alumnado. Además, la legislación de los últimos años ha subrayado de manera explícita la obligación de atender esta formación con bloques de contenido específicos, incluso la necesidad de tratarla de forma transversal en todas las asignaturas del currículo.

Desde mi punto de vista, la escasa atención a este aspecto por parte de libros de texto y profesorado se debe en buena medida a las carencias de un modelo didáctico adecuado que proporcione una orientación clara y precisa para la enseñanza de la comunicación oral. El modelo logocéntrico que se utiliza en la mayoría de los contenidos educativos no es aplicable a este ámbito. Se requiere una actuación didáctica diferente, mucho más práctica, activa, dinámica, que exige un tiempo y un esfuerzo por parte del profesor y el alumno. En ese sentido, es preciso investigar sobre este tema para proporcionar al profesorado orientaciones coherentes y explícitas sobre las destrezas y conocimientos que son relevantes, qué contenidos son los apropiados, qué métodos específicos son más convenientes, qué actividades hay que realizar, cómo evaluar, etc. Esta investigación pretende ser, simplemente, una aportación más que ayude al profesorado a tener una visión más clara de cómo podemos mejorar la competencia de comunicación oral de los alumnos, en la firme creencia personal de que los alumnos que disponen de un nivel adecuado de competencia de comunicación oral podrán desarrollar una vida más rica y equilibrada, podrán integrarse en diversidad de ambientes, tendrán mayores

posibilidades culturales y académicas, y dispondrán de unas mayores posibilidades de acceder a un mejor empleo.

La tesis consta de cuatro partes. La primera parte, *Marco de la investigación y estado de la cuestión*, consta de un capítulo con dos apartados. El primero es relativo a los supuestos, el tema, la relevancia y los límites del trabajo que se presenta. El segundo se ocupa de la situación actual de la enseñanza de la comunicación oral. Ambos, de manera conjunta, muestran la realidad educativa, las motivaciones e intenciones que se toman en consideración para la realización de este estudio.

En la segunda parte, compuesta por cuatro capítulos y titulada *Fundamentos teóricos para un modelo didáctico de la competencia de comunicación oral*, se presenta una selección de bases principales y sólidas para desarrollar el tema y profundizar en el mismo de manera rigurosa, pero además tiene la función práctica de poder realizar un trabajo de campo racional y debidamente documentado. Considerando la temática de la investigación, parece esencial estudiar con cierta profundidad los conceptos de comunicación y lenguaje oral, el de competencia y sus tipos, las necesidades de habilidades de comunicación oral de la sociedad y el ciudadano del siglo XXI y los procesos de aprendizaje y de enseñanza de la competencia de comunicación oral. El tratamiento de todos estos aspectos se ha estructurado del siguiente modo:

En el capítulo 2, *Comunicación y lenguaje. El discurso*, se estudia el objeto de la enseñanza a través de seis apartados. En 2.1, *La comunicación*, presentaremos este concepto, observando algunas definiciones que nos aportan una visión general sobre el tema. En 2.2, *Mensaje: Datos, información y conocimiento*, se trata el concepto de mensaje, es decir, los datos, la información y el conocimiento que se transmite en el acto comunicativo. En 2.3, *Participantes y funciones de la comunicación y el lenguaje*, nos acercamos a las funciones principales del lenguaje, tanto a las más genéricas (representación, comunicación, etc.), como a aquellas más concretas relativas a las posibilidades que este ofrece para la expresión y la recepción de mensajes para comunicarse consigo mismo o para la interacción social. El apartado 2.4, *Canal*, trata las diferentes modalidades de comunicación verbal y no verbal de que hacemos uso los seres humanos, detallando especialmente las diferencias entre los canales utilizados en

la oralidad y la escritura e introduciendo el concepto de modo formal o informal que se aplica a ambos canales de comunicación lingüística.

El apartado 2.5, *Código y códigos*, tiene el sentido de profundizar sobre las formas o medios de los que el ser humano se sirve para poder alcanzar los objetivos comunicativos. Por ello, trataremos la comunicación analógica y digital. Las lenguas humanas representan una modalidad de comunicación digital basada en el uso de códigos. Estudiaremos el dominio del código por parte de los hablantes, lo que ha dado en llamarse la competencia lingüística desde una perspectiva generativista o innatista. Observaremos, finalmente, un conjunto de aportaciones de tipo sociolingüístico que ponen de manifiesto los códigos diversos, las diferencias de competencia y actuación de las personas en sus usos del lenguaje y los grupos sociales y las consecuencias que estas pueden tener sobre su vida.

El apartado 2.6, *El discurso: más allá del código*, presenta las nociones de texto y discurso, que han modificado de manera muy notable la enseñanza de la comunicación. Se estudian las propiedades de coherencia y cohesión del texto, la estructura del mismo y los tipos textuales, el contexto como factor esencial del discurso, para llegar hasta la perspectiva semántica y pragmática del mismo, diferenciando los conceptos de significado y sentido, y a partir de los actos de habla se inicia una perspectiva pragmática desde diversos ángulos: la cooperación, la acción comunicativa y la cortesía como aspectos fundamentales de la comunicación humana y una referencia del máximo interés para la formación del ciudadano. Sentadas esas bases, se propone una tipología del discurso según la situación comunicativa que consideramos útil de cara a la enseñanza.

El capítulo 3, *Competencias y competencia comunicativa*, presenta estos conceptos tan relevantes para al ámbito educativo y laboral, que a la vez actúan en buena medida como un puente entre ambos. Las competencias facilitan la concreción de los objetivos y contenidos educativos, actúan como un medio para el desempeño laboral eficiente y constituyen recursos relevantes para la empleabilidad de los ciudadanos. Por otra parte, se trata de un concepto que ha permitido aproximar los sistemas educativos y la legislación de los países de la Comunidad Europea al superar la distinción entre asignaturas y centrarse en las habilidades y conocimientos esenciales para la vida social

y laboral de cualquier ciudadano. Una vez estudiadas las características generales y normativas de las competencias, se concreta el tema sobre el foco de interés de la tesis: la *competencia comunicativa*, un concepto esencial que subraya la idea de adecuación del discurso a la situación y, además, contribuye a completar las perspectivas gramaticales y textuales centradas, respectivamente, en la corrección y la coherencia. Una vez estudiado el concepto de competencia comunicativa se describen algunos de los modelos más conocidos que muestran los componentes que pueden constituirla. Teniendo en cuenta las diversas propuestas se sugiere una taxonomía de subcompetencias de la *competencia de comunicación oral (CCO)* que incluye las destrezas y dificultades que se asocian con la misma. Este modelo es imprescindible para poder desarrollar la investigación. Una vez presentado el concepto, se comentan los tipos de competencia: básicas, transversales y específicas, observando el papel que la comunicación representa en cada una de ellas.

El capítulo 4, *Contexto y enseñanza de la competencia comunicativa*, trata dos aspectos esenciales que es necesario tener en cuenta para una educación coherente. Por una parte, se comenta el *contexto social* en el que se enmarca la enseñanza de la competencia comunicativa. Se analizan las coordenadas socioculturales del mundo actual, lo que supone reflexionar sobre los conceptos de sociedad globalizada, sociedad de la información, sociedad digital, etc., y valorar las repercusiones que todo ello tiene sobre la economía, las organizaciones, el empleo y las necesidades de comunicación para las personas y la sociedad. Se trata, en definitiva, de preparar al alumnado para la nueva sociedad del siglo XXI. En segundo lugar, se estudia el *contexto humano* desde dos perspectivas relacionadas y complementarias: inteligencia y aprendizaje. En el apartado de *competencias e inteligencias*, se observan las características del alumno, de la persona, pues tan importante es definir lo que ha de desarrollarse en el sistema educativo como los rasgos del aprendiz que debe participar en ese proceso. Se presentan las nuevas concepciones de la inteligencia humana, que además muestran una clara relación con las habilidades de comunicación. Conceptos como los de inteligencia práctica, inteligencia lingüística, inteligencia interpersonal o inteligencia emocional están íntimamente relacionados con la enseñanza de la CCO. En el apartado *competencias y aprendizaje: modelo educativo constructivista* se analiza la conducta del aprendiz desde la perspectiva del aprendizaje en el marco de la construcción personal y social del conocimiento. La persona, así, se presenta como un agente dinámico que de



manera individual construye la competencia comunicativa a través del descubrimiento, del aprendizaje significativo y de la construcción de esquemas. También se presenta una perspectiva socioconstructiva en la que la influencia del medio, el aprendizaje situado y la interacción con los demás son determinantes para el desarrollo personal y de la CCO.

Finalmente, el capítulo 5, *Bases para un modelo didáctico de la CCO*, describe la didáctica de la competencia de comunicación oral desde la perspectiva científica actual. En consecuencia, se tratan temas esenciales: la propia denominación de este ámbito, la cuestión de quién debe enseñar esta competencia, la relevancia que tiene el modelo de comunicación y participación en los centros educativos y la necesidad de una enseñanza sistemática y de calidad. A partir de ese momento, sentadas las bases generales, se realiza una aproximación a los fundamentos que sustentan la formación: el enfoque comunicativo y textual y, a continuación, procede introducir los aspectos didácticos más concretos y prácticos de la enseñanza y del diseño del currículo: objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación. El estudio de todos estos temas desde la perspectiva de las aportaciones actuales es imprescindible para poder realizar el trabajo de campo y también para poder llegar a unas conclusiones lógicas y pertinentes.

La tercera parte, *Diseño de la investigación*, incluye los capítulos 6 y 7. En el capítulo 6, *Diseño y metodología de la investigación*, se muestra con detalle la planificación general de la investigación, objetivos, muestra utilizada, instrumentos de investigación, etc. En el 7, *Los contenidos y preguntas del cuestionario*, se presenta una explicación precisa del contenido del instrumento utilizado para lograr los objetivos: variables, hipótesis, bloques de contenido y preguntas del cuestionario.

La cuarta parte, *Resultados y conclusiones*, se distribuye en los capítulos 8 y 9. El capítulo 8, *Resultados*, presenta y analiza de manera puntual y detallada (con mayor profundidad en los anexos) los resultados obtenidos en los distintos bloques de contenido, en cada una de las preguntas, estudiando las respuestas a los problemas y preguntas de la investigación, así como la confirmación de las diversas hipótesis descriptivas propuestas. Finalmente, el capítulo 9, *Conclusiones*, tiene la finalidad de mostrar las reflexiones finales de tipo global y las recomendaciones consecuentes, relacionando la fundamentación teórica con los resultados, así como la de analizar la interacción de la información obtenida en los diferentes apartados.

## PARTE I. Marco de la investigación y estado de la cuestión

- 1.1. Marco general de la investigación
  - 1.1.1. Ideas y supuestos
  - 1.1.2. Tema y propósito
  - 1.1.3. Acotación del campo
  - 1.1.4. Justificación, relevancia y consecuencias de la investigación
- 1.2. El estado de la enseñanza de la competencia de comunicación oral
  - 1.2.1. El aprendizaje. La formación comunicativa
  - 1.2.2. La enseñanza: creencias y prácticas docentes. Modelo didáctico
  - 1.2.3. Contenidos didácticos: Prestigio de la escritura y lo conceptual
  - 1.2.4. Orientaciones didácticas: enseñanza implícita, ocasional o lúdica
  - 1.2.5. Recursos didácticos: relevancia educativa para la CCO
  - 1.2.6. Modelo de comunicación educativa: una tradición de silencio
  - 1.2.7. Evaluación: el nivel de CCO

### 1.1. Marco general de la investigación

Veremos a continuación las ideas y el marco general en que la investigación emprendida adquiere un sentido. Concretaremos el tema que trata y el propósito que persigue perfilando la idea inicial, así como los límites principales que acotan su ámbito y método de estudio. Finalmente, proporcionaremos los argumentos que justifican la funcionalidad de la misma desde la perspectiva de las contribuciones que puede plantear este estudio para la sociedad y el avance científico.

#### 1.1.1. Ideas y supuestos

Los *supuestos* establecen aquellas ideas, condiciones y premisas en que se basa y se lleva a cabo la investigación, que se estudiarán con mayor detalle en la fundamentación teórica y el trabajo empírico. La realización de esta investigación surge de los siguientes supuestos:

##### **a) La comunicación oral es relevante en la sociedad actual.**

La comunicación oral es el principal instrumento de interacción social entre los seres humanos. Una actuación eficiente permite el progreso humano, el desarrollo individual, el equilibrio social y el avance cultural. Cualquier comunidad o institución evoluciona en la medida en que sus miembros, además de otros atributos, disponen de altas

capacidades de comunicación: en la familia, en el sistema educativo y sanitario, en el mundo de la empresa y el trabajo, en la administración pública, en el ámbito político, en la cooperación científica, etc. Además de la capacitación técnica, la integración de cada ciudadano en el ámbito laboral es facilitada por el desarrollo de las destrezas comunicativas, que habrán de ser elevadas y, además, acordes con el rol social y profesional en que habrá de desenvolverse.

**b) La formación comunicativa es esencial para el desarrollo personal, social y profesional.**

La enseñanza de la comunicación oral es un tema esencial para el progreso de un país avanzado, para su sistema educativo, la sociedad, el profesorado y las organizaciones de trabajo. Esta competencia influye en la calidad de las interacciones y en el desarrollo de las personas y la comunidad y facilita de manera significativa la empleabilidad de los ciudadanos y el funcionamiento y resultados del ámbito profesional, además de relacionarse con otros aspectos: bienestar personal, integración social, equilibrio emocional, autoestima, etc.

**c) El sistema educativo y la legislación deben ofrecer una enseñanza sistemática y efectiva de la competencia de comunicación oral.**

El sistema educativo debe responder a las necesidades de formación y de comunicación de los alumnos y proporcionar una enseñanza adecuada y sistemática, que les capacite no solo para la expresión personal cotidiana, sino también para realizar una interacción adecuada y eficaz para alcanzar distintos objetivos comunicativos, mediante variedad de textos, con diversidad de interlocutores, en pluralidad de contextos, utilizando registros formales e informales, tanto en la dimensión expresiva (hablar y escribir) como en la receptiva (escuchar y leer). La legislación educativa más reciente ha venido recogiendo estas propuestas en el currículo en líneas generales, acercándose de forma perceptible al denominado “enfoque comunicativo”.

**d) La formación actual en el ámbito de la competencia de comunicación oral no se ajusta plenamente a las demandas de la sociedad.**

La observación de la realidad escolar, del currículo real en sus diversos niveles, nos muestra que no se presta la necesaria atención al ámbito de las habilidades comunicativas, al desarrollo de las capacidades de uso del lenguaje. Se percibe cierta desorientación y, aunque se admite la importancia de desarrollar la competencia de

comunicación oral y se expresan objetivos educativos acertados, la práctica educativa cotidiana a menudo no sigue el camino más adecuado para conseguirlos. Parece haber confusión en cuanto a los contenidos, los métodos y técnicas, las actividades, los recursos didácticos o los medios de evaluación que deben utilizarse. Una razón de este estancamiento es el peso de la tradición escolar y la preponderancia de los modelos formalistas, centrados en la erudición y el memorismo. Además, puede haber otro motivo que merece nuestra atención y que supone un lastre para la innovación docente: la vaguedad y escasez de los recursos didácticos y las propuestas para la enseñanza de la comunicación oral y la carencia de modelos didácticos nuevos, claros y suficientemente fiables en este campo de notable complejidad.

**e) La enseñanza de la competencia de comunicación oral puede perfeccionarse.**

Se da cierta insatisfacción con los resultados obtenidos en este ámbito por parte de los miembros de la comunidad educativa. No basta con pensar que algo es importante, sino que hay que actuar de manera consistente. Es conveniente disponer de datos precisos y rigurosos que contribuyan a mejorar este currículo específico, en sus diversos aspectos: objetivos, competencias, contenidos, recursos y actividades, evaluación, etc.

**f) La enseñanza de la comunicación debe tener en cuenta las necesidades sociales y laborales en este ámbito.**

Consideramos que es esencial que la sociedad y, en este caso concreto, las organizaciones de trabajo nos proporcionen información sobre las necesidades reales de habilidades de comunicación oral para integrarse en el plano social y profesional, pues ello puede facilitar la acción educativa y la toma de decisiones ajustadas de perfeccionamiento del currículo, de los programas educativos y, en definitiva, del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ámbito tan relevante. Siendo esencial la investigación sobre educación realizada por educadores, las observaciones sobre las carencias y necesidades que surgen directamente desde la realidad social y laboral pueden contribuir a mejorar el currículo para que responda de manera adecuada a las exigencias del mundo actual. Los problemas de investigación educativa no pueden resolverse exclusivamente desde dentro del sistema educativo, sino que debe participar toda la sociedad.

**g) Los directores de recursos humanos o de personal de las organizaciones de trabajo pueden aportar información relevante.**

Las personas encargadas de la gestión de personal o de recursos humanos son profesionales cualificados de elevada responsabilidad y preparación que toman decisiones relativas al acceso, salida, mantenimiento o promoción de empleados dentro de las organizaciones de trabajo. Estas decisiones se basan en la cantidad y calidad del trabajo o cualificación de los empleados. La competencia de comunicación uno de los aspectos más relevantes y objeto de evaluación. La experiencia de estos profesionales puede aportar mucha luz, una perspectiva enriquecedora, sobre las necesidades formativas y las orientaciones educativas para la enseñanza de la comunicación oral.

**1.1.2. Tema y propósito**

Conscientes de esta situación, el *tema* de esta investigación es la descripción de las habilidades expresivas de comunicación oral especialmente relevantes para el eficaz desempeño profesional, desde el punto de vista, las percepciones, el juicio y la experiencia de los profesionales responsables de la dirección, valoración o selección de personas para el desempeño de empleos en diversidad de ámbitos laborales representativos de la sociedad actual. El *propósito* es el de perfeccionar el currículo específico de este aspecto en las diversas etapas del sistema educativo formal (con especial atención a la Educación Obligatoria) de manera que sea coherente y responda de forma efectiva a las necesidades formativas de los ciudadanos y facilite su integración laboral.

**1.1.3. Acotación del campo**

La acotación del campo describe las restricciones, el alcance de la investigación. Debemos plantear algunas indicaciones sobre los límites del estudio, a fin de especificar su extensión y evitar la superficialidad o la confusión.

1. El objetivo es detallar de manera exclusiva las destrezas comunicativas expresivas del lenguaje oral, por lo que quedan excluidas del estudio otras competencias, habilidades o destrezas de tipo técnico, profesional o comunicativo. El estudio específico del dominio de lenguas extranjeras o de las destrezas de lectura o de escritura, por ejemplo, provocaría una extensión excesiva, haciendo menos viable y más superficial la investigación. Sí se estudian, en su caso, de forma puntual las

relaciones entre las destrezas objeto de la investigación y otras, a efectos de comparar su relevancia para la empleabilidad y para el proceso educativo.

2. Aunque sería deseable estudiar las destrezas expresivas de comunicación oral de cada empleo particular, esto no es viable por su extensión ni apropiado para el objetivo didáctico de la investigación actual, ya que el objetivo es concretar las destrezas comunicativas más relevantes para la mayoría de los empleos y establecer un currículo comunicativo adecuado. Por ello, cuando sea preciso, procederemos a estudiar las destrezas en general por categorías profesionales, por generaciones o niveles de cualificación.

3. Aunque el estudio abarca todas las etapas educativas, el currículo comunicativo que será estudiado con mayor atención y profundidad será el de la Educación Obligatoria, es decir, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, ya que son las etapas educativas que deben cursar todos los ciudadanos.

4. En cuanto a la interpretación de los resultados, hay que considerar que los resultados se referirán únicamente a los juicios, percepciones y valoraciones de los informantes, por lo que no deben interpretarse como una verdad dogmática y definitiva, sino como la descripción de la perspectiva sobre el tema de un grupo de personas con determinadas características y experiencia. Esa perspectiva, sin duda, puede enriquecer de manera sustancial nuestro conocimiento del tema.

5. En cuanto a las fuentes consultadas, hay que advertir la extrema extensión y complejidad del tema, con un acentuado carácter interdisciplinar que incluye orientaciones pedagógicas, didácticas, filosóficas, psicológicas, sociológicas, semióticas, lingüísticas, retóricas, económicas y empresariales, de metodología de investigación, etc. Por ello, ante tal cantidad de información disponible, será preciso seleccionar aquellas fuentes y documentos con mayor vigencia actual y aceptación en la comunidad científica, que permitan alcanzar los objetivos de la investigación de manera razonable, siendo tarea inviable una revisión detallada de todas las perspectivas. Es preciso subrayar que la investigación se realiza en el campo de la Didáctica de la Lengua por lo que, sin renunciar a la atención a otros ámbitos de manera selectiva, ese será el campo principal de fundamentación y de referencia:

aportar perspectivas innovadoras de enseñanza de la competencia de comunicación oral desde el análisis de la realidad social y laboral.

#### **1.1.4. Justificación, relevancia y consecuencias de la investigación**

El tema de esta investigación encuentra su relevancia y justificación inicial para ser desarrollada, entre otros, en los siguientes argumentos:

- a) **Relevancia personal:** El perfeccionamiento del sistema de formación de las habilidades de comunicación oral puede contribuir a la empleabilidad de los ciudadanos, permitiendo un mejor acceso al empleo, así como al mantenimiento o a la promoción. La competencia de comunicación oral es un factor importante de empleabilidad por lo que su desarrollo es esencial para el desarrollo personal, la integración social y la estabilidad emocional.
- b) **Relevancia social y organizacional:** La conveniencia y funcionalidad social de esta investigación se percibe si tenemos en cuenta que la información que aporte puede permitir que el sistema educativo se ajuste en mayor medida y con mayor precisión a las necesidades formativas requeridas en el mundo presente por los ciudadanos, las organizaciones de trabajo y la sociedad en general. Los datos que surgen de la misma pueden orientar el perfeccionamiento de la formación comunicativa. Precisamente, el objetivo de la investigación es adecuar esta formación a las exigencias del mundo presente, superando modelos excesivamente formalistas o academicistas que no tienen en cuenta de manera suficiente las demandas actuales de la sociedad.
- c) **Relevancia práctica, profesional y laboral:** El trabajo de campo proporciona datos reales y representativos de las exigencias y necesidades de comunicación oral del mundo laboral. El perfeccionamiento de la formación puede facilitar el acceso al mundo laboral de profesionales mejor preparados para afrontar las situaciones cada vez más complejas que se presentan, mejorando el desempeño y el rendimiento de los empleados en las organizaciones de trabajo. Esta investigación pretende un mayor ajuste del currículo a las necesidades del desempeño profesional.

- d) **Relevancia escolar y académica:** La investigación puede contribuir a impulsar la innovación educativa al incidir en un cambio significativo en el modelo de comunicación en los centros educativos, así como a perfeccionar las prácticas escolares de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua oral, e igualmente, sugerir estrategias para atender a las necesidades de formación de los alumnos y las necesidades de perfeccionamiento de los profesores.
- e) **Relevancia científica y teórica:** El objetivo de la ciencia es proporcionar datos y principios rigurosos que proporcionen una descripción precisa de la realidad con el objetivo de conocerla y establecer predicciones y actuaciones fundamentadas. Se trata, en definitiva, de generar conocimiento. En este caso, la investigación realizada puede contribuir a la evolución del ámbito científico específico de la Didáctica de las Lenguas al presentar información detallada sobre el papel de la comunicación oral en las organizaciones y sobre las destrezas comunicativas orales esenciales en la vida profesional que deben ser objeto de formación. Desde esta perspectiva, podemos disponer de fundamentos para plantear algunas bases de un modelo de didáctica de la lengua oral o, al menos, orientaciones y sugerencias fundadas para el diseño del currículo con un ajuste más adecuado a la realidad actual. Se estudia un tema sobre el que disponemos de datos fragmentarios y a menudo intuitivos. Por consiguiente, los resultados de la investigación pueden aportar información concreta sobre las destrezas comunicativas relevantes para la vida social y profesional. Además, pueden contribuir al desarrollo de una enseñanza sistemática de la lengua oral y un currículo comunicativo y realista, y mejorar aspectos concretos como:
- a) Orientación de los objetivos educativos
  - b) Orientación de contenidos
  - c) Orientación de actividades
  - d) Orientación de metodología y recursos
  - e) Orientación de la evaluación
  - f) Orientación de la secuenciación del proceso educativo
- f) **Relevancia metodológica:** La construcción de un nuevo instrumento de investigación (un cuestionario) que permita mejorar el sistema educativo mediante el estudio de necesidades en la realidad es relevante, pues puede dar



lugar a estudios posteriores de profundización o extrapolarse a otros ámbitos o temas de estudio. Además, permite perfilar en mayor medida el concepto de competencia de comunicación oral. También resulta innovador prestar atención a un tipo de población que normalmente no participa en investigación didáctica pero que, paradójicamente, puede aportar ideas significativas para su avance.

En definitiva, consideramos que la investigación es relevante, está justificada y puede tener consecuencias positivas para los ciudadanos, para el sistema educativo, para las organizaciones de trabajo, para el ámbito científico didáctico y para la sociedad en general.

## **1.2. El estado de la enseñanza de la competencia de comunicación oral**

Proporcionar orientaciones para un modelo didáctico consistente de la CCO requiere un análisis previo del modelo didáctico que sustenta de forma patente o latente las prácticas docentes que observamos en la realidad educativa, así como las dificultades que plantea. Aquí, centrando el foco sobre la CCO, surgen varios aspectos íntimamente relacionados: cómo se adquiere o aprende con el objeto de dilucidar el grado de interés que tiene la formación comunicativa; cómo se enfoca la enseñanza o qué modelo didáctico fundamenta la práctica; qué contenidos se enseñan y el papel de la oralidad entre los mismos; cómo se enseña y cuál es el grado de efectividad de los métodos didácticos; qué recursos están a disposición del profesor y cuál es validez didáctica de los mismos; finalmente, cómo se evalúa y qué nivel de CCO se observa en el alumnado.

### **1.2.1. El aprendizaje. La formación comunicativa**

Una creencia social bastante generalizada, incluso entre el profesorado, es que el lenguaje oral se adquiere de manera natural, simplemente mediante el paso del tiempo y el contacto social. Esta postura ha sido ampliamente criticada desde el punto de vista didáctico (Casalmiglia, 1991: 39; Nussbaum, 1991: 61; Cassany et al., 1994: 134; Cros y Vilà, 1996: 174; Bastons, 1997: 967; Ruiz Bikandi, 1997: 11; Del Río y Sánchez, 1996: 3; Núñez, 2001: 87; Ramírez, 2002: 69; Prado, 2004: 141; Larreula, 2005: 48; Vilà, 2005: 12 y 29; Vilà, 2005a: 11). Los tres factores que se incluyen en este juicio (naturalismo, maduración y socialización) tienen un carácter sumamente lógico e intuitivo pero, como veremos, representan únicamente una verdad incompleta. Hoy,

superada la polémica entre los partidarios del factor hereditario y los defensores de la relevancia del ambiente, en la que ambos explican una parte de la actuación y del desarrollo humano, sabemos que las aptitudes y competencias no son estáticas y predeterminadas ni se limitan a procesos madurativos rígidos, sino que dentro de ciertas pautas cronológicas de desarrollo evolutivo son modificables y que con una adecuada estimulación intencional, mediante procesos formativos, pueden alcanzar elevados niveles de desarrollo. Cros y Vilà (1996: 174) recogen una modalidad extrema de esta creencia en una adquisición natural de la oralidad:

[...] se tiende a considerar que la competencia oral, tanto en sus usos formales como en los informales, se adquiere y se desarrolla de forma natural sin que sea necesario enseñarla de forma sistemática, a diferencia de la lengua escrita que requiere un trabajo propiamente escolar.

Considerando que el niño ha adquirido su idioma a los cinco o seis años, "según estas creencias, no sería necesario que la escuela realizara ningún trabajo específico de lengua oral" (Del Río y Sánchez, 1996: 3). De hecho, observamos ciertos estadios regulares de adquisición del idioma o idiomas con los que está en contacto en la etapa infantil (0-6 años). También sabemos que la comprensión es anterior a la expresión, de forma que el niño (y la persona en general) es capaz de entender mucho más de lo que puede expresar. En líneas generales, es verdadera la idea de que el niño adquiere el lenguaje, las reglas básicas del código, de manera natural, como vemos en la realidad inmediata y como sugieren los planteamientos innatistas. Sin embargo, hay que destacar la *diversidad interindividual* del nivel de competencia comunicativa que lleva a rechazar la idea de un desarrollo evolutivo homogéneo, ya que pueden observarse las diferencias perceptibles entre niños educados en diferentes ambientes con consecuencias sobre la vida personal, académica y laboral. Además, la adquisición del lenguaje no da lugar de forma inmediata al desarrollo de una competencia comunicativa que permita al niño desenvolverse adecuadamente en contextos formales e informales. En ese sentido, el dominio básico del código no supone en absoluto disponer de la competencia comunicativa ni siquiera para el uso adecuado del discurso oral informal. El sistema educativo formal y la formación comunicativa específica juegan un papel esencial en el acceso al discurso oral o escrito, formal o informal.

También es indudable que un ambiente familiar y social estimulante puede intervenir y facilitar ese proceso. Además de los códigos sociolingüísticos, muchos trabajos han

señalado las diferencias de código asociadas a variables socioculturales (Rondal, 1984; Bernstein, 1985; González Sánchez, 1987; Tough, 1987; Barca, 1988; Vez, 1989; Tusón, 1991; Bueno, 1993). La cantidad y calidad del lenguaje utilizado en el marco familiar, el modelo comunicativo y las pautas de interacción en las que la vida del niño transcurre durante la infancia van a jugar un papel fundamental en el desarrollo de la competencia de comunicación oral. Hay estudios que muestran las consecuencias de los modelos inapropiados. Algunos, por ejemplo, demuestran que los niños que viven en guarderías, hospitales u otras instituciones alejados de sus padres, mantienen después durante mucho tiempo retrasos de lenguaje a pesar de una escolaridad adecuada (Madrid y Manrique, 1984). Shum (1988) mostró las diferencias de desarrollo lingüístico de dos parejas de niños, unos educados en el ámbito familiar y otros en una institución de menores adecuadamente atendidos, y sugirió ciertas pautas sociocomunicativas para estimular las habilidades: comunicación personalizada con el niño, adaptación a su nivel de desarrollo y afectividad. En definitiva, unas estrategias de comunicación de las familias que actúan apropiadamente en la interacción comunicativa. Una buena asistencia sanitaria y nutricional o un buen trato personal no son suficientes. En otro estudio Shum y Conde (1993) muestran los efectos negativos de los malos tratos físicos y psíquicos sobre el desarrollo del lenguaje de un niño. Este fue internado en una institución de menores y posteriormente adoptado. Tras la adopción se observó una mejoría de las variables físicas pero una mejora escasa de las aptitudes psicológicas y del lenguaje. Parece importante, en consecuencia, realizar una estimulación intelectual y lingüística durante el período crítico de los primeros años de vida del niño, tanto en la familia como en el contexto escolar.

### **1.2.2. La enseñanza: creencias y prácticas docentes. Modelo didáctico**

Los modelos didácticos preponderantes hasta hace poco tiempo, y todavía presentes en buena medida en el sistema educativo (tradicional y conductista, principalmente), no proporcionaron adecuadas orientaciones al profesorado sobre la didáctica de la CCO. Esto no debe entenderse como un juicio negativo, sino que está justificado por el hecho de que determinadas disciplinas todavía no habían proporcionado las herramientas intelectuales pertinentes para avanzar en la didáctica. Algunos profesores pueden desconocer en mayor o menor grado aspectos esenciales de lo que constituye un modelo didáctico pertinente y efectivo de la CCO: su papel y relevancia en la enseñanza, un

enfoque que actúe como guía, el modelo de comunicación en el aula, las pautas de adquisición y aprendizaje de los alumnos, el diseño curricular diferencial para este tipo de competencia, las orientaciones didácticas y metodológicas propias para la enseñanza y la evaluación, las actividades y modos de evaluación coherentes con el modelo, etc., e incluso, en algunos casos, aspectos más genéricos como una visión clara de las competencias comunicativas y discursivas. Todo ello ha supuesto una enseñanza de la oralidad escasa, ocasional, carente de recursos y centrada principalmente en la corrección idiomática.

El profesorado suele aducir algunas razones sobre la dificultad de la enseñanza de la CCO (Del Río, 1993: 18; Ruiz y Correa, 1996: 65; Vilà, 2001: 88; Vilà, 2005a: 12). Vilà (2001: 88) resalta la dificultad de realización de este tipo de actividades orales: “Ante esta complejidad, y ante la frágil autoridad que en algunas ocasiones tenemos en las aulas, una parte del profesorado prefiere excusarse (Cambra y otros, 2000) y llevar a cabo un mínimo de actividades orales si no tiene suficientes garantías en los resultados”. Las razones que suelen alegarse son: el número excesivo de alumnos con la consecuente dificultad para que todos participen; la falta de tiempo para la impartición de extensos programas y amplios contenidos del área; espacio físico insuficiente o poco adaptado en las aulas y centros; actividades poco atractivas o irrelevantes para los alumnos, por ejemplo, en los libros de texto; dificultad para formar grupos pequeños o para el trabajo en equipo; mobiliario rígido que dificulta la participación; dificultad para mantener la disciplina y prevenir los conflictos; etc.

Para ilustrar esta concepción es destacable el estudio cualitativo sobre las *creencias* de un grupo de profesores de primaria y secundaria realizado por Ballesteros et al. (2001: 205; véase también Ballesteros y Palou, 2005) en el que se llega, entre otras, a dos conclusiones: en primer lugar, que hay una notable desorientación del profesorado sobre la didáctica de las destrezas orales (falta de formación o tradición) y, segunda, la carencia de un modelo explicativo:

La identificación de la enseñanza de las destrezas orales con la corrección de vulgarismos y coloquialismos y la conducción del alumno hacia un registro estándar del uso de la lengua son creencias que demuestran la desorientación existente sobre la didáctica de lo oral. Finalmente, lo que llama poderosamente la atención es justamente lo «no-dicho», los argumentos que nadie ha mencionado. En efecto, ninguno de los profesores entrevistados asume la falta de tradición, la falta de un modelo explicativo, la falta de formación académica y de experiencia

práctica en la didáctica de las destrezas orales. El interés de nuestra investigación estaría justamente en haber evidenciado que los profesores no asumen ciertas carencias y que la necesidad de paliarlas empieza ya en formación inicial y continúa con una buena formación permanente de los docentes.

Vilà (2005a: 12) sintetiza las conclusiones de ese estudio:

[...] los problemas conceptuales y prácticos que presenta la enseñanza de la oralidad en el ámbito de las primeras lenguas derivan básicamente de tres aspectos:

- La falta de un modelo teórico explicativo sobre la oralidad.
- La ausencia de una tradición docente en la enseñanza y en la evaluación sistemática de esta habilidad.
- Factores vinculados al tipo de relación social que se establece hoy en día en las aulas, como la falta de equilibrio de los polos de autoridad y proximidad social entre alumnado y profesorado, la indisciplina verbal, la gestión social del aula y del centro educativo, etc.

Precisamente, uno de los objetivos de este trabajo es proporcionar una visión más concreta de este tema y superar el tópico, poco productivo por cierto, de *la importancia de la oralidad*, con el objetivo de que la competencia de comunicación oral reciba efectivamente la atención, el tiempo y la dedicación que requiere. Es necesario pasar de las palabras a los hechos y proporcionar algunas orientaciones para la elaboración de un modelo didáctico de la CCO.

### **1.2.3. Contenidos didácticos: prestigio de la escritura y lo conceptual**

La escasa atención a la CCO frente a la que reciben otros contenidos del área de lengua y literatura ha sido subrayada por muchos autores. Seleccionamos algunas referencias que lo ilustran. Cassany et al. (1994:134) retratan esa realidad todavía muy presente: "La habilidad de la expresión oral ha sido siempre la gran olvidada de una clase centrada en la gramática y en la lectoescritura". Ramírez (2002: 69) se pronuncia en el mismo sentido: "Resulta mucho más habitual y se siente como más "normal" trabajar la lengua escrita, la literatura, la gramática y otros contenidos de comunicación y lenguaje que la expresión oral". Ballesteros et al. (2001: 204) observan en las creencias del profesorado la paradoja entre la relevancia que se le asigna a la oralidad, mientras que el interés pedagógico gira sobre otros contenidos: "[...] a pesar de la importancia atribuida a la lengua oral se advierte rápidamente en el discurso de todos los profesores que las descripciones que hacen de sus actuaciones en clase se refieren siempre a la lengua escrita o a la gramática". Cantero y Mendoza (2003: 58) lo subrayan

igualmente y, después de diferenciar entre el concepto tradicional de *enseñanza* frente al más actual e integral de *formación lingüística y literaria*, afirman:

La creencia de que la enseñanza de unos contenidos (de tipo gramatical para el aprendizaje de la lengua e historiográfico para el estudio de la literatura) bastaba para asegurar un conocimiento lingüístico y literario ha sido revisada en los últimos años ante la evidencia de la ineficacia de muchos contenidos de aprendizaje para la formación, el uso y el dominio de habilidades.

En ese sentido, son muchos los ámbitos de la educación lingüística y literaria que deberán ser foco de interés didáctico y mejora en los próximos años. Concretamente, la enseñanza de la literatura, en la que también juega un papel importante la oralidad (debate sobre la lectura, lectura expresiva, narración oral y teatro, etc.), como señala detalladamente Sanjuán (2011: 709), debería también ser objeto de investigación y reforma. Las preguntas que se plantea la autora en las conclusiones de su investigación, acerca de las competencias que habría que desarrollar en los maestros y profesores de secundaria, podrían perfectamente trasladarse a este campo de la didáctica de la oralidad:

¿Qué competencias deberían alcanzar unos y otros? ¿Qué contenidos seleccionamos? ¿Qué actividades formativas, qué recursos podemos utilizar? ¿Cómo conectamos la formación que reciben en la Universidad con las prácticas en los centros educativos?

Durante mucho tiempo la lengua escrita, como modelo canónico de corrección y riqueza cultural, ha tenido un beneficio de distinción y un prestigio del que ha carecido la lengua oral (Domínguez, 1990: 141; Casalmiglia, 1991, 39: 42; Nussbaum, 1991: 61; Reyzábal, 1991: 49; Zuccherini, 1992: 9; Del Río y Sánchez, 1996: 3; López Valero, 1996: 116). Casalmiglia (1991: 39) explica con adecuados fundamentos el prestigio de la escritura, cuya enseñanza ha dado sentido desde siempre a la labor del maestro (enseñar a leer y escribir), a la *educación formal*:

Esta situación contrasta con las concepciones que existen sobre la lengua escrita. Si bien también encontramos en este ámbito una serie de problemas, no son del mismo calibre. Todos los profesores, saben que la lengua escrita está sujeta a normas y a modelos establecidos. La larga tradición de los estudios filológicos toma como objeto de estudio los textos escritos, y éstos se erigen como modelo del bien hablar en las gramáticas pedagógicas. La producción y la interpretación de textos escritos está constantemente presente en el trabajo académico formal: enseñar a leer y a escribir es tradicionalmente tarea propia y específica de la institución escolar, y lo que la sociedad espera de ella. Con independencia de la mayor o menor fortuna con que se logra que los estudiantes consigan una competencia en la escritura, los modelos y los objetivos están claros.

El profesorado defiende el importante papel que juega el lenguaje oral en la formación de la persona. “Sin embargo, en general resaltan el valor de la lectura y de la escritura como herramientas fundamentales y se suelen olvidar de la necesidad del desarrollo de las capacidades propias para el dominio de la comunicación oral” o en algunos casos “la reducen a la lectura en voz alta y al comentario sobre la misma, la recitación y la dramatización, dejando de lado lo demás” (Reyzábal, 1991: 49).

Esta situación ha empezado a cambiar aunque queda mucho camino por andar. Considerando la prevalencia de la comunicación oral entre las actividades humanas, no parece lógico dedicar la casi totalidad del tiempo formativo a la realización de actividades formales o conceptuales, sobre todo relativas a la lengua escrita. En ese sentido, es necesario dedicar más tiempo a la comunicación oral sin excluir actividades de reflexión sobre los textos orales. Así lo afirman Abascal et al. (1993: 31-32):

El estudio de la lengua no tiene que hacerse sólo desde una de sus vertientes: la lengua escrita. Todos los miembros de una comunidad lingüística han sido, en primer lugar, hablantes (algunos serán exclusivamente hablantes toda su vida), y sólo como consecuencia del estudio, son hoy, además, lectores y escritores. Si a esto añadimos que la mayoría de las personas reciben y emiten más cantidad de información oral que escrita, no parece que haya ningún motivo para seguir observando el funcionamiento del sistema sólo en textos escritos. Dicho de otra forma, a pesar de las irregularidades de la lengua hablada, especialmente temidas por los lingüistas que trabajan desde la abstracción del hablante ideal, es perfectamente posible, y rentable para aumentar la competencia, hacer una reflexión sistemática sobre el código lingüístico también a partir de las realizaciones orales.

Avendaño (2007) razona del mismo modo con respecto a la gramática:

El conocimiento formal del sistema de la lengua y la corrección normativa de los usos ilegítimos de los alumnos y de las alumnas ocupan un tiempo casi absoluto en nuestras aulas en detrimento de una enseñanza orientada a la adquisición de las estrategias discursivas que nos permiten saber qué decir a quién y qué callar, cuándo y cómo decirlo, cómo otorgar coherencia o textura a los textos que construimos y cómo adecuarlos a las diversas situaciones comunicativas en las que intervenimos en nuestra vida cotidiana

Del Río (1993: 22) subraya la necesidad de una formación comunicativa frente a la conceptual para todos los alumnos, pero especialmente para aquellos que presentan déficits:

[...] el estudio pasivo y teórico de la lengua difícilmente mejora los usos lingüísticos habituales de los alumnos, y menos aún de aquellos que presentan ciertos déficits. En este sentido, al enfocar la enseñanza de la lengua desde un punto de vista comunicativo, la escuela puede jugar un papel compensador de primera importancia para los alumnos desfavorecidos.

Finalmente, Beneito (2001: 100-101) alerta del riesgo, perfectamente observable en cualquier material didáctico, de convertir los conceptos teóricos sobre la comunicación y el discurso en lecciones estrictamente teóricas:

Asimismo, nuestra experiencia nos ha de prevenir contra un «mal» bastante frecuente en la asignatura: reducir las propuestas de reforma a la transposición de las nuevas teorías de las ciencias del lenguaje, vía libros de texto, a las aulas. Ya podemos imaginar el resultado que vamos a cosechar si nos quedamos en la explicación de nuevos temas o anexos sobre tipos de textos, elementos de cohesión, tipos de conectores, características del uso oral, etc.

#### **1.2.4. Orientaciones didácticas: enseñanza implícita, ocasional o lúdica**

Es cierto que, como señalamos en otros apartados, la CCO se obtiene mediante la práctica y la experiencia: “a hablar se aprende hablando”. Pero sin una enseñanza rigurosa y sistemática, dirigida a preparar al alumnado para la intervención adecuada en contextos informales o formales, sucederá probablemente lo que señala Vilà (2005: 29), que critica los planteamientos simplistas, pero bien intencionados, consistentes en fomentar el habla en las aulas sin más:

Esta afirmación nos aleja de los planteamientos exclusivamente naturales y espontaneístas del proceso de aprendizaje, según los cuales únicamente hace falta crear situaciones comunicativas en las aulas, para que los alumnos, por el solo hecho de hablar, mejoren su competencia oral: hay personas que hablan mucho y mal y, además, escuchan poco.

Así, Larreula (2005: 48) subraya el papel esencial de la formación en este proceso:

Porque para seres sociales como somos los humanos, la expresión oral, aunque se manifieste espontánea, hay que educarla, pulirla, adaptarla, y, si conviene, potenciarla. Por ese motivo, la escuela, sobre la cual recaen ya tantas responsabilidades educativas, es también un lugar indicado para aprender a expresarse con mayor eficacia.

Fomentar la comunicación de una forma intuitiva y voluntarista, apegada al carácter y gustos del profesor, y habitualmente dirigida a algunos alumnos principalmente (sin excesiva orientación o planificación y normalmente sin evaluación o calificación) mediante actividades ocasionales de exposición oral, teatro y dramatización, debates, recitación, etc. es algo muy positivo, mucho mejor que nada, y suele ofrecer resultados positivos, aunque no garantiza el desarrollo de la CCO de todo el alumnado al carecer de un diseño sistemático.



Otra vertiente menos positiva, por la falta de rigor, es la de las actividades de comunicación oral de carácter estrictamente lúdico que “cumplen con frecuencia la función de aliviar a los alumnos de otras tareas consideradas más duras o menos gratas” (Abascal, 1993: 166). Eso tiene cierta lógica porque las actividades comunicativas suelen ser generalmente más atractivas y amenas, tienen un mayor interés humano, más cercanía a la vida de los alumnos, y además, como apostillan Cassany et al. (1994: 150):

[...] es lógico que cuando comiencen las primeras prácticas orales, sobre todo las más interactivas, las consideren como un pasatiempo divertido, como una especie de "descanso" entre ejercicios fuertes de gramática; que no las reconozcan como un aprendizaje útil e importante, e incluso que puedan pensar que están perdiendo el tiempo.

Pero también es cierto que una mayoría de los alumnos, aunque no siempre lo reconozca, valora muy positivamente aquellas actividades en las que se combinan el componente formativo y el lúdico, la amenidad, mientras rechaza aquellas actividades poco sistemáticas, *pasatiempos*, en las que no se aprenden nuevas competencias relevantes, tareas que no son evaluadas y que, en definitiva, consideran poco serias. Vilà (2001: 88) refleja el *desprestigio* de la oralidad desde esta perspectiva: “Debemos añadir, además, que algunas prácticas orales tienen poco prestigio entre los estudiantes porque las perciben como excesivamente lúdicas y poco sistemáticas”.

De Luca (1983: 16) señalaba también dos riesgos ciertos para la adecuada formación comunicativa, que observamos en la realidad de las aulas. El primero es la *improvisación*, es decir, corregir al alumno ocasionalmente cuando surge el error. El segundo es el *didactismo*, o sea, hacer del diálogo una clase de gramática normativa con permanentes correcciones. Ambas estrategias carecen de efectividad a largo plazo y retraen la motivación y participación de los alumnos, aunque puedan tener sentido siempre y cuando no se abuse de ellas y se apliquen con el debido tacto.

En definitiva, aceptando que algunas personas pueden tener desde un principio una fluidez mayor para el lenguaje, cierto *don de gentes*, una personalidad abierta y comunicativa, *facilidad de palabra*, etc., manifestamos la misma convicción que Vila, (2003: 46): “Algunos consideran que "hablar bien" es un don innato. Pero todos podemos hacerlo aceptablemente si alguien nos enseña”.

### 1.2.5. Recursos didácticos: relevancia educativa para la CCO

Es paradójico el hecho de que el acuerdo general sobre la relevancia de la comunicación oral ha sido poco coherente con la atención que a la misma se le ha dedicado en el ámbito educativo, por ejemplo en un aspecto tan significativo como los libros de texto, recurso didáctico de uso generalizado en los centros educativos. Así, en un análisis de las características de la enseñanza de la comunicación oral en los *libros de texto* de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria de tres editoriales representativas (elaborados según las prescripciones de la L.O.G.S.E.), Briz (2002: 69) señalaba las notables carencias de esos materiales con respecto a la relevancia: “A pesar de las buenas intenciones expresadas en los programas elaborados por las editoriales, la comunicación oral ocupa un lugar irrelevante en todos ellos”, así como con respecto al enfoque comunicativo:

Se observa una notable distancia de los libros con respecto al enfoque comunicativo: los aspectos gramaticales, literarios, discursivos y pragmáticos no se relacionan o poco con la actividad comunicativa. Las tipologías textuales lo hacen en dos de los tres libros aunque se relacionan sólo superficialmente con la comunicación oral. No hay textos orales que ofrezcan al alumno modelos de interés para imitar o comentar. En definitiva, la actividad comunicativa es poco coherente, quedando aislada de la teoría. Los aspectos formales no proporcionan habilidades que posibiliten una comunicación eficaz. Tampoco parece suficiente la atención a las habilidades metalingüísticas y metacomunicativas. Lo más positivo es la selección de textos escritos y el hecho de que hay muchas actividades que, si se realizan, permiten que el alumno se exprese libremente.

A conclusiones equivalentes llega Gómez Picapeo (2011: 196-197), que investiga hasta qué punto contribuyen los libros de texto de diez editoriales del área de Lengua castellana y literatura de Educación Secundaria Obligatoria (editados con arreglo a la L.O.E.) a la competencia comunicativa del alumnado. Sobre el ámbito de la expresión oral llega a la conclusión de que:

Por tanto podemos afirmar que la contribución de los libros de texto al desarrollo de la expresión oral (competencia discursiva) es globalmente escasa. Es la destreza que tiene un tratamiento más deficiente en todos los libros y cuyo margen de mejora es muy amplio en la mayoría de los apartados analizados.

### 1.2.6. Modelo de comunicación educativa: una tradición de silencio

Desde una perspectiva didáctica y comunicativa se han criticado las carencias de enseñanza de la oralidad (Domínguez, 1990: 141; Cassany et al., 1994: 134; Del Río y Sánchez, 1996: 1; Trigo, 1996: 45; Ruiz y Correa, 1996: 65; Núñez, 2001: 85; Vilà,

2005a: 12). Domínguez (1990: 141) relaciona con buen criterio este factor con el bajo nivel de CCO:

A pesar de esta importancia, apenas se ha enseñado cómo debemos comunicarnos. Es algo tan natural en nuestro cotidiano vivir, que no se reflexiona sobre el complejo dinamismo de la expresión y comprensión oral, ni sobre sus implicaciones individuales y sociales. Se acepta como un hecho y se da por aprendido; por eso, en general, se habla mal y se escucha peor.

Núñez (2001: 85) apunta la posibilidad de que se incumplan las orientaciones de la legislación debido a la inercia educativa, a lo que denomina “tradición silente”: “[...] en las actuales aulas de la reforma tampoco hablan mucho los alumnos y alumnas; ni siquiera en las clases de lengua se trabajan los objetivos y contenidos de comunicación oral que incluye el currículum del área. En la escuela ha operado esta tradición silente durante tanto tiempo y con tal eficacia que no puede desterrarse así como así”. Además, “en los temarios de los libros de texto no aparecen los correspondientes contenidos” (Núñez, 2001: 89). Finalmente, Vilà, (2005a: 12) resalta la percepción negativa de los estudiantes de Cataluña sobre el aprendizaje de la oralidad, datos que fácilmente podríamos generalizar a otros territorios de España:

Los estudios realizados sobre la enseñanza de la lengua oral en las escuelas e institutos de Cataluña, antes de la generalización de la Reforma del sistema educativo (Vilá y Vila, 1992), muestran que la percepción subjetiva de los estudiantes es que han participado muy pocas actividades de lengua oral: lecturas en voz alta casi improvisadas, exposiciones de trabajos o algún control a través de preguntas orales.

### 1.2.7. Evaluación: el nivel de CCO

La opinión o percepción de que los niños y jóvenes muestran notables dificultades de expresión oral es muy generalizada entre el profesorado. Núñez (2001: 86) hace explícito su lamento sobre esta situación con un juicio radical: "En la era de la comunicación, en la *aldea global*, los alumnos y alumnas de la educación obligatoria, incluidos los de secundaria, no saben hablar". Zuccherini (1992: 21-23) subraya también de forma categórica, desde una perspectiva sociolingüística, el hecho de que este fenómeno afecta especialmente a determinados grupos de alumnos: “Ya desde los primerísimos niveles, se establece, pues, una diversificación entre los parlantes: algunos, a pesar de ser «dueños» de una lengua y una cultura, quedan relegados a usos

limitados, miserables, repetitivos del lenguaje, sin llegar a adquirir un instrumento lingüístico elaborado”. Finalmente, Trigo (1998: 35) lo comenta desde la perspectiva del profesorado:

La mayoría de los docentes, de todas y cada una de las áreas del currículum escolar, denuncian continuamente el mal estado de la lengua, oral y escrita, en que llegan o se encuentran los alumnos que tienen bajo su responsabilidad escolar. Se escribe mal y se habla peor, nos decían un grupo de profesores de Educación Secundaria en una reciente reunión para tratar sobre el tema de la comunicación oral en el aula.

En todo caso, es preciso reconocer que una de las mayores lagunas de la didáctica de la CCO hasta la actualidad ha sido la práctica ausencia de evaluación, con lo que las opiniones sobre el nivel de CCO son impresiones subjetivas. El trabajo de Pascual (2000: 132) analizó el tema de manera rigurosa y proporcionó orientaciones precisas para mejorar esa situación. Su afirmación no deja lugar a dudas sobre la necesidad de formación en este campo:

[...] si la formación en habilidades lingüísticas orales ha brillado por su ausencia, si la formación didáctica general ha sido escasa, si la preparación en procesos de evaluación en general ha sido igualmente baja, ni qué decir tiene, cómo ha resultado la formación específica en la evaluación de aprendizajes relacionados con la comunicación oral. El efecto producido por este conjunto de carencias formativas se resume en una palabra: “inseguridad” en el profesorado cuando aborda estos objetivos y contenidos.

Ya señalamos también en otro momento (Briz, 2002: 75) que a las carencias en cuanto a enseñanza y actividades de la CCO en los libros de texto se le unía un déficit en el planteamiento de la evaluación:

En definitiva, no aparecen prácticamente instrumentos de evaluación o autoevaluación; los criterios de evaluación son generales; el solucionario no ofrece orientaciones sobre la respuesta de la actividad y su evaluación. Esto es especialmente importante en el lenguaje oral, ya que es un ámbito de difícil valoración, lo que exigiría un mayor cuidado...

Finalmente, de cara a los objetivos de esta investigación hemos elaborado una síntesis de carencias educativas, de *pautas pedagógicas* (hipotéticamente deficitarias) del sistema educativo formal, incluyendo la formación comunicativa, que podrían dificultar la integración social y especialmente la inserción laboral del alumnado al entrar en la vida activa:

**Pautas pedagógicas**

01. Demasiada teoría y poca práctica
02. Procedimientos de evaluación
03. Métodos de enseñanza
04. Leyes educativas distantes de la realidad laboral
05. Formación y actualización del profesorado
06. Formación escasa en el área tecnológica (TIC)
07. Formación escasa en el área humanística
08. Formación escasa en el área científica
09. Formación escasa en el área comunicativa
10. Formación escasa de actitudes, valores, etc.
11. Formación escasa en competencias transversales
12. Formación escasa en competencias técnicas
13. Prácticas escasas en las organizaciones

## **Parte II. Fundamentos teóricos para un modelo didáctico de la competencia de comunicación oral**

Una vez presentadas las características de la investigación y el estado de la cuestión en la primera parte, y antes de entrar en el trabajo de campo, es imprescindible estudiar las perspectivas teóricas que permiten afrontar el tema. Decimos perspectivas porque es un tema de amplio y complejo, de naturaleza profundamente interdisciplinar, con raíces filosóficas, lingüísticas, pedagógicas, sociológicas, psicológicas y, especialmente, de tipo didáctico. Teniendo en cuenta la complejidad del tema, *la didáctica de la competencia de comunicación oral*, ha sido necesario seleccionar, por una parte, aquellas bases que consideramos más estables, más sólidas y con mayor apoyo científico, para poder realizar la investigación y, por otra, aquellas que tienen una mayor relevancia de cara al perfeccionamiento del sistema educativo. No es posible tratar el tema desde todas sus perspectivas, pero creemos haber analizado algunos de los pilares principales sobre los que ha de asentarse la enseñanza de esta competencia.

En esta segunda parte (capítulos 2 a 5) estudiaremos, siempre desde un punto de vista didáctico, el concepto de comunicación y sus tipos; el lenguaje, la competencia lingüística y el discurso (cap. 2), así como la competencia comunicativa en el enfoque de una enseñanza basada en competencias (cap. 3). El capítulo 4 se dedica a presentar las necesidades de comunicación del ser humano en la sociedad del siglo XXI, de acuerdo con la realidad del mundo actual, así como las características y posibilidades del alumnado, mediante el estudio de las principales concepciones contemporáneas de la inteligencia y el aprendizaje relacionadas con la comunicación humana. Partiendo de todas esas perspectivas, llegaremos al estudio de la dimensión didáctica (cap. 5) comentando las aportaciones actuales centradas en un enfoque textual y comunicativo.

Los fundamentos teóricos constituyen una base imprescindible para poder realizar el trabajo de campo y llegar a unas conclusiones valiosas para el perfeccionamiento de la didáctica de la competencia de comunicación oral.

## 2. Comunicación y lenguaje. El discurso

- 2.1. La comunicación
- 2.2. Mensaje: Datos, información y conocimiento
- 2.3. Participantes y funciones de la comunicación y el lenguaje
  - 2.3.1. Las funciones del lenguaje
  - 2.3.2. Autocomunicación y comunicación social
- 2.4. Canal
  - 2.4.1. Comunicación verbal y no verbal
  - 2.4.2. Comunicación oral y escrita
- 2.5. Código y códigos
  - 2.5.1. Comunicación analógica y digital
  - 2.5.2. Dominio del código: competencia lingüística
  - 2.5.3. Los códigos y sus variaciones
    - 2.5.3.1. Códigos y cognición. Relativismo lingüístico
    - 2.5.3.2. Códigos y efectos académicos. Teoría de los códigos
    - 2.5.3.3. Códigos y empleabilidad. El capital lingüístico
    - 2.5.3.4. Códigos y contexto: la versatilidad del código
    - 2.5.3.5. Modelo de lengua para la enseñanza
- 2.6. El discurso: más allá del código
  - 2.6.1. Concepto de texto y discurso
  - 2.6.2. Propiedades del texto: coherencia y cohesión
  - 2.6.3. La estructura del texto
    - 2.6.3.1. La microestructura
    - 2.6.3.2. La macroestructura
    - 2.6.3.3. La superestructura. Tipos de texto
  - 2.6.4. Discurso y contexto
    - 2.6.4.1. El contexto desde una perspectiva etnográfica
    - 2.6.4.2. El contexto desde una perspectiva cultural
  - 2.6.5. Discurso, contexto y significado
    - 2.6.5.1. El significado intencional
    - 2.6.5.2. El significado en el uso
    - 2.6.5.3. Los actos de habla
    - 2.6.5.4. Significado, conversación y cooperación
    - 2.6.5.5. Significado y acción comunicativa
  - 2.6.6. Discurso e interacción en el contexto: la cortesía
    - 2.6.6.1. El significado contextual. La competencia pragmática
    - 2.6.6.2. El contrato conversacional
    - 2.6.6.3. Imagen y cortesía
    - 2.6.6.4. Las máximas de la cortesía
  - 2.6.7. Tipos de discurso

### 2.1. La comunicación

La palabra *comunicación* suele definirse como un intercambio o transferencia de información entre un emisor y un receptor. Procede del latín *communicatio* o de la más genérica *communis* por lo que se refiere a la idea de compartir, poner algo en común. Pertenece a la misma familia léxica que otras palabras como *comunidad*, *comuni6n* o *comulgar*. El Diccionario de la RAE (22ª edici6n) define la comunicaci6n como: “Transmisi6n de se˜ales mediante un c6digo com6n al emisor y al receptor”, incluso como un procedimiento de uni6n, transporte o transmisi6n entre dos o m6s entidades: “Uni6n que se establece entre ciertas cosas, tales como mares, pueblos, casas o habitaciones, mediante pasos, crujías, escaleras, vías, canales, cables y otros recursos”. Estas definiciones se ajustan bien a los ámbitos tecnológicos y para la ingeniería, y describen los procesos de transmisi6n de informaci6n entre máquinas.

El mismo diccionario da un paso más al subrayar la dimensi6n interactiva de la palabra *comunicaci6n* al definirla como: “Trato, correspondencia entre dos o m6s personas” o la palabra *comunicar* como: “Hacer a otro partícipe de lo que uno tiene”, “Descubrir, manifestar o hacer saber a alguien algo”, “Conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito”, incluso: “Consultar con otros un asunto, tomando su parecer”. Estas acepciones subrayan la dimensi6n social y humana de la comunicaci6n, algo más amplia y compleja que la transferencia o transporte entre dos puntos.

Definir la comunicaci6n no es tarea fácil. A menudo se habla sobre ella sin presentar un concepto claro. Muchos autores han propuesto una definici6n desde una gran diversidad de perspectivas. Si nuestro objetivo es mejorar la ense˜anza de las habilidades de comunicaci6n, es importante tener una idea precisa de este término. En este sentido podemos diferenciar dos tipos de definiciones: las *básicas*, que hacen hincapié en la idea principal de transmisi6n de la informaci6n entre un emisor y un receptor, y las *complejas*, que además de la transmisi6n de informaci6n consideran otros componentes esenciales de tipo cognitivo, personal o social. Del primer tipo seleccionamos las siguientes:

Transmisi6n y recepci6n de ideas, informaciones y actitudes de una persona a otra.  
Williams (1971)



Comunicar es transmitir una información: en el caso más simple, de un individuo a otro, y en el caso más complejo, de un grupo de individuos a otro grupo de individuos.

Gauquelin (1972: 21)

El proceso a través del cual la gente crea y envía señales que son recibidas, interpretadas y respondidas por otras personas.

Brilhart y Galanes (1998: 44; en Gómez y Huici, 2004: 202)

El proceso de crear y compartir significado a través del uso de símbolos.

Dobkin y Pace (2007: 7)

Del segundo tipo presentamos estas:

[...] la comunicación es algo más que la transmisión de ideas de una persona a otra. Es el medio a través del cual aprendemos a saber quiénes somos y quiénes podríamos llegar a ser.

Kelley (1981)

Comunicar es una experiencia (ya sea como emisor o como receptor) en la que todos los saberes, experiencias, condicionantes, etc. de cada uno de los interlocutores entran en interacción en el proceso discursivo en la construcción del significado.

Mendoza et al. (1996: 53)

[...] aquella área de estudio centrada en el análisis de cómo las personas usan los mensajes verbales y no verbales para generar significados entre y a través de diversos contextos, culturas, canales y medios. Promueve la práctica efectiva y ética de la comunicación humana.”

Definición desarrollada en la Conferencia *Defining the Field of Communication Studies* (julio 28-30 de 1995), promovida por la *Association for Communication Administration* en cooperación con el *National Communication Association* (antigua *Speech Communication Association*); en Vilà Baños (2005: 42)

Desde nuestro punto de vista, es preciso subrayar lo esencial (Briz, 2003b: 178):

[...] puede definirse brevemente como el acto consciente de transferencia de información y asignación de significado (véase también Ellis y McClintock, 1993, para un estudio detallado del concepto y los componentes de la comunicación). De manera que cualquier acto de comunicación se inicia con el *traslado significativo de información* de un lugar a otro, de una persona a otra, de un sistema a otro, pero para ser completo requiere que se produzca una *asignación consciente de significado* (véase Mayor: 1983 para analizar la ambigüedad del término 'comunicación').

En todo caso, la comunicación incluye, desde una perspectiva básica, la transferencia de información con una doble función emisora y receptora de la misma mediante unidades significativas muy diversas (signos, señales, símbolos, etc.) más o menos sistematizadas en un código. Mientras, en su dimensión más compleja de tipo humano y

racional, es preciso añadir las ideas de consciencia, intención, interpretación del significado y del sentido de los mensajes en su contexto cultural, etc. La primera vertiente es válida para los sistemas mecánicos, automáticos o instintivos de comunicación; la segunda refleja mejor lo que sucede normalmente en las personas y los grupos humanos. En todo caso, parece pertinente estudiar con detalle los diferentes componentes de la comunicación con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa.

## **2.2. Mensaje: datos, información y conocimiento**

El concepto de información es clave en el ámbito de la comunicación, pues esta se basa en la transmisión de un mensaje constituido necesariamente por información. La información es la materia concreta que se comunica o se comparte entre el emisor y el receptor. Por otra parte, la información se enmarca también en un continuum jerárquico de valor humano e intelectual que podríamos enumerar en orden ascendente: *datos, información, conocimiento y sabiduría* (aplicación del conocimiento profundo, así como de la inteligencia y la experiencia para desarrollar una actuación prudente, previsor, juiciosa y acertada ante las diversas circunstancias de la vida o en un campo de conocimiento). Los datos son representaciones a menudo simbólicas (habitualmente codificadas mediante el lenguaje, los sistemas de numeración, etc.) de las características o atributos de la realidad, los seres, los hechos, los sucesos, etc. Solo se convierten en información disponible para la comunicación si son adecuadamente procesados o estructurados coherentemente en un marco contextual determinado. Los datos así elaborados se constituyen en información y material para los procesos cognitivos o comunicativos (análisis, toma de decisiones, planificación, interacción, etc.) que llevan al desarrollo del conocimiento de la persona. Iramain (2000: 111) subraya la necesidad de dar forma a la realidad, de codificarla, de convertirla en un signo con significado (nivel semántico) y una forma (nivel sintáctico y fonológico) como factor esencial de la comunicabilidad y la memoria (conservación):

Sin realidades "informadas", provistas de una forma organizativa, no hay acción posible de informar. Así, la información como dato cuantificable, estático, es, en rigor, el resultado de la encodificación estandarizada de una realidad activa. La posibilidad de traducir los niveles sintáctico y semántico de un mensaje, a un sistema binario, por ejemplo, aún con los riesgos de una cierta degradación, potencia su maleabilidad, transmisibilidad, e incluso su conservación física, de manera exponencial.

En este sentido, la procedencia etimológica (*in-formare*, en latín; *morphe* en griego) nos sugiere la idea de dar forma, organizar o introducir el orden en algo, y aún más allá: nombrar y hacer patente o explícita una realidad o darle una apariencia y mostrar su naturaleza. Se trata de un proceso cognitivo en el que los datos disponibles a través de los sentidos (sensaciones) son dotados de sentido y coherencia (percepciones). Así, la información es la forma que damos en la mente a nuestras percepciones entendidas en un sentido muy amplio: objetos, paisajes, sensaciones, textos, etc.; en definitiva, son datos que seleccionamos como significativos en nuestra existencia y que se constituyen en información.

Sin embargo, cabe diferenciar dos dimensiones de la información que nos parecen relevantes desde la perspectiva de la comunicación y la educación: una estática y otra dinámica (seguimos esa diferenciación propuesta por Iramain, 2000). La *estática* concibe la información como un producto, un objeto, como algo externo, incluso susceptible de procesos de cuantificación o medición. Un ejemplo de esta perspectiva es la “teoría matemática de la información”, en la que Shanon y Weaver (1949) presentaron un modelo de comunicación o *telecomunicación*, basado en la cibernética (partiendo de Wiener). Este modelo, aun siendo incompleto, sigue siendo muy útil ya que enumera los elementos técnicos de la comunicación entre máquinas o, para ser más precisos, de la transmisión de señales entre un emisor y un receptor. Se destaca la idea de que la información es entendida como una unidad cuantificable (en *bits* de información) sin tener en cuenta el contenido semántico o pragmático que transporta. El modelo se representa por un esquema compuesto por cinco elementos:

- fuelle**: destinador, emisor, humano o no, que produce un **mensaje** mediante palabras u otros signos.
- transmisor**: transforma el mensaje a un **código** válido para el canal a través del cual va a ser enviado, por ejemplo, transforma las palabras en impulsos eléctricos.
- canal**: medio a través del cual circula la **señal**, por ejemplo, el aire o un cable en la comunicación telefónica.
- receptor**: elemento técnico que recibe la señal y la decodifica para ser captada por el destinatario.
- destinatario**: persona o personas a las que se dirige el mensaje.
- ruido**: todo elemento que perturba la llegada de la señal desde el emisor hasta el receptor (ruidos, manchas, etc.).

La comunicación se produce si todos los elementos técnicos funcionan apropiadamente y la fuente y el destinatario disponen de los códigos necesarios para codificar y decodificar la información, y de manera idónea si ello se realiza sin “ruido”

y con el menor coste. Esta concepción centrada en el código es un paso decisivo en la descripción del hecho comunicativo y útil por su carácter genérico y aplicación a cualquier sistema de codificación (banderas, semáforos, lenguaje, etc.) o ámbito técnico, y resulta útil para medir los aspectos formales o computacionales del idioma susceptibles de fácil medición, centrados en los mismos signos sin ir más allá (fonología, morfología o sintaxis). No obstante, se trata de una descripción incompleta que difícilmente sirve para explicar la complejidad de la comunicación humana, los aspectos semánticos (signos con significado) y pragmáticos (signos con sentido, consciencia e intención en el contexto personal, social o cultural), por lo que hay que tener en cuenta otras perspectivas (Trujillo, 2001: 224).

La perspectiva dinámica de la información considera la información como un proceso intelectual, una acción cognoscitiva de penetración en la realidad o aprehensión de la misma. Iramain (2000: 110) defiende la necesidad de una visión equilibrada de la información como producto u objeto y a la vez como proceso:

No es difícil apreciar el problema de reduccionismo que se presenta al aplicarse, sin matices, este criterio: la exclusiva consideración del hombre como "procesador de información" limita extremadamente al sujeto humano, por un lado, y desconoce la naturaleza misma de la información, aún entendida como dato, por el otro. El dato, como contenido disponible susceptible de ser "procesado", requiere de una actividad previa de organización: es inteligible -procesable, en la terminología mecanicista- sólo si antes ha sido inteligentemente dispuesto. Y ese acto de disposición y organización no es otra cosa que el concepto activo de información: la dotación de una nueva forma. Como se ve, la noción sustantiva de información necesita de la verbal. De otro modo, su origen permanece incógnito.

Pero puede decirse que la acción de dar una nueva forma tampoco se explica cabalmente sin su fin: el mensaje in-formado. El "producto" del acto de informar, de dar nueva forma a un texto, por ejemplo, es el texto mismo: realidad material -cargada de contenido semántico- que es, de algún modo, transmisible, medible, cuantificable. Esa misma realidad es, además, causa de una nueva actualización: la de la mente del destinatario, que es informada por esa información. Sin la noción sustantiva u objetiva de información, la potencia cognoscitiva no encuentra formas que la actualicen y no llega a producirse nunca, por tanto, la acción de informar.

Es necesario, a partir del concepto general de información, situarse en el momento actual, en la sociedad contemporánea, calificada como: "sociedad de la información", como "sociedad del conocimiento", incluso como "sociedad cognitiva". Pero de ello trataremos con detalle en el estudio del contexto actual y sus repercusiones sobre la competencia comunicativa y la formación requerida para la preparación del ciudadano del siglo XXI (cap. 4).

### **2.3. Participantes y funciones: expresión y recepción**

La comunicación tiene como objeto transferir información. La información tiene la finalidad de representar o dar forma a la realidad. El lenguaje (o los lenguajes u otros medios semejantes) es el instrumento principal para representar, conservar o transmitir la información, el conocimiento, aunque existen otros medios también muy relevantes. Saber para qué podemos utilizar el lenguaje es importante para determinar la naturaleza de las habilidades lingüísticas y para valorar su aplicación didáctica. Parece pertinente analizar lo que podríamos denominar como las macrofunciones y microfunciones del lenguaje.

Atendiendo a las *macrofunciones*, podemos señalar que el lenguaje es un universal antropológico, en cuanto está a disposición de todos los seres humanos, incluso con graves deficiencias. De forma genérica, el lenguaje presenta dos funciones principales e interdependientes: *representativa* (simbólica) y *comunicativa*. El lenguaje es un medio de representación que permite codificar, conservar (recordar) y transferir conocimiento de todo tipo, tanto el relativo al contexto inmediato como, aún más importante, la referencia a lo no presente (*in absentia*), distante o conceptual. Por otra parte, el lenguaje está al servicio de la persona y la sociedad, para la comunicación, tanto en la expresión personal como en la interpretación de los mensajes que recibimos de otros (función expresiva y receptiva).

Estas dos funciones genéricas permiten el desarrollo de otras tres algo más específicas, íntimamente relacionadas entre sí, y subsidiarias de las anteriores macrofunciones: la función cognitiva, la función emocional y la función cultural. La función *cognitiva* (o funciones), en el sentido de que el lenguaje permite desarrollar actividades intelectuales complejas: el acceso a la información o a las ideas de otros (*input*), a estructuras lógicas elevadas o complejas (formales, abstractas, etc.), libres del contexto inmediato, que sin su implementación serían inaccesibles. También operar y reflexionar sobre la información, la elaboración intelectual (procesamiento) y, finalmente la propia expresión del pensamiento (*output*), trasladar a otros la información. No es desdeñable tampoco, la *función mnemónica* o *memorística* del lenguaje tan relevante para conservar la información sintetizada y codificada mediante el lenguaje oral y, especialmente, el escrito. Pero también presenta una función

*metacognitiva* para regular, valorar y dirigir la conducta propia o de los otros, facilitando la consciencia de las propias ideas, así como la planificación y supervisión de los propios procesos cognitivos, comunicativos y representativos, modificando de manera significativa la conducta individual y social de nuestra especie.

La función *emocional* se refiere al hecho de que el lenguaje, como medio de representación y comunicación, facilita la expresión y percepción de las sensaciones, ideas o emociones y afectos, propios o de los otros, facilitando a la persona la conexión con el medio, la interacción, y su integración en la comunidad al poder expresar a sus congéneres sus pensamientos, sentimientos y necesidades, y a la vez autoafirmarse y hacerse valer en el entorno social.

La función *sociocultural* se refiere al papel que tiene el lenguaje como *mecanismo de socialización* que facilita al niño la interacción con el medio social y su integración en la comunidad y de *enculturación*, facilitador del acceso al conocimiento, ya que por su mediación el grupo va a instruir al sujeto en un conjunto de conocimientos, habilidades, creencias, actitudes, valores, costumbres e incluso roles sociales que van a dirigir su comportamiento.

Por todo lo dicho, el lenguaje puede verse como un objeto de incalculable valor, quizás la capacidad principal y singular del ser humano, no solo un instrumento, sino también un fin, una meta que debe alcanzarse en el marco del mundo social y educativo para que la comunidad y el individuo avancen hacia la integración, el progreso y la construcción cultural, social y personal. Un objetivo esencial del sistema educativo ha de ser el de *desarrollar la competencia comunicativa de los ciudadanos*. No obstante, vistas estas macrofunciones de la comunicación lingüística es necesario detallar algo más las funciones del lenguaje.

### **2.3.1. Las funciones del lenguaje**

Karl Bühler (1934), partiendo de un esquema simple basado en la idea del lenguaje como órgano o instrumento de comunicación (emisor, receptor y mensaje o referente) propuso tres funciones del lenguaje respectivamente: *expresiva* o emotiva (para la expresión de lo personal, un *síntoma* del estado del emisor); *apelativa* o conativa (para influir sobre el receptor, un estímulo o una *señal*) y *representativa* o referencial (para

transmitir información sobre las cosas, un *símbolo*).

El modelo fue enriquecido por Jakobson (1960), que también estuvo influido por la teoría de la información, y propuso seis funciones. Como señalan Cantero y Mendoza (2003: 36):

La semiótica clásica distingue, en función de estos elementos, una serie de funciones lingüísticas (v. Jakobson, 1960) según el enunciado se centre en uno u otro: expresiva (emisor), apelativa (receptor), referencial (contexto), metalingüística (código), poética (el propio enunciado), fática (la propia enunciación). En realidad, esta visión presupone un tipo de comunicación unidireccional (como un monólogo), y es mucho más adecuada para referirse al lenguaje escrito que a la comunicación oral, en la que todas las funciones, en el mejor de los casos, interactúan conjuntamente, y en la que apenas pueden distinguirse los papeles de emisor y receptor.

Un tercer modelo de funciones del lenguaje, más atento a la realidad sociocultural de la comunicación, es el propuesto por M. A. K. Halliday (1982), que afirma que el niño utiliza el lenguaje en el marco de la interacción con el entorno humano para resolver ciertas exigencias vitales: satisfacción de necesidades materiales, petición de acción conjunta, manifestación de la propia individualidad, etc. Así pues, las funciones del lenguaje son principalmente de tipo social. El autor estudió en su hijo Nigel de los nueve a los veinticuatro meses el desarrollo de las funciones significadas a través del lenguaje, pero también del protolenguaje, es decir, de todas aquellas manifestaciones comunicativas verbales o no verbales de naturaleza no lingüística. El lenguaje surge de forma evolutiva y progresiva a partir del comportamiento potencial del sujeto, de “lo que el hablante puede hacer” en una situación determinada. Para que se produzca el lenguaje, el potencial de conducta del sujeto debe traducirse en “potencial de significado” o “lo que el sujeto puede significar”. El potencial de significación se transforma mediante el lenguaje en un “potencial léxico-gramatical”, que es lo que “el hablante puede decir”. A diferencia de la competencia chomskiana, el potencial de significado es externo y cultural, no interno del sujeto. El desarrollo del lenguaje se basa en el dominio progresivo del niño de su potencial funcional. Lo importante no es la estructura ya que esta solo sirve para realizar significados.

Otro campo relevante de investigación es el del desarrollo progresivo de las funciones del lenguaje en la ontogenésis. Halliday (1982) partió de la idea de que la comunicación es un hecho anterior al lenguaje y está centrada sobre su naturaleza

semántica y social, pues lo realmente importante no es lo que el niño dice sino el “potencial del significado” o alternativas de significado posibles para una persona en la situación dada. Describió tres fases de desarrollo comunicativo, en las que se va avanzando en las siete funciones (o microfunciones) descritas por el autor. Son las siguientes:

- a. **instrumental**, para satisfacer necesidades.
- b. **reguladora**, para controlar a los demás.
- c. **interactiva**, para mantener la comunicación.
- d. **personal**, para expresar sentimientos.
- e. **heurística**, para explorar la realidad.
- f. **imaginativa**, para crear otras realidades.
- g. **informativa**, para dar información.

El sistema es evolutivo con respecto a la emergencia de las siete funciones básicas, pero hay continuas reorganizaciones de forma y función a lo largo del desarrollo, y múltiples funciones se asocian con múltiples enunciados. A estas funciones se asocian tres fases:

Fase I. Determinada por el sistema lingüístico del niño. Se da hasta los 16 meses

Fase II. Transición al lenguaje adulto. De 16 a 36 meses.

Fase III. Aprendizaje del lenguaje adulto.

**Fase I.** Antes de los 16 meses. Es una fase de carácter universal en la que hay comunicación pero con una carencia de elementos formales (gestos, vocalizaciones, balbuceo, lenguaje telegráfico, etc.) y en la que cada expresión se refiere a una sola función.

a. **instrumental**, para satisfacer necesidades, indicar que se quiere algo, como peticiones o rechazos de objetos (*yo quiero...*).

b. **reguladora**, para controlar a los demás, como pedir que se repita un juego (*Haz..., dame...*).

c. **interactiva**, para mantener la comunicación o hacer algo de forma compartida. Como vocalizaciones al ver aparecer a la madre en el *cucú*.



d. **personal**, para expresar sentimientos o referencias a sí mismo. Como expresiones de placer ante las cosquillas, nombramiento de objetos (*guau*), o expresiones personales (*mimí*)

Entre los 16 y 18 meses, además de las cuatro ya desarrolladas, se amplían las funciones a:

e. **heurística**, para explorar la realidad, como peticiones de información (¿qué?) o imitación.

f. **imaginativa**, para crear otras realidades. Como canturreos o juego simbólico. Igualmente las funciones anteriores se ven enriquecidas:

- las reguladoras se amplían a peticiones de permiso y ayuda.
- las interactivas, a hablar a otros, responder y saludar.
- las personales a comentar las relaciones con los objetos, expresar sentimientos de placer, sorpresa, juegos rituales.

**Fase II.** De los 16 a 35 meses. Se produce una reestructuración de las funciones hacia dos formas más generales: *función pragmática* y *función matética*. Se supera la insuficiencia formal, desarrollándose las estructuras lingüísticas y la aparición del diálogo como elemento fundamental del desarrollo gramatical: saber iniciar el diálogo, responder a preguntas, ejecución de mandatos, respetar el turno, etc. Las primitivas funciones se reúnen en tipos más generales, así las funciones instrumental, reguladora e interactiva darán lugar a la función pragmática. La personal, heurística e imaginativa darán lugar a la función matética.

La *función pragmática* supone utilizar el lenguaje como acción sobre la realidad o para la interacción en el medio físico y social, controlando la conducta de otros y expresando actitudes ante el entorno. La *función matética* implica utilizar el lenguaje como aprendizaje de la realidad o forma de acceso a la información y el saber, para separar el yo del entorno que lo rodea, se produce un gran desarrollo del vocabulario. Se pasa de palabras unifuncionales (la expresión infantil *agua* es querer el líquido para beber) a plurifuncionales (*agua* puede referirse a diversidad de funciones: *beber*, *bañarse*, *frialdad*, etc.). Gracias al desarrollo del diálogo, el niño va dominando los principios de la comunicación e interioriza formas cada vez más complejas,

introduciéndose en la compleja *función informativa*, claramente supeditada al lenguaje. El desarrollo de la gramática permite expresar más de una cosa al mismo tiempo. La gramática también permite integrar en una sola estructura variedad de ideas y funciones (*ven aquí que quiero jugar*).

**Fase III.** A partir de los 3 años los enunciados son notoriamente multifuncionales, puede hablarse de una aproximación progresiva a un sistema lingüístico adulto y se agrupan en tres nuevas categorías o *macrofunciones*: ideacional, interpersonal y textual. Sus características son:

a) **interpersonal.** La anterior función pragmática evoluciona e incluye todos los enunciados dirigidos intencionalmente a otras personas para desarrollar la interacción. Se refiere tanto a la propia implicación o actitud del hablante en la situación de habla o el contenido de lo que dice (papeles, actitudes, deseos, juicios, etc.), como al uso del lenguaje como participante en la vida social para establecer y mantener el contacto (fática) o para influir o controlar a los otros (mandar, afirmar, preguntar, etc.).

b) **ideacional** o experiencial. Surge de la evolución de la función matética y el hablante actúa como observador del contexto. Engloba la experiencia del hablante y la interpretación de sí mismo y del mundo que le rodea. Se refiere a utilizar el lenguaje para expresar el contenido y se compone de dos subfunciones: experiencial y lógica. La subfunción *experiencial* supone usar el lenguaje para expresar la experiencia del hablante respecto al mundo y con respecto a sí mismo. La subfunción *lógica* permite la expresión de relaciones lógicas. El hablante establece relaciones entre ideas como un observador de la realidad objetiva o subjetiva.

c) **textual** es una función plenamente lingüística, que se forma a partir de las funciones matética, pragmática, imaginativa e informativa, y que se realiza al establecer relaciones pertinentes entre el texto y la situación de enunciación, reconocimiento de un texto como de un tipo determinado, relaciones de cohesión entre las frases del discurso, etc. y permite que se realicen de forma adecuada las otras dos funciones.

Desde esta perspectiva funcional, es preciso desarrollar la competencia de comunicación lingüística de forma que el alumnado aprenda a seleccionar la forma de expresión o las fórmulas lingüísticas correctas y apropiadas a cada situación y en cada tipo de discurso.

### 2.3.2. Autocomunicación y comunicación social

Típicamente, la comunicación se define como la transferencia de información entre el emisor y el receptor, por lo que podemos hablar de *comunicación expresiva y receptiva* según la función principal que realiza un agente en cada momento del proceso. Sin embargo, la comunicación no exige necesariamente el contacto entre dos personas. Como ya señalamos anteriormente (Briz, 2003: 182):

En el acto comunicativo aparecen siempre un **emisor** y un **receptor**, que establecen un tipo concreto de **relación** y **transferencia**. Pueden coincidir en la misma persona (autocomunicación o comunicación intrasubjetiva) o no (heterocomunicación o comunicación intersubjetiva). Una persona puede operar con mensajes propios para dirigir su conducta (autorregulación), para pensar o dudar (reflexión), para valorar lo que hace (autocrítica), etc. ya sea mediante el lenguaje externo y más frecuentemente en los sujetos maduros mediante el lenguaje interno. De hecho, la adquisición del lenguaje externo y social es indispensable para llegar a los procesos psicológicos superiores, a la abstracción, al concepto, a la consciencia y autorregulación fina permitida por el autolenguaje (Vygotsky, 1977; Luria: 1984).

La exigencia de dos agentes en la comunicación debe tomarse, pues, con cierta flexibilidad. Hoy se acepta, desde una perspectiva psicológica, el hecho de que la persona se comunica consigo misma mediante soliloquio, monólogo interior, diálogo personal, lenguaje privado, lenguaje interno, pensamiento verbal, etc., normalmente de manera silenciosa en la vida adulta y en la infancia mediante lenguaje verbal externo (lenguaje egocéntrico), y progresivamente mediante lenguaje privado de tipo interno. Las teorías constructivistas han explicado detalladamente estos conceptos. Esta comunicación puede denominarse comunicación privada, autocomunicación o intracomunicación. Bueno (1996: 141), desde una perspectiva educativa, define la autocomunicación como “comunicación intrapersonal, es decir, una persona consigo misma” y un poco más adelante añade: “La autocomunicación proporcionará procesos reflexivos en la persona así como de pensamiento, los cuales se reflejarán en conductas posteriores, de ahí la importancia de su desarrollo”. De hecho, cualquier profesor puede atestiguar la importancia de que el niño desarrolle procesos autocomunicativos, incluso mediante el lenguaje en voz alta (cantar las tablas de multiplicar, por ejemplo; sumar en voz alta; explicar un problema en la pizarra, etc.) como medio para la memorización, la asimilación y el buen aprendizaje. El constructivismo social (Vygotsky, 1977; Luria, 1984, 1987; Wertsch, 1988, 1993) es un fundamento esencial a favor de la necesidad del uso del lenguaje como medio de reflexión y autorregulación. La autocomunicación es

esencial para los procesos metacognitivos, para la actuación consciente e intencional propia del ser humano, para la planificación, dirección y supervisión de la propia conducta personal. Rangel (1983: 19) explica el concepto y lo ilustra con un ejemplo:

La comunicación implica la generación de mensajes, sean éstos dirigidos a otra persona o a nosotros mismos. La generación de mensajes hacia otro ser humano se llama *comunicación interpersonal*, mientras que la generación de mensajes dirigidos a nosotros mismos se denomina *comunicación intrapersonal*.

En ocasiones parece que toda una conversación acontece dentro de nosotros. Así tenemos un diálogo interno, como "No debiste haberlo hecho", "¿y por qué no?" Todo lo que sucede dentro de nuestro ser en forma de mensaje es comunicación intrapersonal. Por ello, la comunicación es inevitable, pues constantemente estamos generando mensajes, sean éstos interpersonales o intrapersonales.

Compartimos las palabras de Alonso del Corral (2004: 16) en el sentido de rechazar una perspectiva de la comunicación que requiere el dualismo emisor-receptor. La autora, siguiendo a Berlo (1980), recuerda que emisor y receptor pueden ser la misma persona y, más concretamente, dice: "Emisión y recepción deben ser vistas, no como personas, sino como funciones. Pues de hecho la intracomunicación es un proceso de relación monádica, constituido por pensamientos donde puede darse una comunicación cuya intencionalidad sea modificarse a uno mismo". En el mismo sentido, Ong (2001: 170) hace hincapié en que: "Para hablar hay que dirigirse a otro u otros. Las personas en su juicio no vagan por el bosque hablándole simplemente al viento. Incluso cuando se habla consigo mismo, es preciso simular que se trata de dos personas, pues lo que yo digo depende de la realidad o fantasía de la que creo estar hablando, es decir de las posibles reacciones que puedo anticipar".

Fossati y Benavent (1998) subrayan la continuidad de este proceso en nuestra mente y advierten de los riesgos que puede tener una intracomunicación inapropiada:

Continuamente establecemos un flujo de pensamientos automáticos en nuestra mente, un diálogo interno con nosotros mismos, como si dentro de nosotros hubiese un "alter ego" con quien dialogamos (intracomunicación) y comparamos todo cuanto meditamos en nuestro interior. Se trata de las opiniones, convicciones, valoraciones, etc., que no percibimos plenamente (subconsciente) y que se dan por supuestas. Estos pensamientos, si se ajustan a la realidad, no se convierten en problemáticos, con lo que las emociones y sentimientos que generan serán adecuados; pero si no se ajustan a la realidad producirán pensamientos distorsionados (deformaciones de la realidad, distorsiones cognitivas), que potenciarán el surgimiento de sentimientos y emociones inadecuadas.

Es también muy sugerente la reflexión de Domínguez (1990: 141) sobre el habla como instrumento de acceso al conocimiento, pero sobre todo la reivindica como medio para conocerse a sí mismo y de entrega a los demás:

Y aun en el supuesto de que sea objeto de enseñanza, en algunos casos el aprendizaje se orienta más a servirse de la lengua hablada como instrumento útil para la información o el conocimiento, y suele abandonarse la dimensión valorativa, la más profunda, la de la comunicación como expresión íntima personal, como donación y lazo de interrelación. Para Pedro Salinas el hombre, por el diálogo, «habla a su interlocutor y a sí mismo, se vive en la doble dimensión de su intimidad y del mundo, y las mismas palabras le sirven para adentrarse en su conciencia y para entregarla a los demás» (Salinas, 1970: 29).

No obstante, es lógico destacar el valor de la *heterocomunicación*. Briz (2003b: 182-183) subraya que:

[...] la comunicación más habitual, más estudiada tradicionalmente por sus consecuencias prácticas y su interés social, es la pública, que se da entre un emisor y un receptor diferenciados que establecen un contacto, ya que se aportan uno a otro nueva información e influencia de todo tipo (mandatos, ideas, sentimientos, datos, etc.), produciéndose una retroalimentación entre ellos de modo que el acto comunicativo del emisor repercute directamente en el acto comunicativo del receptor (informar, preguntar, mandar, etc.) o simplemente en su conducta (opinar, responder, obedecer, etc.)”

Desde la perspectiva de la comunicación social, mediada por la oralidad, podemos diferenciar, siguiendo a Cassany (1994: 138-139), comunicación *autogestionada* (monologada o singular) en la que “una sola persona elabora el texto. Hay una sola voz”, y se refiere a la oratoria, hablar en público, etc.; y *plurigestionada*, en la que “varias personas colaboran en la gestión del texto” como diálogo, tertulia, entrevista, conversación, debate, etc. Para Bueno (1996: 141), la heterocomunicación puede ser: interpersonal o instrumental. La *interpersonal* es “la relación bilateral entre emisor-receptor que promueve y permite un cambio -un intercambio entre ellos- y donde a su vez es posible un intercambio de papeles”. La *instrumental o de masas* es la que “se da a través de un medio de masas (periódicos, cine, radio, televisión, literatura, publicidad, disco, vídeo, cintas magnetofónicas, equipos multimedia, correo electrónico...”. La autora señala que esta puede ser *unilateral* si no se da el intercambio de papeles, como suele ocurrir en el cine o la televisión, o *bidireccional* si incorpora en cierto grado la *reacción* o la crítica por parte del receptor, algo considerado muy relevante por la autora en el proceso de educación comunicativa en el ámbito escolar.

En este sentido, cabe destacar que la aparición de internet y las redes telemáticas, la telefonía móvil avanzada, la web 2.0. etc. se encaminan de manera resuelta hacia las posibilidades de comunicación bilateral y de la participación colectiva.

Al hablar de la *competencia de comunicación oral*, el sistema educativo debe preparar a los alumnos para comunicarse a nivel personal y social, atendiendo al desarrollo de la autocomunicación o comunicación personal consigo mismo pues va a facilitar los procesos psicológicos superiores y el desarrollo cognitivo, así como el equilibrio emocional al basarse en la consciencia y la autorregulación de la persona. Además, por supuesto, es preciso fomentar el aprendizaje de las habilidades heterocomunicativas o de comunicación social, tanto monogestionada como plurigestionada, dotando a la persona de las habilidades necesarias para integrarse en el entorno.

#### **2.4. Canal**

El canal de comunicación es el medio a través del cual se establece la interacción o el contacto para la transmisión de la información. La adecuada elección del canal (o canales combinados) para transmitir el mensaje es esencial para conseguir el objetivo comunicativo. Además, como indican Palou y Bosch (2005: 21): “La comunicación es *multicanal*, porque entre los interlocutores circulan las palabras, el gesto, los olores, las miradas...”. Dependiendo del tipo de información sensorial susceptible de ser percibida y significativa para el ser humano, pueden diferenciarse y combinarse entre sí modalidades de comunicación visual, auditiva, olfativa, gustativa y táctil. Aunque todas ellas son importantes (el contacto físico, los aromas, los sabores, etc.), se destacan los canales de recepción auditiva y visual como los más relevantes para la emisión-recepción de información compleja y codificada (lenguaje oral y escrito, lenguaje matemático, etc.). Lo mismo sucede con el canal con respecto a la emisión: disponemos de comunicación verbal, oral o escrita, (lingüística y paralingüística), así como no verbal (competencias gestuales y kinésicas, proxémicas, etc.), además de poder operar sobre otros modos o aditamentos de la comunicación (contexto físico o ambiental, artefactos, etc.).

### 2.4.1. Comunicación verbal y no verbal

Ya Quintiliano (siglo I d. C.) en su obra *De Institutione Oratoria* sugería orientaciones sobre cuáles debían ser los gestos y posturas del orador (Pilleux, 1998: 33). El orador, como los actores en el teatro, debe preparar con mayor o menor detalle, según el tipo de situación comunicativa, la acción (“*actio*”), la actuación, la “puesta en escena”, que incluye más elementos de los que se podrían considerar a primera vista: comportamiento kinésico (movimientos, gestos, posturas, etc.), aspecto personal (y artefactos: perfume, vestuario, peinado, etc.), contacto (visual, físico, táctil, etc.), proximidad con el oyente (conducta proxémica), aspecto del entorno de la comunicación, etc. (véase Casalmiglia y Tusón, 2002: 48-49; Knapp, 1980; Forner, 1987). Además, Knapp (1980; en Abascal, 2004: 203) propone una segunda clasificación siguiendo a Ekman y Friesen que:

[...] atiende a los diferentes tipos de relación que pueden establecer las señales no verbales con el mensaje verbal, y comprende los siguientes tipos: señales de *repetición* (por ejemplo, cuando se dice a alguien que debe ir hacia el norte y se señala al tiempo esa dirección), de *contradicción* (determinada entonación de una expresión como «¡Me siento muy feliz!» puede querer decir justamente lo contrario), de *sustitución* (un gesto de negación con la cabeza que no va acompañado de mensaje verbal), de *complementariedad* (en el curso de una conversación, el comportamiento no verbal que informa sobre la actitud de una persona respecto a lo que se está hablando o sus intenciones), de *acentuación* (el comportamiento no verbal enfatiza algunas partes del discurso verbal) y de *regulación* (gestos o elementos paralingüísticos que regulan los turnos de habla en la conversación).

A estos aspectos hay que añadir el valor del *silencio* o los silencios, pues parecen crear un vacío o ausencia de comunicación. Sin embargo, el saber callar o el silencio presentan una gran fuerza de comunicativa. Tan necesario es *saber callar* y *escuchar* como saber hablar, pues cada situación comunicativa requiere de ambas competencias (Pastor, 2001). La duración de las pausas y silencios puede ser muy variada. Hay que advertir, por otra parte, que las pausas son matices expresivos que afectan a la dinámica del discurso (fluidez y ritmo), por lo que además de un valor convencional, será preciso asignarles una duración de naturaleza subjetiva o afectiva dependiendo del objetivo comunicativo del hablante, del propio texto y del contexto en que se desarrolla la comunicación. Tanto en la función expresiva como en la receptiva es preciso decidir qué pausas o silencios han de realizarse para respirar, para planificar lo que se va a decir, para resaltar el sentido, para favorecer la recepción y reflexión por parte del oyente o para resaltar la carga emocional. Como señala Abascal (2004: 205), el silencio

y la quietud “pueden cumplir funciones positivas o negativas en la interacción y, además, tienen efectos diferentes en las distintas culturas.” En definitiva, guardar silencio, callar y escuchar son habilidades esenciales de la comunicación. Pávez et al. (1998), por ejemplo, aportan datos relevantes sobre la relación existente entre las competencias de comprensión oral y el rendimiento escolar (véanse para una perspectiva didáctica de esta competencia: Martín Peris, 1991; Conquet, 1983).

Desde otra perspectiva, Rangel (1979: 21) subraya la influencia del *espacio físico* sobre la comunicación educativa: la forma del aula, la distribución de las mesas, la colocación de las ventanas (a la izquierda), los asientos, la distribución (tarima, pizarra, etc.). El autor expone la siguiente reflexión fácilmente extrapolable a otros entornos comunicativos del ámbito privado, académico o laboral:

En ocasiones, las quejas de los grupos de alumnos y maestros se refieren a problemas de acústica, luz, ruido, contactos de luz que no funcionan, asientos que no se mueven, colores opacos o brillantes, etc. Esto indica que dichos factores (arquitectura y espacio) dificultan de alguna manera el aprendizaje y la comunicación. Por ejemplo, se ha observado que los estudiantes que están dentro del límite visual del maestro participan más activamente. También se ha notado que hay mayor participación en los alumnos sentados en el área central y que ésta decae en relación directa con el aumento de alumnos. Esto da un ejemplo de la importancia que tienen la arquitectura y los objetos en la comunicación, ya que pueden influir de cierta manera en el tipo y grado de interacción.

Es un hecho evidente que estos aspectos facilitan, apoyan y completan la información verbal que se transmite e incluso ponen de manifiesto estados emocionales o patologías determinadas. Las personas se comunican de forma verbal y no verbal, especialmente en la comunicación oral directa y presencial en la que es esencial (y a menudo inevitable) poner de manifiesto actitudes y afectos personales e interpersonales. En la actualidad está admitido que “para investigar la comunicación humana y enseñar a comunicar o comunicarse, se ha de prestar atención, conjuntamente, a los signos y sistemas verbales y a los signos y sistemas no verbales [...] Es únicamente en la combinación de los significados o valores de todos los signos (verbales y no verbales) emitidos donde se encuentra el contenido o sentido de cada enunciado” (Cestero: 2006: 59 y 64). Como ya señalamos (Briz, 2003b: 184-185; véase también para una síntesis Poyatos, 2003):

Poyatos (1991) habla de la "Triple Estructura Básica" de la comunicación de manera que cuando nos comunicamos pueden intervenir tres tipos de comportamientos: verbal lingüístico, verbal no lingüístico o paralenguaje y no



verbal, de modo que en la comunicación hemos de observar los tres tipos de sucesos, ya que "no siempre resulta que el lenguaje verbal sea el sistema principal para vehicular significados" (Cerdán, 1998: 241). El comportamiento paralingüístico incluye los rasgos vocales de la voz generales y específicos de su uso en un contexto determinado, y otros elementos como la tos, las risas, los bostezos, los suspiros, etc. La comunicación no verbal es "el uso comunicativo de los modos visual y táctil-espacial, comportamientos derivados del uso que hacemos de nuestro cuerpo y del espacio" (Cerdán, 1998: 245). Incluyen las conductas kinésicas, como gestos, miradas, posturas y maneras; la proxémica o uso del espacio en la comunicación: contacto corporal, necesidad de espacio; aproximaciones al interlocutor; movimientos en el espacio; y la cronémica, referida a la percepción del tiempo de la comunicación, como la puntualidad, el uso del tiempo de cada grupo social y de cada individuo, en cada situación comunicativa, etc.

Cestero (2006) subraya que la comunicación verbal o no verbal transmite valores sociales y culturales propios y específicos de cada comunidad. No todas las conductas kinésicas o paralingüísticas son universales, sino que una gran parte de ellas tienen un carácter nacional o regional. En este sentido Nascimento (2005), estudiando las diferencias entre la cultura brasileña y española, considera relevante "incorporar a la clase de lenguas extranjeras la enseñanza de los signos de los diferentes sistemas no verbales, y principalmente de los gestos, de forma contextualizada, para que el alumno los asimile de la manera más natural y espontánea posible, ampliando su competencia comunicativa".

#### **2.4.2. Comunicación oral y escrita**

La comunicación lingüística se desarrolla mediante dos canales principales: un canal vocal-fónico-auditivo, en el caso del lenguaje oral, y gráfico-visual, en el del lenguaje escrito. Sin embargo, el lenguaje oral no es exactamente igual que el escrito. Son muchos los autores que han estudiado las principales diferencias entre los dos. En principio, ambos presentan unas características opuestas. Sintéticamente, podemos señalar los rasgos diferenciales del lenguaje oral, contrarios en líneas generales a los de la escritura (véanse, por ejemplo; Abascal, 2004; Casalmiglia y Tusón, 2002; Cassany, 1989). Desde el punto de vista contextual, el lenguaje oral utiliza el canal auditivo, mediante signos sucesivos que surgen cronológicamente, facilitando la comunicación inmediata, aunque efímera y difícil de recordar, y la interacción con los interlocutores en un contexto a menudo compartido por el emisor y el receptor y apoyado por modalidades del paralinguaje y la comunicación no verbal. Desde la perspectiva textual, los textos orales tienden a hacer uso de variedades diferentes de la estándar

(idioletales, dialectales, sociolectales, etc.) que permiten la comunicación informal y las perspectivas subjetivas sobre asuntos de tipo general de la vida cotidiana, por lo que la información transmitida habitualmente es poco rigurosa y tiende a la redundancia enmarcándose en una estructura poco planificada, espontánea y abierta a las necesidades de la interacción. Los rasgos gramaticales del lenguaje oral prototípico se basan en la idea de relajación en la dicción y la sintaxis, el uso de vocabulario más coloquial y sencillo (*elegido por electo, hacer por construir, etc.*), preferencia por las oraciones simples o yuxtapuestas frente a la subordinación, con frecuentes elipsis de unidades lingüísticas, utilización frecuente de muletillas y estereotipos, etc. Sin embargo, como veremos a continuación, estas características no siempre se dan en todos los textos orales ni los rasgos opuestos en los textos escritos.

Mientras el lenguaje oral es primario, *natural* y universal, el lenguaje escrito es secundario, *artificial* y relativo o particular, solo accesible a una parte de la sociedad o a determinadas culturas. Havelock (1998: 37) dice al respecto que: “El ser humano natural no es escritor ni lector, sino hablante y oyente. Esto debe ser tan cierto para nosotros hoy en día como lo era hace siete mil años. Desde la perspectiva del proceso evolutivo, la escritura, en cualquier etapa de su desarrollo, es un fenómeno advenedizo, un ejercicio artificial, una obra de la cultura, y no de la naturaleza, impuesta al hombre natural”. A pesar de las diferencias entre oralidad y escritura, es pertinente recordar que ambas forman parte de un mismo sistema. Casalmiglia (1991: 44) lo señala claramente:

Cuando lo que nos interesa es identificar rasgos que diferencian el modo escrito y el modo oral debemos partir de aspectos que uno y otro comparten, por ser estos tan fundamentales. Por lo que hemos venido exponiendo hasta aquí, ambos modos son realizaciones de un mismo sistema lingüístico y además, están sometidos a condiciones que se derivan del contexto de la sociedad y de la cultura. Al mismo tiempo, ambos modos tienen una configuración dialógica (Bajtín): se constituyen siempre como modos que tienen una finalidad comunicativa, y en los que la interacción entre entidades emisoras y receptoras constituye su realidad básica. Finalmente, en un mismo individuo y a lo largo de la vida lingüística del hablante, uno y otro modo son interdependientes y se influyen entre sí. En la llegada a la madurez lingüística, una persona es capaz de seleccionar, de modo apropiado a la situación de comunicación, todos aquellos elementos verbales y no verbales que permiten una acción comunicativa eficaz y orientada a una finalidad. Una vez asumidos estos aspectos fundamentales podemos abordar el análisis de las diferencias entre la actividad discursiva oral y escrita, no sin antes subrayar el hecho de que el criterio de oralidad y escritura no es útil por sí solo para establecer estas diferencias, ya que hay otros factores que pueden ser más relevantes, principalmente los criterios de “grado de formalidad, “grado de elaboración de la información” y “grado de implicación interpersonal”.

Efectivamente, el tema todavía se vuelve más complejo si tenemos en cuenta el hecho de que el lenguaje no solo está mediatizado por el canal de transmisión sino por el contexto social y cultural en que se desarrolla la interacción, que requerirá un discurso formal o informal, independientemente del canal utilizado, como veremos más adelante. De hecho, Casalmiglia y Tusón (2002: 28) recuerdan que “no todas las manifestaciones comunicativas orales son “naturales [...] Una conferencia, un sermón, un discurso inaugural, por ejemplo, requieren un alto grado de preparación, de elaboración e incluso, muchas veces, exigen el uso de la escritura (el apoyo de un guión, de unas notas, etc.)”.

En este sentido, es pertinente la diferencia entre oralidad primaria y secundaria, propuesta por Ong (2001; véase también Olson y Torrance, 1998). La *oralidad primaria* se refiere a la comunicación oral natural y ancestral, no mediatizada por la escritura, principalmente orientada a la acción, propia de los pueblos que ignoran la lectura y la escritura, lo que supone el uso de las formas de comunicación tradicionales, populares, religiosas y folklóricas (cuentos, leyendas, canciones, rituales, etc.) en las que la narratividad y el ritmo son rasgos esenciales que facilitan el recuerdo, que dan lugar a determinada visión de la realidad, a la cohesión social, al fuerte apego a la tradición y las creencias, y al desarrollo de determinadas pautas cognitivas, las más primarias pero básicas para el desarrollo, como por ejemplo la necesidad de un máximo desarrollo de la memoria que debe conservar el acervo cultural del grupo. Ong (2001: 169) apunta que:

El conocimiento de la escritura abre posibilidades para la palabra y la existencia humana que resultarían inimaginables sin la escritura. Las culturas orales hoy en día estiman sus tradiciones orales y se atormentan por la pérdida de las mismas, pero nunca me he encontrado ni he oído de una cultura oral que no quisiera lograr lo más pronto posible el conocimiento de la escritura. (Desde luego, algunos individuos se resisten a la escritura, pero en su mayor parte se les pierde de vista pronto). Sin embargo, la oralidad no es desdeñable. Puede producir creaciones fuera del alcance de los que conocen la escritura; la *Odisea* es un buen ejemplo. Asimismo, la oralidad nunca puede eliminarse por completo: al leer un texto se le “oraliza”. Tanto la oralidad como el surgimiento de la escritura a partir de la oralidad son necesarias para la evolución de la conciencia.

Bastons (1997: 968) plantea también una reflexión sugerente de tipo didáctico:

Y todavía, otro aspecto que puede pasar inadvertido a un occidental pero que puede servir de sólido argumento para convencer a nuestros alumnos de dos realidades que les pasan, en general, totalmente desapercibidas:

1. La existencia todavía de culturas prealfabetizadas en este final del siglo XX en zonas de América, de África y de Asia, con lo que supone de valoración y refuerzo del mito, la leyenda, el cuento, la transmisión oral, etc.

2. El uso de la canción, o sea de palabra hablada, del "verbum", como fuerza emotiva tan poderosa que puede dañar la moral de un enemigo hasta casi conseguir su huida.

Por otra parte, la *oralidad secundaria* se refiere a la comunicación oral que está mediatizada por el uso de sistemas de escritura (conferencias, teatro, poesía, debates, mítines, radio, televisión, TIC, etc.), en la que el lenguaje oral establece relaciones de dependencia recíproca con el lenguaje escrito. Se produce así una transformación de los procesos de cognición, de comunicación y de percepción de la realidad que facilita el acceso a lo conceptual, a la abstracción. Sin rechazar la importancia de la escritura en el desarrollo humano, Havelock (1998: 38-39) advierte, desde una perspectiva didáctica, que en el desarrollo del niño la oralidad es algo esencial:

[...] la enseñanza de la lectura y la escritura tendría que efectuarse en el entendimiento de que debe ir precedida por un programa educativo basado en el canto, la danza y la recitación y acompañada por una continua instrucción en estas artes orales.

Los buenos lectores, en mi opinión, nacen de los buenos hablantes y recitadores. La recitación que más natural les resulta a los niños es la que cumple condiciones orales: es narrativa y en gran medida rítmica. Si nuestros predecesores fueron más ilustrados que nosotros, ¿se debió esto a que aprendían a hablar bien al mismo tiempo que a leer bien, por lo que adquirieron un mayor vocabulario a través de la práctica de la retórica? Ejercer una presión prematura sobre la capacidad visual del niño a efectos de que lea un texto, antes que entrenar su oído para que escuche con atención y repita oralmente, podría tener el efecto de inhibir el pleno desarrollo de su capacidad de leer y escribir por la vía de omitir una etapa necesaria en el proceso de desarrollo en el que la práctica oral se convierte en la inseparable acompañante de la palabra visualmente leída.

En definitiva, nuestras sociedades combinan en su seno modalidades de oralidad primaria y secundaria. No obstante, el acceso a la educación académica, a las ocupaciones laborales, a los puestos sociales relevantes, se ve radicalmente facilitado por el dominio de la oralidad secundaria, la competencia para utilizar lo que algunos denominan el *discurso oral formal*. Como señalan, Castellá y Vilá (2005: 28):

Bajtín (1979) y Voloshinov (1992) definen los géneros discursivos como «los conjuntos más o menos estables de enunciados que una comunidad puede identificar» y distinguen entre **géneros discursivos primarios** y géneros discursivos secundarios. Los primeros aparecen en la comunicación inmediata, espontánea e informal. Los **géneros discursivos secundarios**, en cambio, son propios de las situaciones de comunicación más reflexivas y formales -algunas situaciones orales y la mayoría de las escritas.

También asocian en alguna medida esos conceptos a los de código restringido y elaborado de Bernstein (1985). En ese sentido, Cros y Vilà (1999: 49-50) señalan:

Los géneros orales formales, es decir, los producidos en contextos que podríamos denominar «públicos», propios del ámbito académico (la exposición de un trabajo o de una experiencia, una discusión en grupo, una lectura en voz alta, etc.) o de la vida pública de nuestra sociedad (una conferencia, una entrevista, un debate, etc.) (Schneuwly y otros 1997), se sitúan entre las situaciones escritas formales y las orales espontáneas. Se trata, pues, de discursos que suelen ser planificados y que, en muchos casos, utilizan un apoyo escrito para su preparación, acostumbran a ser monogestionados, es decir, gestionados por el enunciador, pero, sin embargo, su estructura es dinámica porque admite las variaciones necesarias para ajustarse al contexto de producción.

Así, siguiendo a Castellá y Vilá (2005), en la actualidad no es suficiente con diferenciar el canal (auditivo y gráfico) sino también el modo (informal / formal). Aun aceptando que el uso prototípico del lenguaje oral es el informal o coloquial y el del lenguaje escrito es el formal, es preciso aceptar que hoy en día se observan usos plenamente funcionales para las cuatro combinaciones: oral informal (narración cotidiana, conversación entre amigos) y formal (conferencia, debate); escrito informal (correo electrónico, chat, etc.) y formal (ensayo, manual, etc.). Mendoza, López y Martos (1996:117) propugnan la atención a la variación diafásica necesariamente enriquecedora, no limitando la enseñanza de ningún tipo de discurso:

Una lengua no es homogénea, porque sus hablantes usan variedades diferentes, motivadas por la situación, la intención, las relaciones entre interlocutores, la temática y en función de su dominio de diferentes registros. La escuela ha de estar abierta al uso de estas variedades, pero a su vez ha de potenciar el aprendizaje y dominio de nuevos registros; no puede hablarse de competencia comunicativa en una persona que sólo domine el registro coloquial o el formal.

La elección de un modo u otro depende de los parámetros contextuales. Es preciso ajustar el discurso al nivel de formalidad de la situación, no es una cuestión de todo o nada, sino de grado. El modo formal se aproxima más, según los autores antes citados, al discurso formal, específico, culto, monologado, objetivo, no simultáneo, informativo y público; por el contrario, el modo coloquial se presta al discurso informal, general, espontáneo, dialogado, subjetivo, simultáneo, interactivo y privado. Esta realidad nos exige, desde una perspectiva didáctica, proporcionar a los ciudadanos las competencias para participar eficazmente en esa diversidad de situaciones.

## 2.5. Código y códigos

Es habitual considerar que la comunicación requiere que el emisor y el receptor compartan un código y desarrollen procesos de *codificación*, mediante los cuales se produce la formulación de las ideas en una estructura propia de una lengua determinada, y de *decodificación*, mediante los que la cadena fonética o gráfica es, en primer lugar, recodificada en unidades del sistema de la lengua (sonidos en fonemas; letras en grafemas y estos en fonemas) para poder acceder al significado lingüístico. Esto es especialmente relevante en el ámbito de la comunicación lingüística, que se realiza mediante códigos, signos y reglas de naturaleza arbitraria y convencional. Como señala Luque (2000: 16): “El grado de conocimiento que tiene un hablante del funcionamiento del código lingüístico nos informa de su competencia lingüística, y el grado de conocimiento de las convenciones que regulan el uso de ese código nos informa de su competencia pragmática. La integración de ambos tipos de conocimientos, gramaticales y pragmáticos, constituye la competencia comunicativa de los hablantes”. Más adelante trataremos de estos aspectos pragmáticos. Ahora nos centraremos en el código.

La transmisión del mensaje exige el uso de un conjunto de unidades lingüísticas (signos) de acuerdo con ciertas reglas en tres niveles principales: fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. Así, el dominio de un idioma requiere habilidades de codificación fonológica (y además grafémica en la escritura), que consisten en percibir con nitidez y representar mentalmente en fonemas los sonidos o letras de las palabras habladas o escritas, incluyendo el conocimiento de las reglas que estipulan su orden y combinación. También se requieren los códigos sintácticos, que son representaciones abstractas de las reglas que sirven para ordenar los morfemas y las palabras de la lengua, es decir, para construir o decodificar oraciones. Y, finalmente, los códigos semánticos, que son las representaciones mentales interconectadas de los significados asignados a las unidades de la lengua, ya sea con referencia a palabras concretas o a grupos de palabras. La comunicación lingüística, pues, exige un proceso de codificación y decodificación, correlativo con las funciones expresivas y receptoras.

Reconociendo la indiscutible necesidad de compartir el código, “saber un idioma”, es preciso también considerar que los seres humanos interactúan y se comunican mediante

otras formas y procedimientos menos sistemáticos o más difusos, que pueden ser juzgados o no como códigos. El hecho de que podamos comunicarnos en cierta medida con extranjeros que ignoran totalmente nuestro idioma materno o la certeza de que podemos relacionarnos y “entendernos” hasta cierto punto con algunos animales pone de manifiesto que el lenguaje no es el único instrumento o tipo de comunicación. De hecho, la expresión o recepción prelingüística de los bebés es una muestra evidente de que el lenguaje no es imprescindible para establecer procesos de interacción significativos con transferencia de información intencional; en definitiva, podemos comunicarnos sin el lenguaje o complementar el lenguaje con otros medios. En este sentido es relevante diferenciar las modalidades de comunicación analógica y digital.

### **2.5.1. Comunicación analógica y digital**

Para tener una visión global del concepto de comunicación es preciso considerar dos modalidades diferenciadas de la misma que suelen darse de forma simultánea: analógica y digital. Los autores de la Escuela de Palo Alto (California), en su *teoría de la comunicación humana*, consideran una serie de axiomas sobre la comunicación y subrayan que esta es un *proceso continuo*, activo y constructivo por parte de todos los participantes (emisor y receptor) pues en todo momento se produce transferencia de información, incluso sin la voluntad de la persona. De alguna forma somos continuos emisores y receptores de información: hablamos pero vemos a quienes nos escuchan, o escuchamos pero manifestamos nuestra relación con quien habla y con lo que hace y dice mediante gestos o posturas, de forma que no se puede no comunicar: incluso el silencio comunica.

En la comunicación manejamos datos referenciales y conativos (Bateson, 1951; en Miric, 2004). Mientras los *referenciales* son transportados por medios digitales como el lenguaje (mediante signos arbitrarios y reglas de uso), los datos *conativos* sirven de contexto para interpretar los referenciales y para transmitir información acerca de las relaciones sociales contraídas por los interlocutores. También ponen de manifiesto las actitudes de los participantes en el acto comunicativo sobre sí mismos, sobre el propio mensaje o hacia los demás, por ejemplo, la distancia social entre las personas: afecto, solidaridad, unidad, rivalidad, poder, etc. El aspecto conativo de la relación puede manifestarse mediante el propio lenguaje, pero con mayor frecuencia mediante formas

no arbitrarias sino analógicas (semejantes a la realidad o simbólicas) como comunicación verbal no lingüística (paralenguaje, voz, ritmo, entonación, volumen, etc.), la comunicación no verbal (gestos, posturas, etc.) e incluso mediante el aspecto externo de las personas o el propio escenario de la interacción. Todos estos aspectos o mensajes pueden ser captados en la comunicación incluso sin la plena consciencia de los comunicantes. Dice Watzlawick (1995: 68; véase también Winkin y cols., 1994):

Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones.

Así pues la comunicación analógica y digital pueden utilizarse de manera independiente y, lo que es más interesante, de manera combinada y simultánea. Como ya señalamos (Briz, 2003b: 185):

[...] la comunicación analógica nos permite una comunicación clara, potente, biológica, vital y llena de sentido y carga afectiva. Todos nosotros hacemos uso de formas analógicas en cualquier circunstancia, ya sea de modo exclusivo, ya sea en los actos lingüísticos como apoyo a la idea que queremos transmitir [...] La comunicación es **digital**, si requiere el conocimiento de códigos simbólicos (signos) más o menos complejos para poder operar sobre el mensaje y codificarlo de modo convencional (banderas, señales de humo, semáforos, morse, idioma), con cierta independencia del contexto (conferencia, libro, película).

En todo caso, atendiendo al desarrollo de la competencia de comunicación oral, hemos de tener en cuenta que los alumnos han de llegar a la consciencia de que toda conducta es susceptible de ser comunicativa, tanto en la expresión como en la recepción, en la doble dimensión analógica y digital, objetiva y subjetiva, denotativa y connotativa, (no solo sus palabras, sino también el aspecto, el ambiente o el vestuario, por ejemplo) por lo que han de desarrollar no solo una buena competencia de comunicación verbal lingüística, sino también paralingüística y no verbal, pues las tres modalidades van unidas en los procesos de comunicación oral.



### **2.5.2. Dominio del código: competencia lingüística**

Para los generativistas, cuyo máximo exponente es Noam Chomsky, el lenguaje es el soporte del pensamiento. El papel de la sociedad es de activador, juega cierto papel, pero el desarrollo del lenguaje no está sometido al control de los estímulos externos (imitación, refuerzo, etc.) por lo que se rechaza una perspectiva conductista (Bayes, 1977). Tampoco depende del desarrollo cognitivo, de alcanzar determinados estadios cognitivos (equilibración) por lo que se aleja en buena medida de planteamientos constructivistas. Ni siquiera está limitado a la función práctica de la comunicación, a una perspectiva pragmática, ni depende de los procesos de interacción social (se critica la perspectiva pragmática y constructivista social de Vygotsky, Bruner, etc.). Ningún animal es capaz de aprenderlo. Se enmarca, pues, en un modelo *racionalista* o *mentalista*, en el sentido de que el conocimiento surge de la mente humana y no de la experiencia, como plantean los empiristas. Ya Descartes y los gramáticos cartesianos, en el siglo XVII y XVIII, estaban convencidos de que la organización del lenguaje refleja la del pensamiento (lógica). Para Chomsky, el formante del desarrollo del lenguaje es el *factor interno*, un factor endógeno, frente al exógeno de los conductistas. Se trataría de la posesión de una facultad lingüística innata, una facultad diferenciada de la mente, la *facultad del lenguaje*, con unas propiedades y organización específicas, como un "módulo" de la mente, que presenta una base biológica, según el cual la naturaleza de la mente mediatiza los procesos de cognición y de lenguaje. Para Chomsky (véase Belinchón et al., 1992; Garman, 1995; Pinker, 1995), cada lengua se concibe como una especificación, concreción o elaboración alternativa de un mismo sistema universal de principios, preexistente en el código genético de nuestra especie, que puede entenderse como la expresión cognitiva de un sustrato biológico cuya maduración estaría prevista en el código genético. A partir de aquí Chomsky dice:

La facultad del lenguaje, expuesta a los estímulos apropiados, construirá una gramática; el individuo conoce la lengua generada por la gramática construida y este conocimiento puede usarse luego para comprender lo que se oye y para producir el discurso en tanto que expresión del pensamiento dentro de los límites establecidos por los principios interiorizados, de una manera apropiada a las situaciones tal como éstas son concebidas por otras facultades mentales y sin sujeción al control de los estímulos.

Es entonces el lenguaje una capacidad innata (innatismo) que a través del contacto o exposición al ambiente se actualiza. Se da además, en el aspecto evolutivo, una notable

regularidad en el proceso de adquisición entre los niños, cualquiera que sea su ambiente de origen, lo que implica que se dan unos rasgos psicofisiológicos favorables para ello. El lenguaje aparece de forma autónoma y se adquiere de acuerdo con sus propias leyes. No se aprende el lenguaje como se aprende a conducir un coche, sino que el lenguaje se adquiere por un proceso de crecimiento predeterminado: el lenguaje crece en la mente del niño. Dice Chomsky (1983: 53-54): "[...] de la misma forma que el sistema visual del gato, aunque sea modificado por la experiencia, nunca será el de una abeja ni el de una rana, así la facultad lingüística humana desarrollará solo uno de los lenguajes humanos, un grupo ya de por sí estrechamente restringido". Conectó en buena medida con el *mentalismo psicológico o cognitivismo*, es decir, con la idea de que los estados mentales son lo importante.

Un argumento potente de demostración de la tesis innatista es el de la “pobreza de los estímulos”, es decir, el input lingüístico recibido por el niño es pobre e incompleto por lo que es preciso explicar la forma en que el niño adquiere el lenguaje independientemente de la calidad del modelo que se le presenta. El *input* recibido por el niño, según Gold (1967; en Galeote, 2002), puede ser de dos tipos "presentación informativa" (*informant presentation*) o "presentación textual" (*textual presentation*). La presentación informativa supone ofrecer al aprendiz información sobre cuándo las expresiones son correctas y gramaticales o no (evidencia negativa). La presentación textual supone presentar al niño exclusivamente oraciones gramaticales (evidencia positiva). Es obvio que los niños aprenden las lenguas en situaciones en las que se recibe una cantidad muy limitada de lenguaje y además en las que se cometen errores por parte de los interlocutores (insuficiente evidencia positiva). Otro hecho demostrado es que las incorrecciones de los niños no son en general corregidas por los adultos (insuficiente evidencia negativa). En definitiva, el niño no puede aprender el lenguaje exclusivamente a partir del diálogo con los otros, ya que carece de los modelos y correcciones que serían necesarios para construir la gramática. Galeote (2002: 67) concluye que: "En consecuencia, las restricciones lingüísticas que limitan las hipótesis de los niños deben ser innatas". Es decir, el niño dispone de información sobre las características de los lenguajes naturales, lo que explicaría su facilidad para construir un sistema lingüístico con insuficiente información relevante. En el mismo sentido, Gleason y Ratner (1999: 407), mediante una metáfora informática, dicen que: “[...] los innatistas contemplan el lenguaje como un *bioprograma* con soporte físico (*hardware*)

que comienza a desarrollarse en el momento en que el niño está expuesto a un lenguaje”.

Estas ideas fueron apoyadas por el importante trabajo de Eric Lenneberg titulado *Fundamentos biológicos del lenguaje* (1967) en el que se estudiaban casos de afasia, de desarrollo del lenguaje en el retraso mental y aspectos biológicos relativos al innatismo, llegando en definitiva a la conclusión de que el hecho de que todos los niños adquieran el lenguaje en un mismo período (entre los 18 y 30 meses), siguiendo fases semejantes (regularidad) y la rapidez de este desarrollo permite concluir que existe una predisposición biológica. Nique (1982), en ese sentido, señalaba hace unos años que: "Hay un hecho que puede parecer asombroso: la extrema rapidez con que un niño aprende su lengua materna" y más adelante añade: "cualquiera que sea su origen, su raza y la nacionalidad de sus padres, un niño puede aprender cualquier lengua, y no está predispuesto para ninguna en particular". Estos hechos se contradicen claramente con la complejidad aparente de las lenguas. El lenguaje se asienta en el sistema nervioso central y unos órganos periféricos que deben madurar gradualmente (teoría de la maduración) para llegar al lenguaje entre el segundo y tercer año de vida. La estimulación del lenguaje es importante pero no esencial para Lenneberg, debiendo el ambiente proporcionar al menos unos niveles mínimos de estimulación. Añade Lenneberg que este proceso es independiente de las necesidades del niño, es decir, el niño aprende a hablar aunque no lo necesita para sobrevivir; además, es independiente de la voluntad, ya que no hay una decisión intencional de aprender a hablar, ni tampoco hay un proceso de enseñanza del habla, aunque puedan darse algunas correcciones del lenguaje del niño. Considera que la adquisición se produce de manera ideal entre los dos y los doce años (período crítico), de forma que si se produce una lesión cerebral posterior a esa edad la recuperación sería mucho más limitada. También son destacables los trabajos de defensa del innatismo y el universalismo lingüístico de David McNeill (1966, 1970).

Chomsky diferencia competencia y actuación. La *competencia* es "conocimiento que el emisor-receptor tiene de su lengua", el conocimiento de las reglas del lenguaje que se va acumulando. La *actuación* se refiere a la "utilización real en situaciones concretas de la competencia". La actuación no es un reflejo totalmente fiel de la competencia ya que se halla sometida a múltiples variables cognitivas, atencionales, sociales, etc. La

gramática debe hacer explícita la *gramática implícita* que poseen los sujetos hablantes. El lingüista construye su teoría a partir de un "hablante-oyente ideal que pertenezca a una comunidad lingüística completamente homogénea, que conozca perfectamente su lengua y que, cuando aplique ese conocimiento a una actuación real, no esté influenciado por condiciones gramaticalmente irrelevantes tales como limitación de memoria, distracciones, desplazamientos de interés o atención, errores [...]" (Nique, 1982: 36). De estas cuestiones debería ocuparse una teoría de la actuación.

Chomsky ha postulado la existencia de una estructura generativa o "gramática interna" de carácter genético y universal (Gramática Universal, GU), que se refleja en un conjunto de principios formales comunes a todos los lenguajes o "universales lingüísticos", capaz de originar a través de otra estructura transformacional no universal, sino adquirida en el seno de cada grupo particular, y por lo tanto variable, infinidad de mensajes o de interpretarlos. Por tanto, la postura es *generativa*, haciendo hincapié en la dimensión universal, individual, interna y creativa del lenguaje humano. Por otro lado, es *transformacional* en cuanto se requieren unas normas concretas y particulares de cada comunidad que transformen cada estructura profunda generada, incorporando a la misma, a través de reglas específicas de cada idioma, una estructura superficial comprensible. Las reglas que generan la estructura profunda son las *reglas de estructura de frase* (tomando como punto de partida las matemáticas y la lógica) y las que generan la estructura superficial son las *reglas transformacionales*.

La *creatividad* se proyecta en la idea de poder emitir y entender un número infinito de enunciados nuevos a partir del conocimiento de un número finito de reglas. También implica que nuestros enunciados no están controlados por sucesos externos, ya que ante una misma situación puede emitirse una gran cantidad de enunciados diferentes o no emitir ninguno. Permite la *reflexividad*, es decir, hablar sobre el propio lenguaje, y la *prevaricación*, es decir, emitir enunciados falsos, mentiras, ironías, etc. (Aguado, 1995).

El hablante está de modo natural dotado de un dispositivo innato que encarna una teoría lingüística con un alto grado de complejidad. Inicialmente, se planteó que la construcción de la gramática se realiza, al estilo científico, mediante hipótesis progresivamente más complejas y elaboradas, hasta llegar a conseguir reglas para todos los posibles enunciados de la lengua. El niño, a través de las múltiples frases que oye

(*input*), infiere a través del mecanismo de hipótesis la gramática de su lengua (LAD) y la proyecta para la construcción de nuevas frases (*output*), por lo que se produce no una imitación, sino un *descubrimiento* de las reglas. La estructura interna innata propuesta por Chomsky es el LAD (*Language Acquisition Device*) o Mecanismo de Adquisición del Lenguaje. Este dispositivo procesa lo escuchado y construye una teoría gramatical, que capacita al sujeto para comprender las frases que oye o expresar otras nuevas mediante las reglas pertinentes.

En el modelo de la competencia lingüística intervienen tres elementos:

CORPUS → LAD → Competencia gramatical (McNeill, 1970)

Así, en el corpus se recogen muestras de uso de la lengua. El LAD es un mecanismo capaz de extraer las regularidades que subyacen a las formas superficiales del corpus, mediante unos procedimientos para operar sobre él y una información sobre las características universales del lenguaje

Se llegó a la conclusión de que en cada momento del desarrollo el niño posee una gramática coherente y completa que puede describirse perfectamente con una formulación chomskiana. Irán evolucionando hasta llegar a la gramática adulta (Siguán, 1984). En ese sentido, una de las aportaciones del generativismo fue la *gramática pivote* o gramática de carácter universal de carácter inicial sobre la que se basaban los primeros enunciados infantiles. Esta teoría pronto fue refutada señalándose además que una misma expresión infantil podía tener significados totalmente distintos (Bloom, 1970; Slobin, 1974). Con ello se llegó a la necesidad de los estudios semánticos, evitando el limitarse a los aspectos gramaticales o formales del lenguaje del lenguaje, teniendo en cuenta aportaciones relevantes como la *gramática del caso* de Fillmore (1968) que trató de explicar la estructura semántica de la frase en términos de los significados de las frases nominales en relación con las formas verbales (Serra y Vila, 1986).

La versión "estándar" de la gramática generativa (Chomsky, 1965, *Aspectos de la teoría de la sintaxis*) consta de tres componentes: sintáctico, semántico y fonológico. El *sintáctico* se ocupa de asignar una estructura a todo enunciado lingüístico bien formado. El componente semántico actúa sobre la estructura profunda para obtener el significado. El componente fonológico deriva una representación fonética una vez disponible la

estructura superficial. Se resalta en esta concepción de la gramática el hecho de la dependencia estructural de los componentes de las oraciones, es decir, el significado de una frase no es igual a la suma de los significados de los elementos que se agrupan, sino que la estructura sintáctica impone agrupaciones que gobiernan las interacciones entre los significados de las palabras que intervienen: *Juan mató a María* es distinta de *María mató a Juan*.

Además de la creatividad, se desarrolla en el sujeto una autoconciencia lingüística o conciencia metalingüística o capacidad para emitir juicios sobre las frases realizadas en su lengua. Estos juicios son al menos de tres tipos:

- a) **gramaticalidad**, que determina si una frase pertenece o no a la lengua, con lo que el hablante muestra haber reducido las reglas del juego o gramática de su lengua.
  
- b) **sinonimia**, que determina si dos o más frases deben recibir la misma interpretación.

Ello nos lleva a los conceptos de *estructura superficial*, es decir, la organización superficial de unidades que determina la interpretación fonética de una frase y que se relaciona con la forma física de la expresión efectiva, con la forma percibida o pretendida; y *estructura profunda* o estructura abstracta básica que determina la interpretación semántica de una frase. Varias frases pueden proceder de una misma estructura profunda, o la misma frase puede proceder de distintas: aquellas frases con la misma estructura profunda poseen el mismo significado.

- c) **ambigüedad**, que determina si a una frase corresponden dos o más interpretaciones.

Por lo tanto, una gramática es una teoría de una lengua que debe discriminar oraciones de no oraciones, asignar grados de desviación a las no oraciones, relacionar las oraciones con los significados y los sonidos y ser capaz de explicar o generar todas las oraciones posibles de una lengua. (Slobin, 1974). Además de la competencia gramatical, centrada en la forma del lenguaje, Chomsky reconoce que también existe la

*competencia pragmática*; referida al conocimiento de las condiciones y al modo de uso apropiado conforme a varios fines (Chomsky, 1983; en Cenoz, 2004).

En aportaciones posteriores, se acentúa la idea de innatismo, es decir, la idea de que todo sujeto posee alguna idea, ya sea una *representación mental o biológica*, de cómo puede ser una lengua natural, antes de adquirir su lengua en particular. El sujeto ya sabe de alguna manera cómo es el lenguaje antes de aprender su lengua específica. La adquisición de la gramática no surge de la nada (indeterminación) ni de la experiencia, que actúa en todo caso como factor desencadenante, sino que es fruto de un proceso de "selección entre alternativas compatibles con la Gramática Universal". La experiencia permite poner en acción las estructuras innatas, desarrollarlas y afinarlas. Aquí, surge el concepto de *modularidad*, cuyo origen se produce a principios del siglo XIX cuando Gall propone dos principios para el funcionamiento de la mente: el *principio de especialización funcional*, que implicaría que disponemos de módulos específicos para diferentes funciones: percepción visual, lenguaje, organización motora, etc. y el de *gestión central*, según el cual determinadas conductas serían no modulares o menos modulares, es decir, una especie de mecanismos cognitivos generales, como: memoria, atención, conocimientos, etc. Este tipo de planteamiento implica que el lenguaje sería un sistema relativamente autónomo.

En las últimas ideas de Chomsky, este ha considerado la idea de que el proceso de adquisición del lenguaje es muy rápido para ser explicado por un sistema de hipótesis. La respuesta es que el conocimiento innato es mucho mayor de lo que en principio se pensaba y se postula que los niños nacen con una *GRAMÁTICA UNIVERSAL (GU)* que es un sistema cerebral o mental específico para el lenguaje y separado de la inteligencia general. Se trata de un sistema rígido y complejo, como una orquesta, compuesto por módulos o componentes (instrumentos), cada uno de los cuales incluye varios *principios* sencillos (Cuerdas o teclas). Un principio puede indicarnos movimientos, como para las interrogativas, otro nos explica cómo unas palabras sustituyen a otras, los pronombres, etc. (véase Aitchison, 1992)

Pero estos principios han de estar establecidos de forma innata e invariable. Dentro de cada módulo hay varias alternativas de elección (como interruptores en una red eléctrica) o *parámetros* que pueden adoptar un valor determinado. El niño a partir de los

datos que recibe asigna un valor a cada parámetro. Se trata de un sistema muy estructurado pero solo se halla parcialmente realizado. Una vez se han fijado los valores de los parámetros mediante la experiencia lingüística, se forma la gramática específica o particular de una lengua determinada, y el sistema entra en funcionamiento. Por ejemplo, el niño sabe que hay palabras nucleares y palabras modificadoras, pero debe aprender en su lengua específica si van antes o después: en turco, después; en español, antes, por ejemplo. Lo mismo ocurre con el orden del SN y SV, o la posición del objeto directo o el atributo en la oración. El aprendizaje de la lengua consiste en fijar parámetros (como la temperatura, la presión, la altitud, etc.) de la GU, que puede variar de unas lenguas a otras. Unos pocos cambios en los parámetros pueden dar lugar a lenguas muy distintas. El sistema es mucho más rápido y eficaz, porque los principios ya están de antemano en el sistema. A los lingüistas les corresponde ir más allá de las reglas superficiales o ajustes, descubriendo la "estructura profunda" del lenguaje. La misión de la teoría lingüística es dar cuenta de la Gramática Universal, del conjunto de principios que caracterizan la clase de gramáticas posibles, es una teoría de las gramáticas, una metateoría.

I. Vila (1999: 15) resume la teoría innatista de *principios y parámetros*:

Chomsky pone de manifiesto la discontinuidad que existe entre el sistema que cada sujeto construye individualmente sobre el lenguaje y las pruebas de que dispone para poder hacerlo. El sistema que el sujeto construye es enormemente rico -creatividad- y complejo. Sin embargo, las personas disponemos únicamente de pruebas fraccionarias que pueden ser muy diferentes para cada uno de nosotros. A pesar de esta discontinuidad, lo que acabamos construyendo las personas de una misma comunidad lingüística es prácticamente lo mismo, lo cual sólo se puede explicar suponiendo que todas utilizan el mismo tipo de principios que guían la construcción de una gramática particular. En consecuencia, dicho sistema de principios debe ser propiedad de la especie, universal y subyacer a todas las lenguas habladas.

Chomsky (1981) también diferencia entre aspectos computacionales y conceptuales del lenguaje. De este modo la facultad del lenguaje queda dividida en dos subfacultades. Los *aspectos computacionales* englobarían los datos fonológicos y gramaticales (se trataría de conductas regidas por unas reglas determinadas: el código) que serían objeto de operaciones de cálculo y computación tanto al emitir como recibir enunciados. Los demás tendrían un carácter estático y no serían susceptibles de un tratamiento generativo. Estos módulos conformarían la facultad del lenguaje propiamente dicha.



Los *aspectos conceptuales* se refieren a la facultad mental responsable de la construcción del "entendimiento del sentido común". Tendrían estrechas relaciones con el funcionamiento cognitivo y los esquemas de todo tipo en general, por lo que las adquisiciones en este ámbito se producirían gradualmente y en interacción con el desarrollo cognitivo y social. En este ámbito se desarrollarían las creencias, expectativas y conocimiento relativo a la naturaleza, la realidad y el comportamiento de los objetos, los sistemas de clasificación, las propiedades que determinan la categorización de los objetos y el análisis de los acontecimientos (Miranda, 1991). Desde el punto de vista lingüístico incluirían: la semántica (agente, objeto, fin, etc.), el léxico y las regulaciones pragmáticas. Sin embargo, los aspectos léxico-semánticos y pragmáticos son diferentes de las regulaciones cognitivas y sociales generales. Las categorías cognitivas son universales, las otras son específicas de cada idioma, de manera que ante un concepto se codifica lingüísticamente lo que es relevante para cada cultura. Por ejemplo, las marcas temporales y aspectuales variarán incluso en lenguas muy próximas.

Así pues, los aspectos conceptuales del lenguaje se relacionan con categorías cognitivas y se construyen a partir de ellas, pero no ocurre lo mismo con los aspectos computacionales, que son independientes de ellas, aunque entran en interacción con los aspectos conceptuales. Tanto las observaciones de la psicolingüística, como de la neurolingüística o de la patología del lenguaje, muestran que las capacidades fonológicas y gramaticales son excepcionalmente independientes unas de otras. La disfemia o la dislalia, por ejemplo, pueden coexistir con dispositivos gramaticales, semánticos o pragmáticos innatos. Rondal (1993) señala el caso de una mujer síndrome de Down, con una edad mental de casi 6 años. La mujer presentaba un desarrollo fonológico-fonético y gramatical normal mientras su desarrollo léxico-semántico está muy por debajo de su edad, así como la cohesión del discurso, o la escasa conciencia metalingüística. El caso demuestra que los dos componentes señalados no se relacionan estrechamente con el desarrollo cognitivo general o el desarrollo operatorio, a diferencia de los otros aspectos. Por lo tanto, la distinción entre aspectos computacionales y conceptuales parece razonable. Los dos sistemas, conceptual y computacional, están interrelacionados (como el sistema visual y el circulatorio), pero son relativamente independientes

Es obvio que las capacidades de tipo periférico, sensoriales o motrices, actúan como

soporte esencial de lenguaje para la recepción (visión, audición, etc.) y la emisión del lenguaje oral o escrito (fonación, grafomotricidad, etc.). Las limitaciones de las vías aferentes y eferentes de la información afectan de manera relevante a la competencia comunicativa, en particular a las destrezas superficiales (trastornos de la audición, el habla, la voz, la escritura o disgrafías, etc.). Pero, además, las capacidades neurológicas tienen un papel fundamental en el lenguaje (Jenkins, 2002). Así, algunos autores defienden la hipótesis de que hay tres tipos de estructuras mentales o neurológicas que posibilitan el lenguaje (Damasio y Damasio: 1996: 20-22): un sistema interhemisférico cerebral que representa internamente la información de tipo sensorial, motor y conceptual, "todo lo que la persona, hace, recibe, piensa o siente mientras actúa en el mundo", que le permite además el proceso de clasificación y abstracción de los referentes reales: organizar la información. Un segundo sistema localizado en el hemisferio izquierdo (la facultad del lenguaje, según los innatistas) que contiene las estructuras fonológicas y sintácticas que permiten la codificación o decodificación de los mensajes desde el interior o el exterior. Y un tercer sistema de tipo intermediario, también localizado en el hemisferio izquierdo, que permite "tomar un concepto y estimular la producción de formas verbales, o puede recibir palabras y hacer que el cerebro evoque los conceptos correspondientes". La localización específica de ciertas habilidades es patente si tenemos en cuenta trastornos bien conocidos como las afasias de Broca y de Wernicke. La primera afecta a la articulación del lenguaje, del habla, que es lenta, telegráfica e incorrecta gramaticalmente (aunque no impide cantar), pero significativa y comprensible. La segunda no afecta a la articulación, sino al lenguaje en todos los aspectos y da lugar a palabras incorrectas y enunciados semánticamente poco significativos y a la falta de comprensión de textos orales o escritos (Geschwind: 1996).

La teoría innatista ha dado lugar a críticas pero también ha tenido implicaciones positivas. Por ejemplo, Hernández Pina (1990: 23) manifiesta una opinión compartida por muchos expertos: "No se puede postular el innatismo como base explicativa en la adquisición de todo sistema abstracto con el que se enfrenta el hombre [...] No hay nada establecido para demostrar que existe tal innatismo y difícilmente puede uno sentar bases en algo no establecido". El rechazo frontal de toda modalidad de aprendizaje conductual basado en la influencia de los modelos sociales (observación, imitación, refuerzo, castigo, etc.) no parece totalmente justificado a la vista de los buenos resultados que a menudo se obtienen mediante las técnicas de modificación de la

conducta tanto en la sociedad como en el ámbito educativo. Parece ser, por otra parte, necesario recurrir a las teorías cognitivas para explicar estas diferencias en función de las diferencias biológicas e intelectuales. Karmiloff-Smith (1994: 28), por ejemplo, desde una postura neoconstructivista, señala que se puede compatibilizar la existencia de procesos constructivistas (asimilación, acomodación y equilibración) con la existencia de predisposiciones innatas impregnadas de conocimiento, que proporcionan al ser un "margen de ventaja inicial". Es decir, a la teoría de Piaget hay que añadir sesgos de dominio específico a la dotación inicial, mientras es preciso reconocer que las especificaciones innatas son menos detalladas de lo que dicen los innatistas y el proceso de modularización es progresivo. No parece razonable separar las potencialidades de desarrollo lingüístico del ser humano del propio desarrollo general y cognitivo al que se ajusta el sistema de la lengua (Richelle, 1975: 28).

Tan criticable puede ser, desde nuestro punto de vista, reducir la prevalencia de lo social por los generativistas, como minimizar el valor de lo heredado o innato por los conductistas. Parece que no tiene demasiado sentido reavivar una polémica histórica sobre la dicotomía herencia-ambiente que creemos poco operativa, ya que ambos factores inciden plenamente en el desarrollo del individuo. No resulta aceptable la idea de infravalorar el papel de la inteligencia, como el del ambiente cultural del aprendiz o de lo social, lo semántico, lo pragmático y comunicativo en el aprendizaje de la lengua oral por el niño. Los mecanismos innatos no explican las diferencias lingüísticas considerables que se dan a nivel interindividual ni la razón por la que unas estructuras se aprenden antes que otras (Hernández Pina, 1990: 25). La teoría hace un hincapié excesivo sobre la importancia de las reglas sintácticas frente a los hechos semánticos y pragmáticos. Por consiguiente, las hipótesis iniciales hubieron de cambiar de orientación, acercándose cada vez más hacia la semántica y la dependencia contextual de las estructuras, abandonando la atención exclusiva a la sintaxis. Igualmente, aunque sigue habiendo un fuerte desarrollo de las concepciones generativistas, los estudios lingüísticos y psicolingüísticos han derivado hacia la pragmática (Bruner, Halliday, Lakoff, Hymes etc.), el concepto de competencia comunicativa, la sociolingüística, la gramática textual, el análisis del discurso, etc. En este sentido, cabe subrayar las escasas aplicaciones didácticas (métodos, libros de texto, etc.) que se han proyectado desde el modelo generativo para la enseñanza de lenguas, tanto maternas como extranjeras.

Desde un punto de vista didáctico, las implicaciones del generativismo serían, entre otras, según Newmeyer (1982), muy centradas en la crítica al modelo conductista:

a) No es adecuado centrar la enseñanza exclusivamente en el aprendizaje de respuestas automáticas a estímulos predeterminados, sino que es preciso potenciar el uso creativo del lenguaje en situaciones nuevas.

b) Se debe adquirir mediante la escucha y la expresión, más que mediante la repetición o la memorización.

c) La instrucción programada tendrá siempre resultados limitados.

d) La misión de los profesores y los libros es proporcionar el *input* necesario para que el alumno construya la gramática, más que enseñar una gramática necesariamente incompleta.

e) Lo importante al aprender una lengua es la captación del mensaje, la semántica, más que una traducción literal que obscurece el sentido.

f) El aprendizaje de las relaciones sintácticas no se consigue mediante tareas de análisis gramatical de la estructura superficial.

g) Los errores sistemáticos, como *\*cabo por quepo*, son evidencias de que el niño está aprendiendo las reglas principales.

Además de ello:

1. Consideración de tres componentes dentro de la competencia lingüística a la hora de realizar una adecuada evaluación de la "actuación lingüística": nivel fonológico-fonético, léxico-semántico y morfo-sintáctico. Los mismos niveles nos permiten una programación de la enseñanza de las habilidades lingüísticas.

2. Considerar los procesos de socialización y los materiales que constituyen el *input* como fundamentales en la activación y desarrollo de los procesos de adquisición del lenguaje. En definitiva, tener en cuenta el concepto de "competencia comunicativa".

3. Desarrollar la conciencia metalingüística de los niños, mediante la realización de actividades como:

- Construcción de todo tipo de textos.
- Preparación cuidadosa de textos orales: exposiciones, debates, etc.
- Valoración y análisis de frases o textos de otras personas o grupos en cuanto a su calidad, gramaticalidad, etc.

En definitiva, se trata de crear contextos naturales de comunicación y adquisición del lenguaje. Las aportaciones del generativismo, y más concretamente el concepto de competencia lingüística, son esenciales para la enseñanza del lenguaje oral, aunque no hay que olvidar que la competencia lingüística es un factor de la competencia comunicativa, pero no el único, como comentaremos más adelante.

### **2.5.3. Los códigos y sus variaciones**

Partiendo de la facultad humana universal del lenguaje, es evidente que entre la población podemos hallar diversidad de comunidades en las que se utilizan diferentes lenguas o idiomas. Sabemos también que cada hablante presenta una diferente competencia y una actuación individual en su manera o estilo de utilizar el idioma (diferencias *idiolectales*). Pues bien, entre esa facultad universal y esa competencia individual hay una notable variación en el uso de los códigos lingüísticos. Además de la propia existencia de idiomas, los hablantes de cada lengua modifican en mayor o menor medida el código según las diferencias *geográficas* (variantes diatópicas, como los dialectos o las hablas regionales, códigos compartidos por los hablantes de un área geográfica determinada (diferencias estudiadas por la *dialectología*); diferencias *temporales* a lo largo de la historia de forma que los hablantes de una época comparten un código (diacrónicas, estudiadas por la gramática histórica); diferencias *sociales* según el estrato o sector social (diastráticas, sociolectos, estudiados por la sociolingüística) según la generación, sexo, clase socioeconómica, nivel cultural, grupo ocupacional, etc.; y, finalmente, según la *situación* en que se encuentran (diferencias o variaciones diafásicas, variantes funcionales o registros, estudiados por la sociolingüística y la etnografía de la comunicación) de forma que no siempre el hablante se expresa del mismo modo, sino que dispone de un repertorio lingüístico que le permite actuar de forma diversa según el objetivo comunicativo, el contexto o el estado personal.

La variación de códigos (idiomas, dialectos, sociolectos, registros, etc.) es un signo de riqueza cultural pero genera, a menudo, una dificultad, una barrera comunicativa para la comunicación nacional e internacional. Es difícil aprender las lenguas, los dialectos, los sociolectos y los registros que nos permitan expresarnos y captar el sentido de cualquier mensaje en diversidad de situaciones. A nivel nacional, este miedo al aislamiento y la disgregación lleva a muchos a defender un modelo de lengua único: el *estándar*, por ejemplo, mediante los acuerdos entre las academias de la lengua de los países hablantes, que pretende evitar la tendencia a la fragmentación de las lenguas. En el ámbito internacional, y especialmente en el europeo, da lugar a la potenciación del aprendizaje de una *lingua franca* o vehicular para la comunicación global, como fue el caso del latín en tiempos antiguos o el caso del inglés en la actualidad, sin olvidar la pujanza del español en ámbitos cada vez más extensos. En la medida en que el hablante disponga de los códigos podrá realizar una actuación comunicativa más eficaz. En todo caso, desde la perspectiva de la política lingüística parece prudente la idea de salvaguardar los diferentes idiomas del ámbito local con lo que ello supone para el acervo cultural, pero a la vez proporcionar los códigos necesarios para la interacción en un mundo globalizado. La tendencia al multilingüismo y la interculturalidad en este sentido es imparable. En este sentido Lomas (1999: Vol. II, 244) concluye que:

Desde la educación lingüística ha de enseñarse el amor a las lenguas y el aprecio de la diversidad lingüística, el conocimiento de las formas de hablar y de las culturas de los diferentes grupos sociales y de las diversas comunidades de habla, la actitud crítica ante los prejuicios lingüísticos y los usos clasistas o sexistas del lenguaje y la conciencia del papel que desempeña el lenguaje en la comunicación cotidiana, en el aprendizaje escolar y social y en la construcción de la identidad psicológica y cultural de las personas.

Es necesario señalar, además, que el uso de diferentes códigos tiene repercusiones y da lugar a juicios de valor y prejuicios lingüísticos: “La manera de pronunciar genera actitudes hacia los hablantes, actitudes positivas y negativas que pueden derivar o provenir de prejuicios o estereotipos” (Casalmiglia y Tusón, 2002: 57). Como veremos a continuación, el código lingüístico puede tener como consecuencia no solo un juicio negativo momentáneo, sino efectos más relevantes, significativamente beneficiosos o perjudiciales para el futuro y la vida personal, académica y profesional de un ciudadano. Como señaló acertadamente Gumperz (1977; en Hudson, 1981: 234):

La comunicación es poder en la moderna sociedad postindustrial. El control sobre la propia vida en todos los campos depende de la habilidad de comunicarse con eficacia; la vida privada... implica trato con agencias públicas, y la eficacia en los negocios, trabajo y administración pública es una función de la habilidad en justificar opiniones y eliminar diferencias.

Estudiaremos cuatro aportaciones, relacionadas entre sí, en las que se pone de manifiesto la relación que existe entre el código y una serie de aspectos relevantes para esta investigación. El *relativismo lingüístico* señala una relación más o menos poderosa entre el código de los hablantes y su forma de percibir el mundo: de alguna manera el lenguaje mediatiza la manera de analizar el mundo y la realidad, la forma de acceder al conocimiento, afecta a los procesos cognitivos. La *teoría de los códigos* y la *teoría del capital lingüístico* (reproducción social) señalan que determinados códigos lingüísticos (la lengua legítima, la lengua oficial, la lengua estándar) pueden facilitar los procesos de aprendizaje, el éxito escolar y el acceso al mundo laboral. Las propuestas de Labov rechazan los planteamientos relativistas radicales y deterministas e inciden en la importancia del *contexto* para investigar el lenguaje humano.

### **2.5.3.1. Códigos y cognición. Relativismo lingüístico**

La definición de las relaciones entre lengua y nación o lengua y etnia se inició hace ya mucho tiempo (Hill, 1992) con propuestas como la del “unanimismo”, que plantea “la unidad metafísica, no dialéctica, de la lengua de un pueblo y de la representación del pueblo que ella transmite (Marcellesi y Gardin, 1978: 23). Herder formuló la tesis de que la nación tiene la *visión del mundo* que le impone la organización de su lengua. La lengua conserva la historia, los conocimientos y la experiencia de los pueblos, de las generaciones pasadas: al adquirir la lengua se reciben las experiencias acumuladas del pasado. Por otra parte, solo conocemos los pensamientos de los demás mediante el lenguaje, de forma que es la lengua la que condiciona los límites del conocimiento. Finalmente, es el lenguaje el que nos permite pensar; sin el lenguaje, sin los nombres, muchas ideas o conceptos no existirían. En este sentido, se destaca la idea de que la comunicación analógica y no verbal, ya descritas anteriormente, presenta severas limitaciones para la transferencia de información compleja y conceptual.

Estas ideas del romanticismo alemán de Herder son llevadas al extremo por el idealismo de Humboldt (1990, 1991), para quien la lengua moldea y organiza el espíritu

del pueblo, el *alma de la nación*. Sin la lengua, la realidad, el mundo, puede existir pero es inaprensible. La lengua no es *ergon*, una obra o producto estático e inerte, sino *enérgeia*, una entidad dinámica, activa, en continua expansión y crecimiento (Humboldt, 1990: 65). Conociendo la lengua de un pueblo podemos conocer su espíritu y viceversa (Humboldt, 1990: 60). Lamentablemente, la radicalidad teñida ideológicamente de estos planteamientos lleva rápidamente al error de reducir lo social a lo nacional y llegar a posturas racistas, nacionalistas, defendiendo la superioridad ideológica o espiritual de determinadas naciones. Por otra parte, es evidente la inaceptable homogeneización de todos los miembros y grupos de una comunidad dentro del concepto de pueblo o nación.

La lengua, para Saussure (1980), también está íntimamente relacionada con la civilización, con la cultura de los pueblos: "Las costumbres de una nación tienen repercusión en su lengua y, por otro lado, en gran medida es la lengua la que hace la nación". Podemos observar en estas reflexiones una concepción moderadamente relativista: el papel de la sociedad en la teoría estructuralista es relevante y se acepta que el lenguaje moldea la mente y la cultura de los pueblos. Se da, en cierto modo, un acercamiento a las teorías del aprendizaje conductistas en las que el ambiente y el lenguaje es el que enseña todo al sujeto gracias al refuerzo selectivo de la conducta.

Surge en este marco la denominada hipótesis del *relativismo lingüístico* de Sapir y Whorf, pero con la diferencia de que el estudio de las lenguas se realizó de manera empírica, no solo sobre "lenguas cultas" europeas, sino sobre lenguas de civilizaciones más primitivas, en el marco de la denominada etnolingüística. Tomaron como punto de partida los trabajos de Franz Boas disponibles en su libro *Handbook of American Indian Languages* en el que se describían gran cantidad de las lenguas indias americanas. E. Sapir realizará una *aproximación antropológica* al lenguaje partiendo de la idea de que la lengua se desarrolla en el grupo y luego influye sobre la percepción de la realidad: el lenguaje es un gran instrumento de socialización del individuo. Al estudiar las diferencias lingüísticas, especialmente en el terreno léxico (rechaza la influencia de las diferencias de tipo fonético, morfológico y sintáctico) de las diversas lenguas, observará que las mismas van acompañadas de unas profundas diferencias socio-culturales, fruto de la evolución histórica de la experiencia de cada comunidad y del grado de complejidad del conocimiento alcanzado. El desarrollo léxico es un potente indicador de



la cultura de un pueblo. En definitiva, se trata de que las percepciones, experiencias y conocimientos de los hablantes de un grupo social, su *cultura*, se ponen de manifiesto a través del sistema lingüístico que el grupo maneja. No obstante, Sapir admite que no existen lenguas inferiores, sino que hasta las “lenguas primitivas” son capaces de expresar todas las funciones semánticas, siendo su capacidad comunicativa similar a la de las lenguas "evolucionadas". Veamos los razonamientos que nos presenta el autor (Sapir, 1981: 248):

[...] son del todo inútiles los intentos de relacionar ciertos tipos de morfología lingüística con determinadas etapa paralelas de desarrollo cultural. Bien visto, esos paralelismos no existen. Basta una ojeada para confirmar nuestro argumento. En todos los grados de desarrollo cultural se encuentran infinitos tipos de lenguas, simples y complejas. Por lo que toca a la forma lingüística, Platón camina mano a mano con el último porquerizo de Macedonia, y Confucio con el salvaje cazador de cabezas de Assam.

Esta moderada postura de Sapir fue radicalizada por su discípulo B. Whorf, que sugiere la idea de que si un hablante maneja una gramática y un vocabulario distinto a otro, ambos viven en mundos conceptuales distintos. Para ello tomó como referencia la comparación entre las lenguas indias, particularmente el *hopi*, y lenguas occidentales. La gramática no solo permite expresar ideas o darles forma sino que moldea las ideas. Cada sistema lingüístico da lugar a una forma distinta de ver el mundo. La hipótesis del *relativismo integral* de Whorf indica que el lenguaje es *universal* en cuanto a potencialidad morfológica, sintáctica o semántica, pero *relativo* en cuanto que las formas y procedimientos varían según las comunidades en donde se utilizan. La hipótesis de Whorf se compone de dos conceptos: determinismo y relativismo. El *determinismo* se refiere al hecho de que cada lengua puede favorecer ciertos procesos no lingüísticos, como la forma de percibir el mundo o la forma de pensar. El *relativismo*, de forma coherente con lo anterior, indica que los procesos cognitivos se producen de forma diferente y relativa a la lengua que se aprende. En definitiva, la lengua se forma en el grupo social y luego influye en sus hablantes en la forma de interpretar y concebir el mundo, no solo permite la comunicación sino que moldea la actividad mental del individuo. Si las categorías de la lengua cambian, también cambian las categorías de experiencia con las que se corresponden. Whorf se basó en ejemplos léxicos y gramaticales. En el léxico propuso el concepto de *diferenciación*, de forma que a mayor número de palabras en un tema o ámbito más diferenciado está ese ámbito, es decir, se trata de conceptos significativos desde el punto de vista cultural. Aquí

surgió el famoso ejemplo de la *nieve*, que para los esquimales presenta una gran diferenciación de términos, mientras en otras culturas solo se dispone de uno.

Aun aceptando que cada lengua presenta diferencias de vocabulario y gramática, es dudoso afirmar que esto implique también diferencias de pensamiento (Véase Carroll, 2006: 421). Para Carroll (2006: 425), la hipótesis del determinismo puede interpretarse de dos formas: la versión poderosa y la débil. La “poderosa” o determinista señalaría que las categorías lingüísticas dan lugar a categorías cognitivas. La versión “débil”, o relativista, se definiría como “que la presencia de categorías lingüísticas influye en la facilidad con la que se realizan determinadas operaciones cognitivas. Determinados procesos de pensamiento pueden ser más accesibles o más fáciles de llevar a cabo por los miembros de una comunidad lingüística concreta que por los de otra comunidad lingüística”. A partir de ahí, Carroll (2006: 443), tras revisar detalladamente una serie de investigaciones, concluye que:

En el nivel gramatical, las distinciones empleadas por una lengua pueden influir en la facilidad con la cual un hablante adopta una determinada forma de pensar. Ciertos modos de pensamiento pueden ser más fáciles de obtener o resultan más naturales a los hablantes de algunas lenguas, si bien están fuera del alcance de los hablantes de otras lenguas. En resumen, estos estudios respaldan en parte la versión “débil” de la hipótesis de Whorf.

### **2.5.3.2. Códigos y efectos académicos. Teoría de los códigos**

Uno de los puntos de partida de Bernstein (1985, 1989) es el relativismo lingüístico, de forma que el código lingüístico que utiliza un hablante no está condicionado por la herencia genética, o por el desarrollo intelectual, como propone Piaget, sino por la *clase socio-económica* a la que pertenece. Al analizar las causas del *fracaso escolar*, Bernstein encuentra una alta relación entre la clase social, el tipo de lenguaje y el rendimiento en la escuela.

Hay que señalar que la teoría de Bernstein tiene dos formulaciones distantes en el tiempo. La primera de ellas, la más antigua, y caracterizada por su radicalismo, ha engendrado una gran polémica. La segunda supone una moderación de las posturas iniciales. Creemos que ambas versiones tienen como base la intención de concienciar a los diversos sectores profesionales e institucionales implicados en el mundo de la

educación del hecho de que la diversidad lingüística puede ocasionar en algunos casos desventajas para el desarrollo educativo.

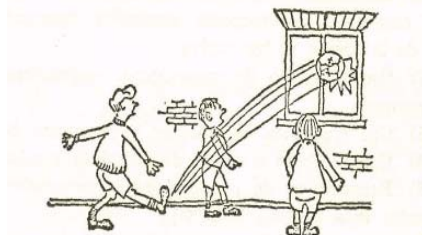
Las tesis de Bernstein partieron del análisis de la descripción oral que niños de educación primaria de clase baja y alta realizaba de una secuencia de viñetas dibujadas en las que unos niños jugaban al balón en una calle hasta que accidentalmente uno de ellos rompió el cristal de una ventana de un balonazo, asomándose una señora desde la vivienda a recriminar su acción. Las ilustraciones semejantes a las utilizadas se ven a continuación (tomadas de Ebnetter, 1982: 87)

I

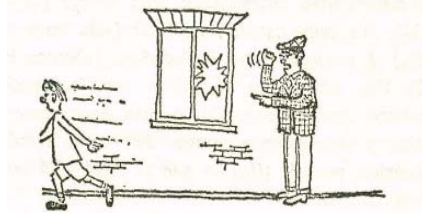
1)



2)



3)



4)



Ebnetter (1982: 86) recoge la narración realizada por niños de la clase media y de la clase inferior. El siguiente texto es típico de los primeros (en versión española):

Tres chicos juegan al fútbol, y un chico chuta el balón y él vuela por la ventana, el balón rompe la ventana y los tres chicos miran tras él y sale un hombre y les chilla porque ellos han roto la ventana por eso ellos escapan y entonces mira esa señora desde su ventana y ella grita a los chicos.

(Número de nombres: 13 Número de pronombres: 6.)

Son características de la capa inferior versiones como:

Ellos juegan al fútbol y él lo chuta y él pasa volando él rompe la ventana y ellos miran tras él y él sale fuera y les chilla porque ellos lo han roto por eso ellos escapan y entonces mira ella fuera y ella les grita.

(Número de nombres: 2. Número de pronombres: 15, pág. 169.)

La codificación de los niños de cada estrato social fue diferente. La descripción de los niños de clase baja fue deshilvanada y breve, presuponiendo conocimientos sobre la historia por parte del interlocutor (por ejemplo, mediante el uso de pronombres), mientras la de clase media fue pormenorizada. La diferencia principal es que con la descripción de los niños de clase media no hacía falta ver las viñetas, pues era explícita y explicativa, mientras que la de clase baja presentaba dificultades de interpretación si no se podían ver las imágenes.

A efectos de aprendizaje escolar, Bernstein distingue lenguaje formal y público (*public language* y *formal language*). Cada uno se proyectaría a través de dos *códigos* diferentes. Sobre el concepto de código, Marbà (1998: 54) nos aclara que: “Los códigos no son variedades lingüísticas, como los dialectos o los registros, sino que están por encima de esas variedades y controlan los estilos de significado en una cultura”. Es decir, los códigos son diferentes sistemas de organizar los significados, los conceptos en una cultura o grupo determinado, lo que no tiene nada que ver con la forma del lenguaje que se utiliza o la inteligencia de los sujetos. Los diferentes tipos de cultura se reflejan a través del código y el código es parte de la cultura. La escuela, en este sentido, señala la autora, debería asegurar “la intercomprensión, negociando los significados, por encima y por debajo de la verbalización (Marbà, 1998: 55).

El lenguaje *formal* haría uso de un *código elaborado*, caracterizado por una construcción sintáctica más precisa, más impredecible (ideas y formas nuevas), compleja, más impersonal y en voz pasiva (*puede decirse...*), riqueza léxica, de mayor sutileza lógica y psicológica, con una ordenación gramatical exacta, frecuencia de proposiciones subordinadas, mayor uso preposicional y de conjunciones, de pronombres, adjetivos y adverbios; más explícita, con mayor jerarquía y complejidad de

los conceptos, etc. La percepción de la realidad se centraría preferentemente en la estructura, la capacidad de establecer relaciones o clasificaciones de elementos, en la realización de planes de futuro, etc. Fishman (1988: 112) subraya que mientras el habla de la clase baja se fragmenta debido a razones de diferencias regionales u ocupacionales, en las clases media y alta se tiende a la uniformidad y neutralidad regional del habla y a su mayor proximidad a la lengua estándar y lo justifica cuando subraya que:

Las clases sociales más aventajadas viajan con más frecuencia, se unen más frecuentemente en empresas comunes y controlan los factores de uniformidad lingüística (colegios, medios de comunicación, órganos de planificación lingüística y el mismo gobierno). Llegan con mayor rapidez a una lengua estándar común, al menos en ocasiones formales, que las clases inferiores que permanecen fragmentadas y cerradas.

El lenguaje *público* actuaría mediante un *código restringido* que denotaría un bajo nivel social a través de una gramática elemental, confusiones lógicas, uso de formas preestructuradas y tradicionales, alta predictibilidad del mensaje, verbos en voz activa, estereotipos rígidos, oraciones cortas e incompletas, lenguaje implícito, escasez de conectores y repetición de los mismos, abundancia de órdenes y preguntas breves, clara limitación de adjetivos y adverbios, escasa utilización de pronombres impersonales, afirmaciones interrogativas (*¿no es verdad?*, *¿eh?*), frases hechas y refranes, etc. La percepción se centraría en los objetos, tomándolos aisladamente. Se centra en lo concreto, en el aquí y ahora, en lo visual, lo afectivo, el presente. Este tipo de lenguaje es un factor de solidaridad del grupo, un instrumento de cohesión, con un matiz conservador en el sentido de defender que la autoridad se apoya en los lazos personales o sociales y no en principios racionales.

Los niños de *clase baja*, según Bernstein, solo tienen a su disposición el código restringido debido al ambiente poco estimulante en el que aprenden su lengua, mientras los niños de clase media dominan ambos códigos. Esto supone una desventaja inicial para los niños de la clase trabajadora al favorecer esta carencia una inadecuada organización de las percepciones, de las actividades cognitivas y en general de la mayor parte del comportamiento. Bernstein señala también que los niños de esta clase encontrarán dificultades en tareas de lectura y escritura (discurso formal y descontextualizado), así como graves dificultades al llegar al período de operaciones formales (Secundaria).

Finalmente, el niño de la clase baja al llegar a la escuela, a diferencia de la clase media, encontraría un código complicado que requeriría una continua traducción al código restringido personal, produciéndose una dificultad comunicativa. Esta, a su vez, tendría como consecuencia una dificultad para el aprendizaje que con el paso del tiempo se convertiría en el *fracaso académico*. Al respecto, Mendoza, López y Martos (1996: 116) nos recuerdan que:

La escuela funciona con el código elaborado. El trabajo docente consiste en hacer explícitos principios y operaciones referidos a objetos o personas. La orientación desigual de los niños de clase media y clase obrera a utilizar el código elaborado crea problemas de “educabilidad” para los segundos. Pero esto no significa que su lenguaje sea “deficiente”. Bernstein rechaza la hipótesis del déficit lingüístico.

En su última formulación, Bernstein ya no defiende la relación directa entre clase social y código. Bernstein señala ahora cuatro contextos críticos de socialización, que están en interacción en el marco de la familia, que habría que analizar para conocer el código del hablante y la forma en que el niño estructura su visión del mundo, formando su identidad personal: *regulativo* o normativo (ambiente familiar el que el niño aprende las relaciones de jerarquía y la escala de valores y normas), *instructivo* o educativo (en el aprendizaje del niño de conocimientos y de técnicas), *imaginativo* o creativo (en el juego el niño experimenta el mundo a su manera) e *interpersonal* o de relaciones (en el diálogo con otros, el niño se hace consciente de su identidad y su afectividad y de la de los otros).

La teoría diferencia dos tipos de familias. Por un lado, la *familia posicional*, jerarquizada o familia orientada hacia el status, de tipo jerárquico (padre-madre; padre-hijo; hermano mayor-menor, etc.) con roles sociales permanentes y fijos (sistema de roles cerrados) según la edad, el sexo, etc., que no fomentan el desarrollo de la personalidad y la autonomía; y, en segundo término, la familia *centrada en las personas*, de carácter abierto, que permite los roles abiertos, con un alto margen para el cambio y la expansión individual. Las familias de clase baja se centran en un padre sustentador, una madre educadora y un niño dependiente. Los niños solo se comunican abiertamente con los pares coetáneos. En las familias de clase media se da el *sistema de roles abiertos* que permite a cada persona y al hijo asumir su identidad, sus propios roles, partiendo de la sensatez y la racionalidad. El niño se relaciona abiertamente con

pares y adultos. Los *sistemas cerrados de roles* embocan al niño al mundo del trabajo, los abiertos a la clase dirigente y a las altas responsabilidades.

Algunos datos se han mostrado favorables a la teoría de los códigos. Así, Lawton (1972) realizó tres investigaciones en los años sesenta con adolescentes, llegando a las conclusiones de que en los sujetos de clase baja se daban los siguientes rasgos:

- a) Menor cantidad de texto escrito y con mayores dificultades para escribir.
- b) Menor variedad de vocabulario.
- c) Menor cantidad de subordinaciones.
- d) Menor uso de formas pasivas.
- e) Menor uso de adjetivos y adverbios infrecuentes.
- f) Menor uso de pronombres
- f) Uso de contenidos concretos.

Holland (1979) valoró la relación entre la variable de clase social (clase media y baja) y la orientación semántica, diferenciando entre niños que establecen significados dependientes del contexto o independientes del mismo. Mientras que en las familias de clase baja tienden a utilizarse significados dependientes del contexto, en la escuela abunda la información teórica, los significados independientes de contexto, más formales y abstractos. Así, las estrategias comunicativas de los niños de clase media serían más congruentes con las que se requieren en el ámbito escolar

La investigación de M. González (1987) evaluó los códigos utilizados en muestras de lenguaje escrito, con una muestra de doscientos niños de ocho a diez años, controlando la variable de coeficiente intelectual, y tomando como variable independiente la clase social (clase alta y baja). Las tareas fueron: narrar por escrito una historieta en imágenes; escribir una redacción de al menos diez líneas sobre el tema “mi familia”, y otra sobre “un día en el colegio”; explicar por escrito cómo se juega al parchís o cómo funciona una bicicleta; y explicar por escrito la opinión sobre si jugar con muñecas es cosa de niñas y no de niños. Afirma en sus conclusiones: “[...] efectivamente existen indicios para pensar que la clase social influye sobre el tipo de lenguaje utilizado por los niños” y señala las siguientes diferencias:

- a) Mayor uso de verbos pasivos en la clase alta, es decir, estilo más culto e impersonal.
- b) Diferencia no significativa entre clases en el uso de pronombres ni en subordinación.
- c) Los niños de clase alta obtienen claras diferencias favorables en abstracción y generalización del contenido, escriben de manera más abstracta, con menor atención a las referencias concretas y las matizaciones personales.
- d) En la clase alta se utilizan las frases egocéntricas, es decir, se prefiere la cualificación individual de lo dicho. En la clase baja se tiende a apelar a las opiniones de otros (frases sociocéntricas).

En un estudio con niños de 3º y 4º de E. G. B. (como 3º o 4º de Educación Primaria) de Barca Lozano et al. (1988) se llega a la conclusión de que existen diferencias significativas según la procedencia social de los sujetos:

- a) Se obtienen diferencias en todos los subtests del ITPA, excepto en los procesos de recepción.
- b) Los sujetos de clase media realizan mejor tareas de relacionar conceptos, comprender significados presentados oralmente, etc.
- c) El factor principal es el nivel sociocultural y lingüístico de la familia.

Otros trabajos han criticado los planteamientos de la teoría de los códigos. Algunos han manifestado la vaguedad teórica y falta de ejemplificación de las tesis planteadas. Desde un punto de vista crítico, Stubbs (1984) subraya la "casi total falta de ejemplificación lingüística", y aún se muestra más radical López Morales (1989: 59-60) quien, con detallados argumentos críticos, descalifica estas tesis:

La vaguedad teórica, las indefiniciones, la irrelevancia para la lingüística de una buena parte de sus observaciones, la debilidad de sus análisis y algunas causas extracientíficas, hicieron que la teoría del déficit, tras los primeros momentos de entusiasmo, fuera severamente criticada y descartada con prontitud.

Otro aspecto a considerar es la consecuencia negativa que puede suponer el mal uso o interpretación de la teoría de los códigos si ello lugar a posturas extremas,



confundiendo elaborado con *bueno* o *correcto*, y restringido con *malo* o *incorrecto*, así como la confusión entre lo que la gente hace y lo que puede hacer. Como afirma Guy (1992: 76).

Desde aquí estamos sólo a un paso de considerar a las personas de la clase trabajadora como lingüística e intelectualmente deficientes, imposibilitados para un código elaborado y quizá también para la claridad de pensamiento lógico y retórico que presumiblemente requiere la expresión en un código elaborado.

Una de ellas fue la *teoría del déficit*. Bereiter y Engelman (1966), impulsados por la teoría de los códigos, explicaron el fracaso escolar de las clases bajas o de algunos grupos étnicos como consecuencia de una incompetencia lingüística, asociada a una carencia cultural y económica. Los rasgos lingüísticos de estos niños serían similares a los del código sociolingüístico restringido, propuesto en la teoría de Bernstein. Ello requeriría, como trataremos luego, una educación compensatoria. Aún más radical fue la postura de Jensen (1969), que llegó a afirmar la inferioridad intelectual de los niños negros basándose en su uso aberrante del inglés.

La respuesta de la lingüística fue contundente: calificó la teoría del déficit como insostenible, como podemos ver en las aportaciones de Labov o López Morales, y señaló que no se trata de déficit sino de diferencia de uso del lenguaje (concepto de “variación”). Hudson (1981: 235) no admite las diferencias de competencia léxica y sintáctica que se propugnan en la teoría de los códigos, pero sí acepta diferencia en cuanto a que algunas personas no saben controlar el uso del *lenguaje explícito* de manera apropiada a la situación o las personas con las que se comunican. Es interesante su punto de vista en el sentido de que la teoría de los códigos “puede ser considerada y valorada como una pequeña parte tan solo de toda la teoría de la competencia comunicativa”. De esta manera, considerando que la clase alta utiliza en mayor medida un lenguaje explícito y la escuela lo necesita para poder transmitir conocimientos de manera eficiente, los niños de clase de baja podrían encontrar dificultades de comunicación en el ámbito escolar

Otros autores han señalado que las diferencias no son de comprensión, sino de estilo y expresión. El problema principal puede residir en el hecho de que los niños de clase trabajadora, a pesar de conocer claramente determinadas estructuras y comprenderlas, no las utilizan con la frecuencia adecuada. Pero este hecho no demuestra la teoría de

Bernstein, sino que existen diferencias de estilo lingüístico entre las clases sociales (Labov). En la misma línea, se ha subrayado el verbalismo excesivo de ciertas clases sociales. Está claro que la lengua varía en función de la clase social. También es un hecho que el rendimiento académico tiende a ser superior en las clases medias. Sin embargo, la teoría de los códigos no demuestra la relación causa-efecto entre lenguaje y fracaso escolar. Labov (1983, 1985) diferencia entre *verbalidad*, que se manifiesta en un uso claro y directo del lenguaje, frente a la *verbosidad*, refiriéndose a que a veces el estilo elaborado de las clases medias y altas es un lenguaje verbalista, artificioso, pedante, con exceso de longitud, vocabulario y complejidad, que poco aporta a la claridad del mensaje. A menudo abundan las formas inútiles y vacías. La complejidad del pensamiento no se puede calcular contando oraciones subordinadas. Hudson (1981: 240) se expresa en el mismo sentido de forma caricaturesca al denominar “exhibición verbal” a ese tipo de lenguaje que “consiste en dar más información de la estrictamente necesaria”, y en la que los niños de clase media tienden a actuar de manera extensa y explícita en una conversación o ante una pregunta frente a la brevedad de los de clase baja.

Hay que destacar, por otra parte, algunas implicaciones positivas de este enfoque. Por un lado, hay que resaltar que un objetivo es mejorar la igualdad de oportunidades que facilite la promoción social de todos los ciudadanos frente a la reproducción del sistema de clases sociales. El propio Bernstein señala que nunca ha hablado de deficiencia. Señala que las clases dirigentes no propugnan una educación igualadora sino reproductora. Subraya que su intención es hacer consciente al profesorado de la importancia de buscar sistemas de enseñanza que fomenten la igualdad de oportunidades y prevengan la reproducción del mismo sistema de roles sociales. Se trata de que los maestros dialoguen y se coordinen para cambiar la escuela (Usategui, 1993: 159). La teoría y la polémica que ha suscitado han contribuido a la concienciación de diversos sectores educativos e institucionales del problema de la incidencia que los grupos sociales de procedencia en el desarrollo global del individuo.

### **2.5.3.3. Códigos y efectos sobre la empleabilidad. El capital lingüístico**

Pierre Bourdieu parte de una perspectiva dialéctica, marxista y socio-económica de la comunicación. Las relaciones de comunicación que se establecen entre las personas

mediante actos lingüísticos reflejan simbólicamente las relaciones de fuerza que se establecen entre los hablantes y sus grupos de procedencia. Se rechaza, pues, la inocuidad de los planteamientos procedentes de la lingüística, tanto estructuralistas como generativistas, por su análisis básicamente formal, y por lo tanto incompleto, de la comunicación. Como señala Guy (1992: 60):

Mientras que un sonido, un signo o una estructura sintáctica determinados no guardan una relación intrínseca con la clase social o la organización económica, la *evaluación social* de las diferencias lingüísticas depende directamente, y sin lugar a dudas, de las diferencias de poder, *status* y clase. El ejemplo más evidente lo encontramos en la propia noción de norma. La creencia en la existencia de una variedad de lengua “inherentemente buena” es uno de los dogmas más intensamente afianzados en la mayoría de los países occidentales. Basta un análisis superficial para revelar que esas variedades estándar no son otra cosa que el dialecto social de las clases dominantes.

En sus obras, Bourdieu y Passeron (1977) estudian el fenómeno de la selección escolar, que afecta a las clases más desfavorecidas. Desde un ángulo marxista, Bourdieu (1985: 144) defiende que existe una distribución desigual del capital lingüístico entre las diferentes clases sociales. La diferencia entre el dominio lingüístico de cada clase social y el lenguaje escolar interactúan, realizando una especie de selección de los estudiantes que podrán acceder a la universidad (véase también Romaine, 1996).

En la misma línea Ch. Baudelot y R. Establet (1975) han señalado que la lengua escrita es el principal instrumento de selección escolar, ya que distribuye a los alumnos en dos vías paralelas: la profesional y la intelectual. En la primera entran los que han fracasado en el dominio del lenguaje verbal, ya que los modos de expresión de la Escuela son totalmente ajenos a las prácticas lingüísticas de la clase obrera. Las formas de vida y los estilos lingüísticos se alejan de la norma culta. La Escuela privilegia el código lingüístico de la burguesía, en el que se expresan contenidos culturales de manera que resultan inaccesibles a las clases bajas.

Para Bourdieu (1985) es el Estado el que unifica el mercado lingüístico, al establecer normas para sus actuaciones oficiales que luego sirven para medir todas las prácticas lingüísticas, tales como las de “los maestros de enseñanza primaria, investidos de un poder especial: el de someter universalmente a examen y a la sanción jurídica del título escolar el resultado lingüístico de los sujetos parlantes”. Todo esto lleva implacablemente a la devaluación de los modos de expresión populares. Esta nueva

jerarquía de los usos lingüísticos tiene claras implicaciones sobre el mercado de trabajo, al exigirse un uso correcto de la "lengua oficial", la lengua de la burguesía, y sobre la conducta de los sujetos, que en los casos más extremos pueden "perder las palabras" por miedo a su propio idiolecto socialmente estigmatizado. "Se tiende así a constituir un sistema de oposiciones lingüísticas sociológicamente pertinentes que no tienen nada de común con el sistema de oposiciones lingüísticas pertinentes lingüísticamente [...] existe todo un conjunto de diferencias significativamente asociadas a diferencias sociales".

No basta con un uso gramatical de la lengua o con emitir frases comprensibles. Se trata, para Bourdieu, de un problema de legitimidad: es preciso dominar la lengua legítima cuyo uso aporta al usuario un *beneficio de distinción* al que solo pueden acceder personas de determinadas posiciones sociales al disponer de mejores condiciones de adquisición de la competencia legítima. No obstante, para que se mantenga ese beneficio es preciso mantener la unificación del mercado y la desigual distribución de las posibilidades de acceso. La transmisión del capital lingüístico opera como la transmisión del capital cultural a través de las sucesivas generaciones y puede producirse por el contacto prolongado, en algunos casos, o mediante procesos de formación por medio de la familia y más específicamente en las instituciones educativas.

Bourdieu propone dos dicotomías: distinguido/vulgar, (o raro y común) y riguroso/descuidado (o noble/libre). Lo que hace la escuela es instituir unos esquemas prácticos o reglas que parten del trabajo de los gramáticos, cuya función es explicitar los usos de la expresión escrita pasada. La adquisición de la lengua oficial puede darse en dos ámbitos: la familia y el sistema escolar. El discurso lingüístico no es un signo solo realizado para ser comprendido, sino que es también un signo de riqueza destinado a ser valorado y apreciado, y un signo de autoridad destinado a ser creído y obedecido.

El control de un hablante sobre su discurso depende de los parámetros contextuales (grado de oficialidad de la interacción), de la amplitud de la distancia social entre los hablantes y sus respectivos grupos, de la sensibilidad del locutor con respecto a esas diferencias y, finalmente, de la aptitud del locutor para responder en esa situación de tensión con una respuesta fuertemente controlada. Ello supone elegir de entre todas las estructuras posibles aquella que se adapte en mayor medida a la situación de

interacción. Es decir, la interacción social se va a ver claramente reflejada en el uso lingüístico (por ejemplo, el *usted* y el *tú*). En definitiva, no es suficiente juzgar la expresión oral como correcta e incorrecta, gramatical o agramatical, sino como “distinguida” o “vulgar”. El uso lingüístico sin distinción de los alumnos podrá juzgarse como: ordinario, común, popular, informal, libre, etc. y, en casos extremos, como descuidado, grosero, vulgar, zafio, rudo, etc., mientras el uso distinguido podrá calificarse como noble, elevado, culto, selecto, refinado, sutil, matizado, o en su exceso, como rebuscado, críptico, pedante, oscuro, etc.

La competencia implica el dominio práctico del uso de una lengua, pero además el dominio práctico de las situaciones en las que ese uso de la lengua es socialmente aceptable. Para Bourdieu, las máximas víctimas de esta situación son los pequeños burgueses, que al no poder imponer las libertades del habla llana, reservadas para su uso interno, no tienen otro remedio que copiar las formas de la clase dominante, lo que explicaría las frecuentes hipercorrecciones, el callar o el escapar de esas situaciones. Mientras, los miembros de la clase alta -sobre todo cuando han surgido de esta clase-, dominan completamente la norma, utilizándola para la producción y la evaluación.

#### **2.5.3.4. Códigos y contexto: la versatilidad del código**

La aparición del libro de William Labov de título *The Social Stratification of English in New York City* (1966) supuso un paso crucial en el estudio de la variación sociolingüística en las comunidades urbanas y en el propio nacimiento de la teoría sociolingüística. Desde una perspectiva educativa hay que destacar su oposición a la teoría de los códigos. Si Bernstein parte en sus estudios del problema del fracaso escolar, y no debemos olvidar que lo hace desde su cátedra de "Sociología de la Educación" de la Universidad de Londres, William Labov, catedrático de Lingüística en la Universidad de Pennsylvania, no toma en cuenta el factor educativo, pero realiza un amplio estudio de campo de las variantes de inglés anormativo utilizado por las comunidades negra y portorriqueña de Nueva York (variable sociolingüística de raza y clase social) utilizando el método de la observación participante y la grabación magnetofónica.

Para Labov, tras un análisis minucioso de los materiales, la deficiencia lingüística es un mito no verificado a través de los datos, por lo que propone la "hipótesis de la

diversidad cultural". Las diferencias entre los sociolectos normativos y anormativos existen únicamente en la estructura superficial, en el estilo lingüístico con variación de la pronunciación o entonación y algunas palabras o estructuras gramaticales, no presenta diferencias en cuanto a su complejidad, posibilidad de vehicular relaciones lógicas, vocabulario básico etc., rechazando la existencia de un tipo de lenguaje deficitario frente a otro.

Otras aportaciones de gran interés de estos trabajos (Labov, 1966) se refieren también al hecho de que los empleados de grandes almacenes usaban más variantes de prestigio si trabajaban de cara al público que si lo hacían en la trastienda o el almacén o el hecho de que en un mismo empleo el uso de variantes de habla prestigiosa se incrementaba si la empresa era también de prestigio social. Guy (1992: 65) concluye sobre esto que: "Hechos como éste indican que los requisitos lingüísticos que un individuo debe satisfacer de cara a su trabajo pueden incluir otros factores además de los que hasta ahora hemos empleado para definir clase social".

Parte de cinco **axiomas** (Rotaetxe, 1976):

1. **Alternancia estilística:** Los hablantes utilizan más de un estilo. Las variantes lingüísticas cambian en función del tema y el contexto social. Distingue entre *variación social*, que se refiere a aquellos rasgos lingüísticos que caracterizan a los distintos subgrupos en una sociedad heterogénea, y *variación estilística*, que se refiere a aquellas modificaciones mediante las que un hablante adapta su lenguaje al contexto inmediato de su acto de habla. Todo ello supone que en el comportamiento expresivo tenemos la opción de decir lo mismo de muy diversas maneras, es decir, que las variantes son idénticas en su valor referencial o de verdad, pero opuestas en su significatividad social o expresiva.
2. **Atención:** Los estilos cambian en función de la atención que el locutor presta al discurso. En el ambiente familiar o en el discurso agitado se produce por ejemplo una falta de atención al discurso.
3. **Vernáculo:** Es el estilo más informal que interesa estudiar ya que proporciona datos más sistemáticos y necesarios para analizar la estructura lingüística.

4. **Formalidad:** Es preciso evitar contextos formales, facilitando contextos sociales familiares de lenguaje con los allegados.
5. Importancia de las **grabaciones**. Aquí se da la "paradoja del observador" que indica que la finalidad de la investigación lingüística es descubrir cómo habla la gente cuando no se la observa sistemáticamente" pero la única forma de conseguirlo es precisamente la observación sistemática". Es preciso ser imaginativo para conseguir datos fiables.

Propone cinco fases de la investigación sociolingüística:

1. **Selección** de hablantes, circunstancias y variables: sexo, edad, circunstancias de recogida de datos, etc.
2. Recogida de **datos**: grabación, informantes desconocidos por el investigador, etc.
3. **Identificación** de variantes y variables y su interacción.
4. **Procesamiento** de los datos: frecuencias, comparación, porcentajes, etc.
5. **Interpretación** de los resultados.

Una de las principales conclusiones que se obtienen de los estudios de Labov es la verificación de la importancia que tiene en la comunicación el *contexto* lingüístico. En el mismo sentido, Stubbs (1984: 74) afirma:

El trabajo de campo con niños negros [...] ha mostrado que producen un lenguaje vivo y complejo en situaciones no estructuradas con amigos, pero puede aparecer monosilábico y a la defensiva en situaciones asimétricas de prueba o de aula, donde un adulto tiene poder sobre ellos [...] La misma noción de examinar a alguien, haciéndole preguntas para las cuales existen respuestas verbales correctas es una noción fuertemente arraigada en la cultura, y no compartida por muchos grupos sociales.

Se trata, como también ha señalado Hudson (1981: 240), de un “choque cultural” entre lo que podríamos denominar la “cultura de clase media” que controla el comportamiento del maestro y la “cultura de clase baja” con la que los niños están familiarizados que habría que superar haciendo posible “el conseguir los objetivos del sistema educativo dentro de la cultura del propio niño, haciendo uso de la competencia comunicativa que trae a la escuela, incluso cuando parte de que el objetivo educativo sea precisamente el de ensanchar esa competencia comunicativa”.

También Labov (1983: 333 y ss.) critica muchos estudios del lenguaje que observan un solo caso (un hijo) o en el laboratorio, subrayando que "como nadie se ocupa de seguir al niño y observar su interacción día a día con otros miembros de la sociedad, sería en verdad extraño que nuestras explicaciones de su comportamiento lingüístico tuviesen en cuenta dichos factores sociales". Este punto de vista, acorde con el planteamiento etnográfico de Dell Hymes (1964; véanse Gumperz, 1968; Lavandera, 1992), nos sugiere que para la realización de estudios acerca del lenguaje es imprescindible que estos se realicen en algún entorno natural y social. En otro caso pierden su auténtica significación. Asimismo, Cazden (1972: 296) subraya la importancia de la situación y critica abiertamente el hecho de que se preste en las investigaciones sobre el lenguaje del niño mucha atención a las características psicológicas o a la clase social que pertenece, pero poco al contexto: "Traditionally, we have related that utterance only to characteristics of the child, such as his social class, while ignoring characteristics of the situation".

#### **2.5.3.5. Modelo de lengua para la enseñanza**

Partiendo de un planteamiento relativista suave, puede admitirse que la competencia lingüística facilita una comprensión más clara, precisa y penetrante de la realidad y contribuye a una interpretación más profunda del sentido de los mensajes y a una expresión más rica y matizada. Aceptando la influencia mutua entre la lengua y la cultura, surge un dilema a la hora de decidir el papel que juegan *los códigos* (idioma, dialecto, sociolecto, idiolecto, etc.) con que los alumnos acceden a la escuela y la determinación de qué código o códigos enseñar. Una primera postura será la de enseñar en la escuela una *lengua ejemplar*. Esta postura es propuesta de forma contundente, entre otros, por López Morales (1987: 47):

[...] parece claro que la lengua que debe enseñar la escuela es la de los sociolectos altos de la comunidad. Y no sólo porque se trate de un instrumento expresivo más rico, más variado, más preciso, sino porque es también el vehículo de la cultura: es la lengua de los libros, de la prensa, de la radio y la telecomunicación, del teatro, de la cátedra, de la administración, de la política... Manejar el sociolecto alto significa acceso a todo esto.

En otro apartado añade:



Los niños llegan a la escuela de ámbitos socioculturales modestos, donde se habla un sociolecto bajo, deben recibir entrenamiento para sustituir todos los fenómenos estigmatizados por su propia comunidad, desde el primer grado, por los usos de la lengua ejemplar. Las posiciones permisivas son inaceptables desde el punto de vista sociolingüístico, porque ellas llevan al mantenimiento de los estigmas lingüísticos y consecuentemente al mantenimiento del rechazo y la discriminación.

El autor no carece de razón en su argumentación, aunque defiende una postura algo restrictiva y tradicional del concepto de lenguaje y cultura y, además, no considera suficientemente el hecho de que la educación, especialmente en los niveles inferiores, debe partir del ambiente o entorno natural, cultural y sociolingüístico del niño. En una línea pragmática y realista, pero algo más matizada, se coloca Crystal (1981: 83-84) cuando nos aclara:

Tenemos que ser realistas. Cualquiera que sea lo que pensemos del dialecto total o ideal y de la tolerancia lingüística, en todos los casos existe siempre un solo y único ideal presente y a la vista. Los niños que actualmente reciben enseñanza tendrán que crecer en una sociedad en la que la lengua patrón normalizada, en sus distintas variedades, conserva aún un prestigio considerable. Sus practicantes aún llevan la batuta en los niveles más importantes de la vida social. Y, si el papel del profesor, a cualquier nivel, es preparar a los niños para su normal participación en la sociedad, entonces lo beneficioso para el niño será enseñarle a manejar la lengua-patrón dominante lo mejor que pueda. Y ello significará, inevitablemente, obligarlo a tomar conciencia de las formas esperadas de lenguaje que deben emplearse en las diversas situaciones de contacto formal y “educado”, junto con las actitudes correctas correlativas [...] No es posible cambiar de la noche a la mañana, varios siglos de conciencia sociolingüística.

Un criterio ecléctico, algo más flexible, es defendido por una gran diversidad de autores. Así, Álvarez Méndez (1987: 232-233) se muestra más flexible y defiende el concepto de *adecuación*. Subraya que:

En lugar de esta actitud prescriptiva hacia niveles de lengua no estándar, los profesores necesitan pensar menos en términos de corrección e incorrección, y más en términos de **apropiado e inapropiado** [...] El profesor tiene -o le viene dada- como tarea a desarrollar la competencia comunicativa de la lengua oficial o lengua estándar, pero esto no le debe llevar a desconocer y menos infravalorar otras formas de realización de la misma competencia que es válida para distintas circunstancias y situaciones peculiares en las que el sujeto se desenvuelve.

Lomas (1999: Vol. II, 240) subraya el papel estimulador de la escuela:

No se trata en fin de uniformar las formas de hablar de quienes acuden a las aulas en la esperanza de que hagan en cualquier ocasión un uso correcto, estándar y si es posible culto de la lengua, sino de abrir el abanico de sus capacidades expresivas y de acercarles al conocimiento y al dominio de un uso formal del lenguaje que quizá no tengan la oportunidad de aprender en otro contexto que no sea el escolar.

Marbà (1998: 60), igualmente, nos advierte del riesgo de la ortodoxia en este tema:

La escuela debería fijarse como objetivos precisar, ampliar y multiplicar el aporte lingüístico infantil, más que corregirlo, depurarlo o sustituirlo. Sólo la valoración positiva y el respeto sincero a la expresión de cada niño, en cualquier situación, permitirán que los escolares lleguen a dominar no solo el hablar de la escuela, sino un amplio repertorio de registros y variedades de su lengua y de otras.

En conclusión, la escuela ha de respetar los diferentes códigos que los alumnos traen a la escuela desde sus diversas comunidades sociales y culturales de procedencia. Por otra parte, será imprescindible la formación del alumno de cara al dominio de la lengua estándar que le capacite para la integración social y académica, tanto para los usos familiares o informales como formales. Igualmente, será relevante la atención especial y temprana a aquellos alumnos que presenten retrasos o trastornos de la audición, la voz, el habla y el lenguaje, ya que estos podrán actuar como causa de dificultades de desarrollo personal y profesional. La versatilidad en el dominio de la lengua parece también esencial, en el sentido de desarrollar una competencia comunicativa que permita al aprendiz utilizar la lengua de forma adaptada a las situaciones vitales diferenciadas que se le presenten.

## 2.6. El discurso: más allá del código

Al estudiar el código y los componentes clásicos de la competencia lingüística hemos considerado ciertas unidades lingüísticas necesarias para expresarse:

**Oración → Proposición → Frase (sintagma) → Palabra → Morfema → Fonema**

El dominio del código incorporaba tres componentes esenciales: *competencia morfosintáctica*, para la transmisión de oraciones correctamente construidas; la *competencia léxico-semántica* para la elección de palabras y oraciones significativas en el marco de un idioma; y *competencia fonológico-fonética* para la correcta articulación de los fonemas y sonidos de la lengua utilizada. Sin embargo, las aportaciones de la lingüística actual han señalado con claridad la insuficiencia de estas unidades y competencias, pues ni siquiera el más abarcador de los componentes estudiados, la oración, permite describir la conducta comunicativa lingüística real de los seres humanos, lo que hacemos, por ejemplo, al participar en una conversación o al escribir un libro o presentar un informe. En muchas situaciones comunicativas no utilizamos el lenguaje (una mirada, un gesto) o construimos enunciados con unidades inferiores a la oración (¡Bah!), mientras en otras, conectamos miles de oraciones organizadas de cierta forma para transmitir la información. Usamos el lenguaje en una factura, en una conversación en el ascensor o al escribir un artículo de opinión. Las unidades señaladas no permiten describir de forma adecuada ese tipo de textos o estructuras. Aquí surge el concepto de *texto* como unidad semántica y comunicativa primordial.

**Texto → Parte (fragmento, capítulo, párrafo...) → Oración → Proposición...**

Si desde el punto de vista formal es necesario estudiar el texto como unidad lingüística y comunicativa, es preciso también considerar su valor semántico, pues la visión del significado desde una perspectiva tradicional centrada en un criterio léxico o semántico estricto parece insuficiente. Comentaremos las nuevas perspectivas pragmáticas del significado, pues las mismas palabras pueden presentar diferentes posibilidades de interpretación, distintas intenciones, sentidos diversos, según el tipo de texto, los interlocutores o el contexto en el que son pronunciadas. En este sentido, es preciso también definir el papel que juega el contexto cultural y de situación en las situaciones de comunicación lingüística o el papel que juegan determinadas estrategias del discurso que facilitan el éxito de la comunicación y previenen los conflictos

(cortesía). Todos ellos son elementos esenciales que nos proporcionarán los fundamentos precisos para llegar al concepto de competencia comunicativa y particularmente de competencia de comunicación oral, a la que este trabajo está dirigido desde una perspectiva didáctica.

### **2.6.1. Concepto de texto y discurso**

Mientras la lingüística tradicional se asentaba sobre la *palabra* y el estructuralismo sobre la *oración* como meta principal de análisis, la lingüística textual se adentra en el campo de estudio del *texto*, entidad compuesta por los hablantes cuya extensión puede ser mayor o menor al de una oración. Las denominaciones de la nueva disciplina son variadas: lingüística del texto o textual, gramática del discurso, análisis del discurso, etc. Uno de los conceptos principales en los que se fundamenta el concepto de texto es el de *acto de habla* que puede definirse como el acto de comunicación en el que utilizamos la lengua. El acto de habla desborda el ámbito de unidades lingüísticas más concretas y subordinadas como: fonema, morfema, palabra u oración. Se propone una nueva unidad más amplia que las anteriores: el texto. Es decir, una unidad lingüística con significado unitario, realizado con unas determinadas intenciones, con unas peculiaridades formales y en una situación determinada. En este sentido, es sugerente la reflexión de Hernández Paricio (1996) que nos recuerda el hecho de que el término “texto” procede de “tejer”, recordando que para tejer se requiere una trama o soporte estructural sobre el que se realiza el tejido y el hilo con el que se materializa el tejido. Es una buena metáfora para explicar el carácter compuesto, complejo y procesual de la comunicación lingüística. Hay muchas definiciones sobre el concepto de texto, pero nos parece muy adecuada y completa la de Bernárdez (1982: 85; véase también Casado, 1993):

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Podemos decir, pues, que el texto, además del ya conocido soporte lingüístico general, presenta unas características:

- a) Carácter **supraoracional**: desde un libro a una sola palabra.

- b) Carácter **lógico**: el texto es coherente.
- c) Carácter **estructurado**: con unas reglas propias del nivel textual.
- c) Carácter **semántico**: ha de tener significado completo y global.
- d) Carácter **formal**: con cohesión o interrelación lingüística entre sus elementos.
- e) Carácter **social** y comunicativo del texto: es una actividad humana (acto de habla) que se establece en la interacción social.
- f) Carácter **pragmático**: el hablante tiene una intención con respecto a la situación y el interlocutor. Se mide por el grado de adecuación del texto a estos dos elementos.

Aquí surge también una cuestión de interés y es la del texto como producto acabado (un libro o un anuncio publicitario, por ejemplo) o como proceso (una conversación con el vecino en un ascensor a la vuelta del trabajo). El texto es una unidad comunicativa, un producto hecho que será en su caso objeto de análisis textual, pero es fruto del proceso o dinámica discursiva. Así surge un concepto a menudo utilizado de forma sinónima: el discurso. El *discurso* se refiere fundamentalmente a la sucesión coherente de oraciones, a la realización del texto en una situación determinada. Hernández Paricio (1996: 15) señala que el discurso tiene un carácter dinámico en el que más que un “producto” se atiende al “proceso” o actividad del hablante, que discurre progresivamente a lo largo del tiempo y el espacio para elaborar el texto. Considerando la notable sinonimia entre los dos términos, el texto se utiliza en mayor medida como etiqueta para denominar productos terminados, cerrados, preferentemente monológicos y escritos, mientras que el término discurso oral se presta más a denominar procesos dinámicos, extensos, y abiertos de comunicación más propios de la interacción social y de la oralidad (Salvador, 1990: 10). Desde nuestro punto de vista, el texto puede estudiarse de manera relativamente independiente del contexto (estructura, claridad, coherencia, cohesión, tipo o género, etc.), mientras el discurso requiere necesariamente ser interpretado y valorado en el marco de la situación en la que se produce.

Los textos pueden tener extensiones y estructuras muy diversas: una obra de teatro, un ensayo, una novela, un artículo de opinión, una oración, etc. Según el tipo pueden tener partes muy distintas. Una novela puede dividirse en capítulos; una obra de teatro, en actos y escenas; un diálogo, en intervenciones de cada interlocutor, etc. Una de las unidades que constituyen una parte del texto es el *párrafo* o párrafo, que es superior a

la oración pero más pequeño que el texto. Esta unidad es esencial en los procesos de comprensión y de expresión. También es relevante el concepto de *enunciado*, que hace referencia a un "segmento más o menos amplio de la cadena hablada en la transmisión de los datos de la experiencia" (Cortés, 1991). Ello implica que un enunciado puede ser supraoracional o no:

- Fragmentario: *en Madrid* (contestación a una pregunta).
- Oracional: *¿Había antes más trabajadores que ahora?*
- Supraoracionales: pueden ser paragrafícos y argumentativos.

### **2.6.2. Propiedades del texto: coherencia y cohesión**

El texto en sí mismo se caracteriza por dos propiedades que pueden ser criterios para juzgar su composición o calidad. Estos dos criterios se refieren respectivamente al nivel semántico y formal del mismo: la coherencia y la cohesión. La *coherencia* es aquella propiedad del texto que nos permite captar en el mismo una estructura y organización de las partes dando lugar a un mensaje con sentido y completo: un sentido global. Dice Bernárdez (1995: 129): "La coherencia es una propiedad fundamental de los textos, hasta el punto que podemos definir texto como «aquel objeto lingüístico dotado de coherencia»". Más sencillamente se entiende por coherencia la conexión de las partes en un todo, con sentido unitario. La coherencia local se refiere a la de las frases y oraciones del texto, es decir, a la que se da en la microestructura. La coherencia puede ser lineal cuando se refiere a la conexión entre las proposiciones del texto de modo secuencial y puntual (Van Dijk, 1989: 54), afectando a la macroestructura. El concepto de coherencia global se refiere a la general de todo el texto: la unidad es un rasgo básico de un texto. El texto debe tratar un tema con la información que se aporta sobre el mismo. Otro rasgo es el dinamismo: se asocian temas con comentarios o información nueva, que a su vez dan lugar a nuevas informaciones. La coherencia puede estar en un plano extratextual (algunos la denominan coherencia pragmática; véase Casalmiglia y Tusón, 2002: 222-224); cuando el texto tiene en consideración los interlocutores, las variables espacio-temporales, las intenciones, etc., (que estudiaremos con detalle al hablar del significado, el sentido, el contexto y la competencia comunicativa) o intratextual cuando se centra en la propia estructura del texto y en el uso de los

elementos lingüísticos que los organicen (macroestructura) y lo cohesionen. Así, la coherencia exige cohesión pero la cohesión no garantiza la coherencia.

La coherencia, pues, no es suficiente para la configuración de un texto. De Beaugrande y Dressler (1981, en Bernárdez, 1995: 129) subrayan que la cohesión viene a ser una "sintaxis textual" mientras la coherencia se refiere al contenido conceptual del texto. El texto requiere un sentido conceptual y una forma adecuada con los necesarios enlaces entre los diversos componentes. La cohesión está constituida por el conjunto de todas aquellas funciones que indican relaciones entre los elementos de un texto (De Beaugrande y Dressler, 1981: 3) Son elementos que unen oraciones, párrafos, capítulos, etc. La cohesión proporciona trabazón pero no garantiza la coherencia (De Beaugrande y Dressler, 1981: 18; véanse Martín Zorraquino, 1992 y Portolés, 1998). A este respecto, Coseriu señaló que los textos no solo se elaboran con medios lingüísticos sino también con otros extralingüísticos (1977: 219). La cohesión, por consiguiente, se refiere a aquellas unidades, operaciones y mecanismos lingüísticos o formales que se utilizan para establecer relaciones entre los elementos y partes del texto, y favorecer la formación de una estructura organizada, fluida y coherente. Son elementos que unen oraciones, párrafos, capítulos, etc. Incluyen variados mecanismos: correlación de las flexiones verbales, orden estructural de cada oración, la entonación, progresión tema-remata, recurrencia y paráfrasis, sustitución, deixis, elipsis, partículas discursivas, etc.

### **2.6.3. La estructura del texto**

Consideramos acertada la perspectiva de W. Kintsch y T. A. Van Dijk (1978), que especifican *tres niveles de estructuración formal* del texto: microestructura, macroestructura y superestructura. Pasaremos a describirla brevemente a continuación.

#### **2.6.3.1. La microestructura**

La *microestructura* se refiere a los componentes de significado locales y a las relaciones lineales implicadas entre ellos. Al comprender un texto debemos extraer de su superficie las diferentes ideas elementales que lo constituyen, estableciendo entre ellas una relación de continuidad. Este primer nivel de representación del significado es la microestructura. Desde la perspectiva de la expresión se trata de que el emisor disponga de la cantidad necesaria de ideas claras y coherentes. En el caso del lector será preciso extraer los significados proposicionales de cada palabra y oración del texto y las

relaciones entre ellos. Podemos diferenciar entre *tema*, *soporte* o información dada y *rema*, *aporte* o comentario, que es la nueva información que se aporta en un enunciado. Normalmente, la primera posición es la del tema y la segunda la del rema, siguiendo un orden lineal. A menudo, el rema de un enunciado pasa a ser tema del siguiente. Esto produce una línea sucesiva o un escalonamiento que contribuye a cohesionar el texto, a la que también se denomina coherencia lineal o progresión temática. Desde esta perspectiva, se requiere construir textos coherentes y claros en su propia estructura (significatividad lógica) pero además pertinentes para el oyente o el lector atendiendo a sus conocimientos previos (significatividad psicológica). También hay que considerar el hecho de que en un texto se preserva el significado y no tanto las palabras usadas para expresarlo (desverbalización), por ello hablamos de representación del significado. Normalmente, la información gramatical (estructura superficial) dura un breve periodo de tiempo en la memoria a corto plazo. Sin embargo, algunos textos requieren la conservación precisa de esta información, como los chistes, los refranes, etc. no admitiendo variaciones, síntesis o paráfrasis, sin desvirtuar su gracia o sentido.

### **2.6.3.2. La macroestructura**

La *macroestructura* es una representación abstracta de la estructura global de naturaleza semántica y lógica que posee un texto. Se refiere al significado global que impregna y da sentido a los elementos locales. Por ejemplo, cada párrafo se refiere a una cuestión distinta al del anterior o posterior, pero relacionada con el tema general. Todas las ideas de un párrafo se refieren al tema global del mismo (coherencia global). Sin embargo, no siempre el significado global está explícito en el texto, a veces está implícito y debe ser construido por el lector. En una narración la macroestructura ordena de forma cronológica los personajes, ambiente, objetos, sucesos, conflictos y desenlace. Esos mismos hechos se tratarán de manera diferente según la superestructura que se les aplique.

La macroestructura tiene un papel fundamental en la elaboración y comprensión de un texto, y facilita los procesos de redacción y síntesis. Un texto mal estructurado es difícil de escribir y más aún de exponer oralmente, mientras para el oyente es difícil de entender y resumir. La macroestructura permite, además, reducir extensos fragmentos de información a un número de ideas manejables (macroproposiciones). Van Dijk y



Kintsch (1978) han identificado cuatro operaciones o "macrorreglas" que permiten convertir lo local o microestructura en algo global o macroestructura. Si un lector no puede construir la macroestructura de un texto, fracasa en esa misma medida en su comprensión. Siguiendo a los autores citados, podemos presentar cuatro reglas para operar sobre la macroestructura. La primera regla es *supresión*, basada en reducir el texto eliminando aquellos enunciados que no son una condición interpretativa para el resto de las proposiciones); *selección*, correlativa de la anterior, consistente en la reducción de la información hallando la macroproposición u oración temática de un párrafo o fragmento que aparezca expresamente en sus estructuras de superficie; *generalización*, mediante la búsqueda de un concepto general o supraordenado que incluya todos los conceptos de una secuencia; *construcción*, es decir, sustitución de una secuencia de proposiciones por otra, totalmente nueva, que está implicada por el conjunto de proposiciones a las que sustituye.

### **2.6.3.3. La superestructura. Tipos de texto**

El tercer nivel es la *superestructura* que alude también a la estructura global pero en este caso a la forma u organización de los textos, caracteriza el tipo de texto (Adam: 1985, 1997). La idea de superestructura no es nueva, pues como señala Álvarez Angulo (2002: 89):

A la idea de Superestructura en Lingüística y en Ciencia Cognitiva, relativamente reciente, se llega tras una serie de estudios centrados, además de en los puramente literarios, en otros procedentes de la Etnografía y Antropología, como lo atestiguan fundamentalmente las aportaciones, por una parte de los formalistas rusos de los años veinte, tales como Bakhtine, Roman Jakobson, Skovski, Timanov, Propp y su introductor en Francia, Lévi-Strauss; y, por otra parte, los formalistas literarios rusos traducidos por Todorov, así como los estudios semióticos franceses, centrados principalmente en Barthes, Greimas, Brémond y Todorov.

Son especialmente relevantes para este autor los trabajos de Propp sobre la estructura de los cuentos maravillosos (Álvarez Angulo, 2002: 92).

Señalamos antes de nada la concepción de cuento maravilloso correspondiente a Vladimir Propp, defensor de la uniformidad absoluta de la estructura de los cuentos maravillosos, en el sentido de que todos ellos pertenecen al mismo tipo en lo que concierne a su estructura

Existen diferentes tipos de texto o discurso (un relato, un artículo periodístico, un ensayo, etc.) con un patrón organizativo característico en el que se aprecian ciertas categorías bajo una trama invariante de relaciones. La superestructura es independiente del contenido semántico, de la macroestructura que puede tener cada texto. No existe una clasificación única y universal que nos permita caracterizar todos los tipos de texto. Castellà (1996: 24) define un tipo de texto como "una forma discursiva estereotipada, definida por sus características lingüísticas externas [...] se reconocen por su estructura informativa y los rasgos gramaticales que los configuran. Constituyen una lista cerrada y tienen un carácter abstracto". La literatura o la retórica prefieren hablar de géneros, basándose en la forma y contenido del texto. Pasquier y Dolz (1996: 32) subrayan la importancia del género textual. Cada tipo de texto tiene unas características diferenciales, "no se aprende globalmente a escribir, se aprende a narrar, a explicar, a exponer, a argumentar, a describir...". Es relevante ser consciente de la diversidad textual y aprender a elaborar textos según el objetivo perseguido. Lo mismo podemos señalar con respecto a la lengua oral, ya que es preciso conocer las técnicas y recursos específicos para la conversación, dramatización, recitación, etc. Se pone de manifiesto el interés del aprendizaje de las habilidades de reconocimiento, construcción, comprensión y análisis de los diversos tipos de textos, ya que cada uno tiene sus propias características, contenidos o reglas de funcionamiento y requiere técnicas específicas para la construcción y comprensión. Esta competencia permite colocar cada elemento informativo del texto en una categoría precisa, realizar una comprensión más estructurada, facilita la anticipación de información, incluso requiere el uso de determinadas actitudes. No es lo mismo exponer un tema que contar un chiste, defender una postura que describir un paisaje. Cada tipo, género o subgénero requiere un aprendizaje y una ejercitación; reconocer estos tipos de estructuras o superestructuras facilita la anticipación de información, el uso de determinadas actitudes, la formación de expectativas, así como la interpretación. A este tipo de conocimiento se le denomina *competencia textual o discursiva*.

Veremos a continuación dos clasificaciones de los textos desde una perspectiva estrictamente textual: la propuesta por Werlich y la de Adam, que es muy aceptada actualmente y una proyección de la primera.

Werlich (1976), desde un enfoque cognitivista, establece cinco tipos de texto en función del contexto, foco contextual o centro de interés del sujeto, que es precedente de la clasificación de Adam:

- a) **Descriptivo**: focaliza la atención sobre objetos, estados de cosas o relaciones, ligados a un contexto espacial.
- b) **Narrativo**: introduce objetos, acciones, relaciones y cambios en un contexto temporal.
- c) **Expositivo**: utilizado para el análisis y síntesis de los conceptos.
- d) **Argumentativo**: establece relaciones entre los conceptos e ideas del hablante. Implica una toma de posición.
- e) **Instructivo**: regula comportamientos futuros. Trata de incitar a la acción.

Adam (1985), siguiendo a Werlich, considera que un texto es una estructura que se compone de secuencias. Clasifica los textos o, como él las llama, "secuencias textuales" en:

- a) **Narrativo**: texto que presupone un desarrollo cronológico de hechos y que aspira a explicar los sucesos en un orden dado (crono-lógico: lógica causa-efecto). Se sugiere: estado inicial/ complicación/ acción/ resolución/ estado final. Son reportajes, cuentos, leyendas, novelas, etc.
- b. **Descriptivo**: de concepción espacial, su intención es describir estados: un objeto o fenómeno mediante comparaciones, un amplio repertorio léxico y otras técnicas. Se da en la literatura, los diccionarios, los inventarios, la publicidad, guías turísticas, etc.
- c) **Argumentativo**: destinado a convencer a exponer premisas y argumentos en favor o en contra de opiniones.
- d) **Expositivo** o explicativo: trata de explicar o hacer comprender algo a alguien. Relacionado con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, explica, da información, etc. Son los libros de texto, los manuales, discurso didáctico, discurso científico, etc.

e) **Instructivo**: es el acto de ordenar o inducir actos, instruir, de incitación a la acción (*¿qué hacer?*), típico de las recetas de cocina, las consignas y reglas de juegos, las instrucciones de montaje, los primeros auxilios, guías de viaje, etc. Se trata de regular la conducta del destinatario. Tiene un carácter cronológico, de estructura lineal, indicando las diversas fases de realización de una actividad. El vocabulario ha de ser preciso y concreto y bien conocido por el lector. Puede ir acompañado de ilustraciones que ejemplifiquen el proceso. Es frecuente el uso de imperativos y subjuntivos (*Usa... No tengas...*) o futuros y presentes (*Comprarás... Coges...*).

A estos cinco clásicos añade tres más:

f) **Dialógico** o conversacional: destinado a la construcción cooperativa de un texto. Incluye interrogaciones, excusas, agradecimientos, promesas, anuncios, amenazas, etc. La entrevista y el diálogo novelesco o teatral son los más corrientes.

g) **Predictivo**: se basa en predecir hechos que van a suceder, y se actualizan en profecías, boletines meteorológicos y horóscopos.

h) **Retórico**: se refiere a la prosa poética, la canción, el eslogan, el proverbio, el dicho, la máxima, la plegaria, los *graffitti*, etc. Se apoyan en el uso de figuras y medios retóricos, el metro y la rima, los paralelismo de todo tipo sintáctico, rítmicos, fónicos, gráficos, etc. incluso llegando a violar las reglas de la lengua

Reconoce que a menudo se dan combinaciones de varios tipos textuales a la vez, es decir, textos con *secuencias* descriptivas, narrativas, dialógicas, aunque suele haber un tipo dominante. Se da una pluricodificación de todo discurso. Como señala Prado (2004: 263): “[...] difícilmente nos encontramos tipos de textos en estado puro en la comunicación; antes bien, la hibridación textual suele ser frecuente”. En este sentido, el propio Adam afirma que la complejidad y la riqueza del discurso humano no debe ser limitada por una tentativa tipológica.

#### **2.6.4. Discurso y contexto**

El discurso implica un proceso dinámico de construcción de un texto en la realidad, en un contexto determinado. La comunicación y el propio uso del lenguaje se

desarrollan de diferente modo dependiendo del contexto, como ya hemos visto en otros apartados. Hernández Paricio (1996:21) señala que el contexto se refiere "a las condiciones de la enunciación de un enunciado". El *cotexto*, o contexto verbal, es "parte del propio texto. El contexto "está formado por el conjunto de elementos exteriores al texto que son imprescindibles para una adecuada y cabal comprensión del contenido del texto". (op. cit.: 24).

Según Coseriu, el contexto está constituido por "toda la realidad que rodea un signo, un acto verbal o un discurso, como presencia física, como saber de los interlocutores y como actividad". Propone tres tipos de contexto:

a) **Contexto idiomático**, es decir, la lengua. Para entender un texto se requiere dominar las relaciones semánticas o sintácticas que se dan en el idioma.

b) **Contexto verbal**, que se refiere al concepto de 'cotexto'. Es decir cada parte de un texto actúa como soporte o contexto de las demás partes. Lo dicho antes o después de algo influye en la comprensión general del texto. Según la distancia del texto estudiado del contexto podemos hablar de contexto verbal inmediato o cercano y mediato o alejado. También el contexto puede ser positivo si algo se ha dicho efectivamente o negativo, si no se ha dicho literalmente sino mediante alusiones, insinuaciones o sugerencias.

c) **Contexto extraverbal**, que está constituido por todas las circunstancias no lingüísticas que son conocidas por los hablantes. Hay seis tipos:

-**Físico**: formado por los objetos perceptibles para los interlocutores.

-**Empírico**: formado por los "estados de cosas" que forman parte de las experiencias de los interlocutores. Cuando decimos "*me voy a casa*" o "*iré el lunes*" nadie pregunta a qué casa o qué lunes, se sobreentiende a cuál nos referimos.

-**Natural**, es decir, conjunto de todos los "estados empíricos posibles" y se refiere al saber enciclopédico de los hablantes.

- Práctico u ocasional**, o sea, la situación, circunstancias u ocasión concreta en que se produce el discurso. En "*quiero tres*" hay una clara dependencia del enunciado con respecto al contexto práctico.
  
- Histórico**, con referencia a las circunstancias históricas personales o sociales que afectan a los interlocutores
  
- Cultural**, relacionado con la tradición cultural particular de una comunidad. Los discursos toman una forma determinada en cada comunidad cultural.

#### **2.6.4.1. El contexto desde una perspectiva etnográfica**

La atención preferente sobre la competencia lingüística, sobre las formas del lenguaje y la corrección, no tienen en consideración el papel del lenguaje en la realidad comunicativa. Se centran en el estudio del producto olvidando las características del proceso, de la situación, del discurso, de estudiar el texto en su contexto de uso. La atención al medio social y a los factores extralingüísticos se consideró, al menos teóricamente, como un hecho importante ya desde Saussure, pero con una mayor profundidad a partir de los trabajos en Inglaterra de los etnólogos Bronislaw Malinowski (1923, 1935) y John R. Firth (1957a y 1957b).

Bronislaw Malinowski estudió las lenguas melanésicas desde una perspectiva etnológica y conductual. La lengua es una conducta con una función propia y autonomía, sin estar subordinada a la función de transmitir ideas o ser un simple reflejo de la realidad. Un detalle crucial es que observó la imposibilidad de la traducción textual de una a otra lengua, ya que es imprescindible considerar la situación o la cultura en que un texto es producido. En toda cultura hay palabras que generan actos: promesas, palabras rituales, fórmulas legales, etc. que solo pueden utilizarse en determinadas circunstancias. Todas las lenguas, no solo las de los pueblos primitivos, están determinadas por las necesidades e intereses de la sociedad, por lo que la lengua y sus expresiones concretas deben estudiarse e interpretarse en su contexto situacional. Estos conceptos serán desarrollados por Firth y la gramática sistémica de Halliday.

Firth, continuando las ideas de Malinowski, subrayó la necesidad de estudiar la semántica en el marco del contexto de la situación y los roles o las relaciones sociales: de forma que el significado requiere una visión global y depende no solo de la

estructura formal (la gramática, la morfología, el léxico, la fonología y la fonética) sino también de factores como el contexto social o la prosodia que no pueden obviarse a la hora de interpretar un enunciado. Firth sugirió la importancia de no confundir el mero contexto físico con aquel conjunto de categorías relevantes para la interpretación del texto. Para entender el sentido de un texto es preciso considerar varias dimensiones: los participantes (personas, personalidades y sus características, incluyendo su acción verbal y no verbal), los objetos y hechos (no verbales) que rodean a la situación y el efecto de la acción verbal.

Halliday continuó los trabajos de Firth, hablando de la “semiótica social, o necesidad de estudiar el lenguaje y el significado en su contexto de uso y considerando las funciones que desempeña desde el niño hasta el adulto (como ya hemos expuesto anteriormente, apdo. 2.3.1). Para Halliday, (1982; véase también Gimeno Menéndez, 1990: 236), la situación es un factor complejo que juega un papel fundamental de cara a seleccionar el tipo de discurso y las unidades lingüísticas apropiadas, lo que puede denominarse de forma genérica el *registro lingüístico*. La elección del registro apropiado al momento y la situación en el marco de la estructura semiótica de cada cultura forma parte de la competencia comunicativa. La combinación de tres factores situacionales determina la selección del uso lingüístico: campo, tenor y modo (Véase Casalmiglia y Tusón, 2002, 328 y ss.). El *campo* se refiere a la esfera de actividad y la temática tratada en la situación comunicativa. El registro será diferente, más o menos especializado, según el tema o en qué lugar o momento se utiliza un léxico, estructuras o enunciados diferentes (oficio, deporte, argot, vida profesional, etc.). El *tenor* incluye tres ámbitos: personal, interpersonal y funcional. El *tenor personal* afecta a la posición de cada persona: identidad, posición, implicación en el mensaje, etc. y las marcas lingüísticas que se producen en el discurso. Por ejemplo, se puede realizar un discurso muy personalizado y humano mediante pronombres personales, exclamaciones, etc. o uno despersonalizado mediante pasivas e impersonales. El *tenor interpersonal* se refiere a la relación entre los interlocutores, de forma que el lenguaje utilizado marca de alguna manera relaciones de distancia o proximidad y de jerarquía o solidaridad, así como el nivel de conocimiento compartido. Es importante el tratamiento social (*señor, don usted, tú, etc.*) de forma que según la relación entre los comunicantes será más pertinente seleccionar unas formas u otras. El *tenor funcional* se refiere al propósito o las intenciones comunicativas, a las funciones del lenguaje o a la intención discursiva:

informar, dirigir la conducta de otros, entrar en contacto, narrar, argumentar, etc., que repercuten en la organización del texto y la elección de un tipo determinado. El *modo* se refiere a las diferentes formas de presentación del mensaje de manera que requieren la elección de un registro determinado: lenguaje oral y escrito, canales diversos (televisión, radio, teléfono, vídeo, papel, libro, revista, conferencia, etc.), comunicación auditiva, visual, directa o diferida, inmediata o aplazada, medios tecnológicos, etc. Cada situación requerirá una mayor o menor planificación, improvisación, espontaneidad, etc.

Con el norteamericano William Labov surge el interés por la variación lingüística, por los dialectos y sociolectos en las áreas urbanas de los Estados Unidos. Labov adopta una postura materialista y empirista (estudios de variación fonética, dialectológicos, sociolingüísticos, etc.), cada vez más distante de las posturas formalistas, idealistas y racionalistas defendidas por los generativistas. No obstante, estos planteamientos más próximos a la dimensión social y de uso real del lenguaje tuvieron un sesgo fuertemente cuantitativo, estudiando las frecuencias de uso de las unidades lingüísticas según diferencias sociales. Será el lingüista y antropólogo Dell Hymes, con la publicación en 1964 del libro *Language in Culture and Society*, el que planteará la necesidad de estudiar el lenguaje desde la perspectiva del uso en el marco del contexto social y cultural. Desde la perspectiva etnográfica, la comunicación se estudia como un todo en su contexto natural, se estudia el discurso en situación. El investigador describirá los modos de hablar, los repertorios verbales, los roles y los significados del lenguaje a partir de una observación y participación en cada grupo. La situación juega un papel primordial. La lengua es una parte fundamental de la cultura y realidad del grupo, es un *síntoma* que nos permite inferir los valores y normas del grupo.

La etnografía de la comunicación supera el determinismo sociolingüístico-educativo de Bernstein (teoría de los códigos) y el análisis sociolingüístico estricto de Labov para alcanzar una visión más profunda y global, apegada al contexto social y cultural en que se produce la comunicación. Para Duranti (1992: 253) la etnografía del habla “estudia el uso del lenguaje tal y como se presenta en la vida cotidiana de una comunidad lingüística concreta”.

Desde la perspectiva de la etnografía de la comunicación educativa, se cuenta con el contexto en el mismo grado que con el mensaje y su forma. Se atiende a todos los



parámetros de la situación comunicativa. El investigador interviene en la situación de comunicación y recoge las aportaciones y opiniones de los miembros del grupo con la finalidad última de mejorar la comunicación dentro del grupo. Titone (1986: 125) recogía el interés educativo de la etnografía de la comunicación:

El análisis etnográfico permite identificar las causas de una comunicación deficitaria o inadecuada en los amplios espacios, no colmados de significado, que separan a enseñantes y alumnos y que podríamos definir como "vacíos culturales". Con la identificación de tales "vacíos" y de su carácter cultural y el ofrecimiento de los instrumentos conceptuales para llenarlos de significado, la etnografía de la comunicación agota, al menos por ahora, su función.

Duranti (1992: 256) plantea cuatro focos de interés para los etnógrafos del habla en el ámbito del lenguaje:

[...] (1) en el establecimiento, cuestionamiento y recreación de la identidad y las relaciones sociales por y a través del lenguaje; (2) en explicar, a uno mismo y a los demás, por qué el mundo es como es y qué se puede, o se debe, hacer para cambiarlo; (3) en la estructuración de los eventos comunicativos en un nivel tanto social como individual; (4) en la ruptura, o más frecuentemente el refuerzo, de las barreras físicas, políticas y culturales.

#### **2.6.4.2. El contexto desde una perspectiva cultural**

Es esencial una concepción amplia y abierta del concepto de *cultura*. Desde esta perspectiva, la cultura es entendida en un sentido amplio, no como una muestra selecta de productos de alto valor intelectual, artísticos o académicos, dirigida a las altas esferas sociales, sino como señala Lomas (1999: vol. II, 170) "en el sentido en que es habitualmente utilizado por la antropología lingüística y cultural: la cultura como conocimiento compartido adquirido socialmente", es decir, como "ese bagaje de conocimientos, habilidades, valores, hábitos y normas que una comunidad tiene y comparte en alguna medida". Y, más tarde, añade la relevancia del lenguaje en este marco (Lomas, 1999: vol. II, 171):

No olvidemos que el conocimiento cultural se transmite casi siempre de una manera verbal por lo que el pensamiento, la socialización y en consecuencia la identidad personal y sociocultural de las personas y de los pueblos están condicionados de una manera innegable por la lengua que hablan y por la lengua con la que construyen significados acerca del mundo.

En los últimos años, las investigaciones antropológicas y transculturales han puesto de manifiesto la universalidad de las capacidades cognitivas e intelectuales de los seres

humanos pero, como han señalado las aportaciones de la psicología cultural, “la existencia de diferencias en la manera de utilizar dichas capacidades en situaciones concretas de resolución de problemas; y, lo que es más interesante, muestran que estas diferencias están relacionadas con los tipos de experiencias educativas” (Coll, 1991: 26). La influencia de las teorías de Vygotsky, Luria y Bruner es patente, como se verá en otros apartados. Es decir, la aplicación de las aptitudes cognitivas depende del proceso de aprendizaje y de las experiencias educativas en las que cada ser se ha desarrollado en el marco de su grupo social. El aprendizaje (véase Cole, 1981) en el marco de la psicología cultural reconcilia en un marco integrador los procesos de desarrollo individual, tanto de tipo evolutivo natural como los que se atribuyen a aprendizajes específicos, con el aprendizaje de la experiencia humana culturalmente organizada. Es fundamental la interacción con el medio social y cultural. Dice Coll (1991: 27):

La interacción del ser humano con su medio está mediatizada por la cultura desde el momento mismo del nacimiento, siendo los padres, los educadores, los adultos, y, en general, los otros seres humanos los principales agentes mediadores.

Los procesos psicológicos superiores se desarrollan primero en el marco de la relación interpersonal y están influidos por los patrones culturales dominantes. El ser humano se apropia de la Cultura de su grupo social. La Cultura así entendida es amplia e incluye la experiencia acumulada por un grupo social: conceptos razonamientos, ideología, costumbres, valores, etc. y, por supuesto, el lenguaje. En este contexto, señala Coll (1991: 28) que:

[...] la Educación designa el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada. Recordemos una vez más que los instrumentos cognitivos de naturaleza simbólica y sus usos, los procesos psicológicos superiores, forman parte de esta experiencia”.

El contexto, pues, no se limita a las circunstancias concretas en que se produce la comunicación (rasgos de los interlocutores, espacio, tiempo, etc.). Silvestri y Blanck (1993: 85-86) describen lo planteamientos de Vygostky y Bajtín desde una perspectiva sociocultural y atienden a los procesos de interpretación de los textos: "El contexto bajtiniano es, en cambio, absolutamente vasto. La enorme serie de textos que forman parte de la trama simbólica de una cultura aporta un contexto a una emisión, y puede

determinar su sentido. El contexto abarca todo el material semiótico-ideológico de una cultura, ubicado histórica y socialmente". Un concepto asociado es el de "intertexto" o la relación que un texto tiene con otros que facilitan su interpretación (otras conversaciones, otros libros, etc.). Más que el intertexto discursivo, lo realmente importante es que el lector (u oyente) reconozca las conexiones, las claves y competencias culturales, literarias y de todo tipo que permiten la recepción de un texto, lo que se ha dado en denominar "intertexto lector". Esta perspectiva es esencial, por ejemplo en el ámbito de la literatura. Así, afirma Mendoza (2001: 41):

La actividad del intertexto conduce al logro de uno de los efectos más atractivos de la recepción literaria, que es precisamente la identificación, el reconocimiento de aspectos discursivos, formales o temáticos que tiene lugar en la confluencia del intertexto de la obra y del intertexto personal del lector. [...] Cuando se produce esa conexión, se alcanza el grado máximo de interacción texto-lector, porque tal confluencia motiva la adecuada cooperación comprensiva e interpretativa.

La idea del intertexto, detalladamente estudiada en el ámbito de la competencia lectoliteraria, puede aplicarse a otras funciones expresivas y receptoras de la comunicación oral o escrita.

Valorando la indiscutible relevancia del contexto en la comunicación propusimos cuatro niveles contextuales que intervienen simultáneamente en el discurso. Nos permiten describir y profundizar en las situaciones comunicativas (Briz, 2003b: 204). Sintetizando aquella propuesta, son los siguientes:

a) contexto humano (hipercontexto), que nos permite crear mundos imaginarios o entender a cualquier ser humano en alguna medida, en el sentido de que conocemos el ambiente en que es posible la vida y las pautas universales de la conducta biológica, psicológica, cultural y lingüística de nuestra especie.

b) contexto general (macrocontexto), coordenadas generales, y relativamente atemporales, que incluyen: el idioma utilizado y el mundo físico, social, histórico o cultural (una época, una comunidad, un país, una cultura, etc.) en el que el discurso es producido.

c) contexto específico (subcontexto), en el que a partir del contexto general de referencia, se produce un marco comunicativo en un mundo determinado constituido por unos interlocutores que intervienen, sus rasgos principales (culturales, físicos, clase social, etc.) y la relación social habitual que tienen (roles, jerarquía, confianza, etc.); las normas de interacción concretas de ese ecosistema humano; los escenarios o marco espacio-temporal general en que se desarrolla; los tipos de texto o discurso (narrativo, argumentativo, etc.); usos y estilos lingüísticos prototípicos; los conocimientos e intenciones comunicativas generales y habituales de cada interlocutor; el conocimiento compartido por ellos (presuposiciones); etc. Para entender el texto es preciso captar el mundo general y la sección o submundo en el que se desarrolla la comunicación.

d) contexto concreto (microcontexto), en que se produce el episodio comunicativo en que se desarrolla el discurso: situación comunicativa concreta o tipo de interacción que se produce; tema o asunto; objetivos comunicativos de los participantes; marco ambiental concreto físico y social en que se desarrolla; situación psicológica de los interlocutores en la situación experimentada; actitudes observables en la situación y tipo de relación concreta establecida en ese contexto; secuencia, estructura o evolución de la situación comunicativa (partes, capítulos, enunciados, párrafos, etc.); registro lingüístico: formal/informal, culto /coloquial/vulgar, etc.; características del canal y código utilizados en la comunicación (oral, visual, auditivo, paralenguaje, contexto compartido, etc.); grado de cumplimiento de normas sociales y de las pautas comunicativas o lingüísticas; etc.

### **2.6.5. Discurso, contexto y significado**

Para la comunicación, el hombre se sirve de signos lingüísticos que son, según Saussure, una entidad doble, formada por la unión de dos elementos, ambos psíquicos, vinculados por asociación. Los signos pueden ser de muchos tipos: visuales (luz roja del semáforo, humo, señales de tráfico, etc.), auditivos (un portazo, tam-tam, silbato, sirena, etc.), lingüísticos, etc. Por un lado, hallamos el *significante*, es decir, la imagen acústica o visual; por otro, el concepto, *significado* o acepción que tiene un signo. Un tercer elemento de naturaleza extralingüística es el *referente* o hecho real y externo a que se refiere el signo. Significante y significado se relacionan de modo arbitrario, o inmotivado, aunque son inseparables para formar el signo. Esta perspectiva estructuralista basada en el significado referencial (seguida por Ogden y Richards, por ejemplo) fue un paso adelante, muy brillante, pero con el paso del tiempo ha resultado ser parcial o incompleta. Puede resultar muy útil para una explicación de la comunicación mecánica entre máquinas o para códigos muy simples pero no para la comunicación humana, en la que las correspondencias entre significante y significado son extraordinariamente complejas. Una misma frase, por ejemplo, tiene diferentes sentidos según la persona a la que se dirige, según la entonación o la mímica, pero también según el momento, la época o el lugar en que se utiliza. Así pues, desde una perspectiva más actual, podemos hablar de una explicación más compleja del concepto de significado, que explicaremos con detalle a continuación. Luque (2000: 16-17) señala la necesidad de diferenciar el significado lingüístico o léxico-semántico del significado pragmático, que se refiere “tanto al contexto situacional inmediato en el que se produce la comunicación (espacio, tiempo, interlocutores, etcétera) como al contexto sociocultural, es decir, al conjunto de conocimientos y de convenciones socioculturales

compartidos o tenidos en cuenta por los participantes en la comunicación”. La autora sintetiza la actual concepción del significado del siguiente modo:

[...] los enunciados lingüísticos se construyen siempre con dos tipos de información: la información explícita y la información implícita. La información explícita es aquella que se elabora a partir de los conocimientos gramaticales: es el significado que se desprende de las palabras que forman el enunciado. La información implícita es la que se construye a partir de los conocimientos pragmáticos, es el significado adicional que permite al oyente interpretar adecuadamente las palabras del hablante y que se obtiene de todas aquellas convenciones que se derivan tanto de las circunstancias del entorno en que se produce el enunciado (lugar, tiempo, participantes, etc.), como del bagaje sociocultural compartido por los interlocutores.

Para que la comunicación funcione, los interlocutores deben compartir, además del mismo código lingüístico (información explícita o gramatical), la misma información implícita o contextual. Un mismo enunciado, una determinada secuencia de palabras, puede interpretarse de forma distinta y, por tanto, dar cuenta de realidades diferentes, dependiendo de la información implícita o contextual sobre la que se construya el enunciado.

No es necesario describir aquí todas las teorías sobre el significado que se han propuesto, nos limitaremos a destacar algunas de las concepciones más relevantes que afectan de manera directa a la competencia de comunicación, especialmente aquellas que han contribuido a los estudios de la pragmática o uso del lenguaje en contextos humanos.

#### **2.6.5.1. El significado intencional**

Para Strawson el significado no presenta una relación unívoca en relación con el significante. Podríamos aquí recurrir a la metáfora del *iceberg*: solo se ve, se dice o se escucha, se lee o se escribe, una parte de lo que se desea comunicar, debe inferirse el resto. En las expresiones humanas hay que considerar tres tipos de significado. Primero, el *significado lingüístico*, es decir, el significado de un texto desde el código, desde la competencia lingüística (*¿qué dice?*). En segundo término, el *significado referencial*, o sea, la realidad representada por la expresión. Y, finalmente, *significado intencional*, que implica entender la verdadera intención del texto (*¿qué quiere decir?*). Para entender una expresión como *¡Qué simpático!* hace falta tener en cuenta los tres tipos de significado. Es importante que el oyente capte el *sentido* del acto de habla: el significado intencional. Son significativas las palabras de Strawson (1969: 336-337) para subrayar la función comunicativa del lenguaje en la que es preciso captar la *intención* que subyace en cada expresión:

Los significados particulares de palabras y oraciones son en gran parte, sin duda, un asunto de regla y convención; pero, la naturaleza general de tales reglas y convenciones solo puede entenderse a la larga por referencia al concepto de intención comunicativa [...] Pero el sistema de reglas semánticas y sintácticas, cuyo dominio constituye el conocimiento de un lenguaje –las reglas que determinan el significado de las oraciones- no es en absoluto un sistema de reglas para comunicar. Las reglas pueden explotarse para ese propósito, pero esto queda al margen de su carácter esencial. Sería perfectamente posible que alguien comprendiese un lenguaje completamente –tuviese una competencia lingüística perfecta- sin tener tan siquiera el pensamiento implícito de la función de comunicación, con tal que, desde luego, el lenguaje en cuestión no contuviese palabras que se refiriesen explícitamente a esta función.

#### **2.6.5.2. El significado en el uso**

Otra aportación muy relevante, desde la misma perspectiva, es la de Ludwig Wittgenstein, que en la segunda etapa de su actividad filosófica, fundamentalmente centrada en su obra *Investigaciones Filosóficas* (Oxford, 1958), propone una concepción naturalista de la acción humana en la que el lenguaje es una actividad más y está por encima de normativas externas, es un hecho natural en el hombre gracias al cual se comunica con sus semejantes. En todo caso, está por encima de cualquier sistema artificial de signos que pueda ser creado, superando así sus planteamientos anteriores, inspirados en el atomismo lógico de B. Russel, y que fueron expuestos en su conocido *Tractatus Logico-Philosophicus*. Wittgenstein subraya el valor comunicativo del lenguaje ordinario y natural frente a los lenguajes formales, lógicos o matemáticos. Frente al hincapié en el aspecto formal y sintáctico del lenguaje, ahora se centrará la atención sobre el lenguaje como actividad, como *praxis*; en definitiva, sobre la *pragmática*. El lenguaje no puede desligarse del uso. Desde este punto de vista, la sintaxis y la semántica dependen de la pragmática. Su concepción del lenguaje implica que el significado de las palabras no reside en las explicaciones verbales que podamos ofrecer de las mismas, sino en el propio referente. Es decir, el significado se halla en el propio *contexto* en el que se utiliza la palabra, en el uso de la palabra en una situación específica. Sobre esta dimensión contextual señalan Hierro y Pescador (1989: 286):

El enfoque característico de éste consiste [...] en atender a los usos que hacemos del lenguaje y, por consiguiente, a los propósitos de los hablantes, y a todas las demás circunstancias que rodean al comportamiento lingüístico, o dicho en palabras de Wittgenstein, en atender a la forma de vida en que se hace uso de las palabras. Una clasificación de los usos será por ello, una clasificación pragmática, y será, en consecuencia, más numerosa, abigarrada y multiforme que una clasificación puramente semántica como la primera. De aquí el contraste entre distinguir aserciones, mandatos y preguntas, por ejemplo, que serían tipos de

oración, y distinguir entre contar chistes, traducir, narrar, hacer teatro, formular hipótesis etc., que constituyen tipos de uso.

Por otra parte, el filósofo austríaco compara el lenguaje con un *juego* en el que existen unas reglas que pueden o no aceptarse, pero no pueden cambiarse. El lenguaje es un juego sujeto a unas reglas públicas, sociales y culturales, más que un mecanismo de expresión del pensamiento, por lo que la persona debe aprender esas reglas de uso (dimensión comunicativa). El niño ha de conocer los usos reales como: chistes, hacer mandatos, describir un sujeto u objeto, relatar un suceso, saludar, rezar, etc. por encima de los tipos de oración. Desde esta perspectiva, el lenguaje se halla constituido por multitud de juegos, sucediendo que en cada uno las palabras tienen un sentido y un significado: el que les da el *contexto*. Aquí se encuentra un error de la filosofía tradicional: jugar unos juegos de lenguaje con las reglas de otro, por ejemplo, el científico con las reglas del metafísico (Muñiz, 1989: 140). Desde esta concepción, estas reglas de juego se adquieren mediante el ejemplo y por entrenamiento, de manera que el sujeto aprenda a aplicar la regla precisa en cada situación determinada. Si ello se produce de modo eficaz, se produce la corrección y, en caso contrario, la incorrección. Se trata, pues, de dominar la técnica del lenguaje. Por consiguiente, la misión del educador es ofrecer al discente un adecuado entrenamiento comunicativo y lingüístico, es decir, aportarle aquellos contenidos y técnicas que le permitan actuar apropiadamente en las situaciones sociales diversas en que se pueda encontrar.

### **2.6.5.3. Los actos de habla**

Son también esenciales las aportaciones de la teoría de los *actos de habla*. Austin defiende igualmente la importancia del lenguaje ordinario como instrumento de comunicación, fruto del esfuerzo constructivo de muchas generaciones. Sin embargo, como toda herramienta, el lenguaje debe ser bien utilizado y a menudo enriquecido para que pueda cumplir funciones complejas, como las de la investigación científica. En todo caso, para Austin (1982: 17), como señalan Carrió y Rabossi en el prólogo de la traducción castellana: "[...] el lenguaje natural es un punto de partida necesario, digno de toda atención, que debe comprometer nuestro empeñoso afán clarificador". La principal aportación de Austin es la del concepto de "actos de habla" (*speech acts*) que sugiere que una gran parte de nuestras expresiones la utilizamos para hacer algo: cada vez que hablamos realizamos un acto determinado. Al tipo de enunciados que se

requieren para la realización de un acto *-te bautizo, te condeno, te pido perdón, acepto*, etc. en determinados contextos institucionales-, Austin los denomina expresiones o "preferencias realizativas" o enunciados performativos (*performative utterances*). A los enunciados cognitivos que comentan la existencia de un hecho o de un estado de cosas los denomina expresiones o "preferencias constatativas" (*constative utterances*) o enunciados asertivos, cuya característica principal es que pueden ser juzgados como verdaderos o falsos.

Las expresiones realizativas, no obstante, solo pueden ser enunciadas bajo determinadas condiciones, no lingüísticas, sino sociales o culturales. Según el cumplimiento de las mismas cabe hablar de expresiones afortunadas o desafortunadas, dependiendo de los interlocutores y el contexto en que se usan. Las expresiones desafortunadas puede ser de varios tipos: actos en los que no se realiza la acción subyacente (*bautizar a un pingüino*), falta de sinceridad (*no estar dispuesto a realizar lo prometido*), abuso de procedimiento (*dictar la sentencia alguien que no es juez*), etc. Sin embargo, esta clasificación de las expresiones se manifiesta insuficiente para la descripción de una gran cantidad de expresiones complejas, por lo que Austin profundiza en esta cuestión. Por un lado, habla de "acto locucionario" (*locutionary act*) o locutivo, definido como el acto de decir algo. Son los actos propiamente lingüísticos. En estos actos aparecen tres elementos, que forman un todo: el *fonético*, que consiste en pronunciar ciertos sonidos; el acto *fático* o gramatical, referido al nivel morfosintáctico y, finalmente, el acto *rético* o semántico, que gira sobre el sentido o referencia de las proposiciones. Los tres actos se realizan simultáneamente y de modo inseparable, ya que en caso contrario no se produce la comunicación o esta es deficitaria.

Los actos locucionarios suponen "decir algo", pero Austin al proponer los actos de habla se refería a *lo que se hace al decir algo*. Por ello en este nuevo planteamiento propone el término de "acto ilocucionario" (*illocutionary act*) o acto ilocutivo o fuerza ilocucionaria. Este acto se realiza a la vez que el acto locucionario, pero puede distinguirse de él. Son actos que se realizan intencionalmente al decir algo. Queda claramente involucrado el concepto de uso, es decir, se plantea cómo estamos utilizando la expresión: aconsejar, ordenar, advertir, preguntar, dictar sentencia, etc. Se distinguen pues el significado, o sentido y referencia de la expresión propias del acto locucionario, de la *fuerza*, que pertenece al aspecto ilocucionario. Así, al decir: *¿Tiene Ud. un*



*cigarrillo?*, no estamos realmente preguntando, sino pidiendo. Al decir '*Ven al cine*' podemos mandar, recomendar, invitar, pedir, rogar, etc., es decir, un mismo acto locutivo puede representar diferentes actos ilocutivos. La pragmática debe superar la visión gramatical tradicional y ocuparse de buscar el sentido.

Austin distingue, en tercer lugar, el "acto perlocucionario" (*perlocutionary act*) o perlocutivo, que se refiere a los efectos que el acto verbal produzca en los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, del hablante o de otras personas. A diferencia del acto ilocucionario, el perlocucionario no está determinado por las convenciones lingüísticas. Los actos de convencer, impresionar, enamorar o desahogarse, no son expuestos por la expresión ni pueden ser controlados por el hablante, sino que son efectos u objetivos más o menos ocultos que ni siquiera dependen totalmente de la voluntad del emisor. Puede lograrse el efecto deseado o no.

Desde la nueva clasificación propuesta, Austin considera que todas las expresiones son realizativas, ya sea de modo explícito o implícito y, según el uso contextual que se haga de ellas, podrán ser *verdaderas o falsas*, desde su valor enunciativo, y *felices o infelices*, si permiten la realización del acto locucionario que pretenden expresar. Por todo ello, una clasificación de los actos de habla supone en realidad una clasificación de los actos o fuerzas ilocucionarias. Austin distingue cinco tipos: *veredictivos*, en los que se sentencia o evalúa (absolver, condenar, valorar etc.); *ejercitativos*, en los que se ejercita el poder o la decisión en favor o en contra de una manera de actuar (nombrar, destituir, mandar, avisar, rogar, aconsejar etc.); *compromisorios*, que comprometen con una forma de acción (prometer, proponerse, jurar, declarar la intención de, etc.); *comportativos*, que tienen que ver con el comportamiento social (disculparse, agradecer, felicitar, criticar, desafiar etc.), y, finalmente, *expositivos*, que se refieren a de qué modo encajan nuestras opiniones en la discusión (afirmar, negar, enunciar, subrayar, responder, deducir, definir, explicar, etc.). Sin embargo, el propio Austin manifiesta sus dudas sobre esta clasificación, lo cual es igualmente resaltado por Hierro y Pescador (1989: 319) ya que "no se advierte que la clasificación obedezca a ningún criterio general, y la caracterización de los grupos resulta en exceso vaga y heterogénea". Lo relevante en todo caso, es la idea de que el significante o la estructura superficial del lenguaje no es el único elemento a tener en cuenta en el proceso comunicativo, sino que es preciso tener en cuenta las funciones e intenciones, explícitas o implícitas, del mismo

en cada situación concreta, y esto solo puede realizarse desde una perspectiva integral de la comunicación, del acto de habla.

Searle (1986) es destacado continuador de la teoría de Austin. Para Searle un acto de habla es la unidad mínima y básica de comunicación lingüística. A diferencia de Austin, niega la distinción entre acto locucionario e ilocucionario, ya que todo acto del primer tipo incluye necesariamente al segundo. Todos los actos serían ilocucionarios, "actos de decir", que sería el acto ilocucionario más genérico (locución = ilocución), incluso frecuentemente el significado ilocucionario aparecería explícitamente: *Te ruego que me escuches*, mediante un verbo performativo en primera persona: *Yo te ordeno que*, *Yo te ruego que*, etc. De acuerdo con esto, para Searle, al realizar un acto de habla se da un acto de proferir palabras (morfemas, oraciones); otro, de tipo proposicional (referir o predicar proposiciones o enunciados), y un último, de tipo ilocucionario (afirmar, mandar, prometer, etc.). Los actos de habla ilocucionarios están gobernados por reglas de conducta similares a las que pueda tener el ajedrez para el movimiento de las piezas. Searle diferencia entre reglas constitutivas y regulativas. Las *constitutivas* crean nuevas formas de conducta, como en los deportes y sus reglamentos (*fútbol, baloncesto*, etc.), incluso el propio sistema lingüístico de un idioma determinado. Estas reglas no tienen un carácter normativo o imperativo pero si no se cumplen el acto queda anulado (*no saber jugar al ajedrez, no saber inglés*, etc.). Las reglas *regulativas* están pensadas para ordenar formas de conducta preexistentes (comer, cortesía, etc.) con un carácter normativo e imperativo, siendo fundamentales en los protocolos, las normas de cortesía, etc., y su incumplimiento da lugar a valoraciones sociales negativas o sanciones.

Searle, así mismo, sugiere el "*principio de expresabilidad*" según el cual "cualquier cosa que pueda querer decirse, puede ser dicha". Esto no implica que siempre se pueda encontrar una forma de expresión que produzca en los oyentes todos los efectos que se intentan producir (literarios o poéticos, emociones, creencias, etc.). Tampoco implica que todo será entendido por todos los que escuchan. Se diferencian actos de habla directos e indirectos. Los actos de habla *directos* o literales son aquellos en que la expresión lingüística representa directamente lo ilocutivo, como hacer una pregunta para averiguar algo o un imperativo para mandar. O marcando la intención en el enunciado mediante un verbo performativo en primera persona: *te ordeno que, deseo que, te informo de que*, etc. Los *actos indirectos* no equivaldrían en el mismo sentido.

Por ejemplo, usar una pregunta para mandar algo: *¿Podrías pasar de una vez?*; para ofrecer algo: *¿quiere sentarse?* O pedir algo: *¿quiere acercarme el bolígrafo?* El oyente tendría que realizar un mayor esfuerzo para captar el sentido conforme menos directa pueda ser la fórmula seleccionada. Una misma estructura oracional presenta diferentes fuerzas ilocutivas. Sin embargo una misma fuerza ilocutiva puede obtenerse mediante diversas estructuras: *Siéntate. ¿Quieres sentarte? Te ordeno que te sientes. Estarás más cómodo si te sientas. Como no te sientes, me enfadaré. Quizás estés incómodo en esa postura, etc.*

El oyente tendría que realizar un mayor esfuerzo para captar el sentido. Searle propone doce criterios para clasificar los actos de habla, de los que podemos subrayar tres: *intencionalidad* o propósito del acto (mandar, representar algo etc.), correspondencia entre *lenguaje y mundo* (el mundo se ajusta a las palabras o a la inversa, o puede ocurrir que no exista ajuste, como en los saludos) y *sinceridad* (se refiere al estado psicológico del acto, si este es sincero). Sobre esta base, Searle propone la siguiente clasificación:

- 1- **Representativos:** pretenden comprometer al hablante con que una idea es así o no. Las palabras se ajustan a la realidad. Se valoran como verdaderos o falsos. Si hay sinceridad se da un estado psicológico de creencia.
- 2- **Directivos:** pretenden que el oyente haga algo (ordenar, preguntar, permitir, etc.). El mundo debe ajustarse a las palabras. El estado psicológico es el deseo.
- 3- **Compromisorios:** el hablante se compromete en una acción futura. El mundo se ajusta al lenguaje. La condición de sinceridad es que el hablante tenga la intención de obrar como dice.
- 4- **Expresivos:** para expresar el estado de ánimo del hablante (agradecer, disculpar, felicitar, etc.). Carecen de relación mundo-lenguaje. Si es sincero corresponde al estado psicológico del hablante.
- 5- **Declaraciones:** para modificar una situación creando una nueva (cesar, dimitir, bautizar, casar, nombrar, etc.). Existe una relación recíproca mundo-lenguaje, ya que al ejecutar el acto exitosamente se crea la nueva situación. Es irrelevante la sinceridad, ya que las palabras del hablante no se refieren a su estado psicológico.

Podemos observar una superación de la propuesta de clasificación de Austin, aunque todavía resulta excesivamente simple e imprecisa, como señalan Hierro y Pescador (1989: 329). No obstante, creemos que Searle abre un camino importante de cara a la pragmática, especialmente al proponer los criterios de clasificación de los actos ilocucionarios.

#### **2.6.5.4. Significado, conversación y cooperación**

P. Grice (1969, 1975), en la misma línea de los planteamientos anteriores, elabora una teoría pragmática del significado. Su teoría parte de la explicación del significado de los actos de habla, tanto en sí mismos como, sobre todo, en función de las *intenciones* del emisor. Es decir, se prima un análisis del significado en función de las intenciones comunicativas, sean éstas lingüísticas o de otro tipo. Al expresarse, el hablante tiene una triple intención: 1) que el oyente produzca una respuesta; (2) que el oyente se dé cuenta de la intención; (3) que el oyente produzca una respuesta por razón, o en parte al menos, de haberse dado cuenta de la intención .

Grice define el significado del hablante (adaptada y simplificada por Hierro y Pescador, 1989: 344) diciendo: "Para un hablante H, la expresión tipo x significa algo, si y solo si H tiene en su repertorio el procedimiento siguiente: proferir un ejemplar de la expresión x cuando tiene la intención de que el oyente produzca determinada respuesta". Ello quiere decir que un hablante asigna significado a cualquier expresión, si cuenta con el procedimiento de utilizarla siempre que quiere que su auditorio u oyente emita una respuesta determinada. La respuesta, desde esta definición, por parte del oyente ante una declarativa, puede ser tanto la creencia en lo declarado por el oyente, como la creencia en que el oyente cree lo que manifiesta. La definición anterior se refiere al uso lingüístico de un hablante, a su idiolecto, pero Grice suministra la definición de significado para una comunidad de hablantes (Hierro y Pescador, 1989: 345):

Para una comunidad C, la expresión-tipo x significa algo si y sólo si algunos (¿muchos?) miembros de C tienen en su repertorio el procedimiento de proferir un ejemplar de x cuando tienen la intención de que el oyente produzca determinada respuesta, estando condicionada la conservación de tal procedimiento por el supuesto de que, por los menos, algunos otros miembros de C tengan o hayan tenido dicho procedimiento en su repertorio.

Esta definición es lo suficientemente incompleta e imprecisa como para admitirla como punto de referencia provisional. En la definición anterior Grice se refería al significado permanente o intemporal de una expresión determinada, pero a ello añade el concepto de *significado aplicado*, es decir, lo que una expresión significa en una situación determinada. La definición de este significado se deriva lógicamente de los anteriores (Hierro y Pescador, 1989: 345):

Cuando el hablante H profirió la expresión x, ésta significaba algo si y sólo si H tenía la intención de que su auditorio reconociera lo que H quería decir por medio de x, sobre la base del conocimiento (o presunción) que el auditorio tiene de que al repertorio de H pertenece el procedimiento de proferir x cuando H tiene la intención de que su auditorio produzca determinada respuesta.

Este significado se sitúa entre el ya mencionado *significado permanente* y el todavía más concreto *significado ocasional*. De estas propuestas se desprende una dimensión fundamental: la de la importancia que tiene la intención del hablante, la fuerza ilocucionaria, en una expresión determinada. En definitiva, se observa la existencia de tres tipos de significado (Grice, 1969, 1975): *significado atemporal* (o acepciones de la palabra), *significado atemporal aplicado* (o acepción seleccionada en una oración) y *significado ocasional* del hablante, que puede alejarse más o menos del significado literal de la expresión utilizada (uso particular o subjetivo del hablante).

Al analizar la comunicación lingüística, Grice señala que la conversación es una forma de conducta cooperativa, que sirve a un propósito común a los hablantes. En las situaciones de comunicación rige el principio de cooperación, que se formula:

Haga que su contribución a la conversación sea en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado.

Se trata de una especie de condición previa o preparatoria que se espera que los hablantes respeten, siendo de lo contrario la conversación incoherente, inconexa y absurda. De hecho, la violación del principio de cooperación puede llevar al castigo o exclusión por parte de los otros participantes. Esta concepción podemos resumirla en cuatro tipos de normas conversacionales o máximas de tipo descriptivo, relativas a la cantidad, cualidad, relación y modo (op. cit., 354):

1. Por lo que se refiere a la cantidad de información a suministrar: haz que tu contribución sea tan informativa como se requiera para los propósitos normales de la comunicación, pero no más de lo que se requiera.

2. Por lo que hace a la calidad de la comunicación: intenta que tu contribución sea verdadera. Que se descompone en *no decir lo que uno cree que es falso y en no decir aquellos para lo que se carece de pruebas adecuadas.*

3. Por lo que toca a la relación entre las palabras y el tema de la comunicación: *sé relevante.* Se traduce en que los participantes intervengan sobre el tema del que se está hablando.

4. Y, finalmente, por lo que respecta al modo (modalidad) de la comunicación: sé claro (perspicuo, es decir, claro e inteligible). Lo cual se descompone en evitar expresiones oscuras, evitar la ambigüedad, ser breve (no prolijo) y ser ordenado.

La máxima de cantidad es denominada por otros autores *principio de economía* (Ducrot, 1986). Por ejemplo, si el emisor dice: *Tengo cinco millones*, se infiere que cuando se dice una cantidad, una edad, etc. se dice el umbral máximo. La máxima de calidad puede denominarse también máxima de *sinceridad*. El interlocutor ha de decir la verdad sin errores ni manipulaciones, ha de disponer de los datos que le permitan afirmar algo.

El concepto de relación o *relevancia* es desarrollado por Sperber y Wilson (1994). Son pertinentes o relevantes aquellos enunciados que generan nuevas informaciones a partir de las informaciones previas (contexto lingüístico: lo que ya se ha dicho), de la situación comunicativa (contexto físico) o de los supuestos compartidos por ambos hablantes. Sperber y Wilson proponen un modelo que da cuenta de la forma en que se produce el paso del significado de los textos al sentido de los mismos. Mientras el significado se produce mediante los procesos de codificación y decodificación que la persona realiza a partir de la competencia lingüística, el sentido forma parte de la comunicación ostensiva-inferencial mediante la cual el emisor transmite un mensaje (verbal o no verbal) supuestamente relevante para que el receptor infiera lo que quiere decir, las intenciones, el sentido del mensaje.

Es fundamental la idea de que en la comunicación humana los interlocutores hacen uso de todos aquellos procedimientos y conocimientos de que disponen para dar sentido a los mensajes que reciben. Así, si le digo a alguien que pasa por la calle: *¿Tienes fuego?* y me contesta: *No fumo*, de forma aparentemente poco coherente, he de realizar procesos de inferencia para ver la relevancia del enunciado, su sentido e intención en el contexto de enunciación. Así, debo realizar las siguientes operaciones:

Supuesto: *Los fumadores llevan fuego. Los no fumadores no llevan fuego.*

Inferencia: *El oyente no fuma, luego no lleva fuego. La respuesta es no.*

Al comunicarnos partimos de unos *supuestos*, es decir, cuando conversamos sabemos que nuestro interlocutor dispone de unos conocimientos compartidos con nosotros, por afinidades profesionales, sociales, culturales, costumbres, etc. Ello hace que varíemos nuestra forma de hablar dependiendo del interlocutor, de acuerdo con los supuestos. Por otra parte, la *implicatura* supone que el hablante comunica algo que no es explícito, que el oyente debe inferir de acuerdo con esos supuestos y mediante procesos cognitivos de inferencia. El principio de relevancia da lugar a que cualquier enunciado sea analizado a fin de valorar si tiene sentido en una situación determinada. En el caso anterior el enunciado es relevante para el oyente si ha interpretado adecuadamente la implicatura vertida por el emisor. Pero si le contesta: *No le he preguntado si fuma, solo si lleva fuego*, pondrá de manifiesto su inadecuada comprensión del proceso argumentativo, demostrando que el enunciado no es pertinente.

En definitiva, hay que diferenciar lo que se dice explícitamente (contenido proposicional o lingüístico) de lo que se dice implícitamente o de lo que se comunica. Mientras que el lenguaje explícito, lo que se dice, presenta una idea susceptible de ser rechazada o aceptada por el interlocutor, *lo implícito* se impone o se supone como ya compartido y debe ser aceptado por el receptor, a menudo de forma inconsciente. Para Grice las implicaturas pueden ser convencionales y no convencionales. Las implicaturas *convencionales* o presuposiciones (según Ducrot) son mensajes implícitos que surgen del enunciado, del lenguaje del propio texto o del propio significado de la proposición; tienen un carácter convencional, pero sobre los que no se focaliza la atención. A menudo pueden utilizarse para abusar del oyente, para transmitir un mensaje latente, para manipularle, imponiéndole un juicio subyacente, y para generar polémica ya que no está previsto que se pueda hablar sobre lo que se presupone. En ese sentido, como señalan Ferrer et. al. (1996: 64):

Ducrot considera la presuposición como un verdadero acto de habla: decir que yo presupongo X es decir que pretendo obligar mediante mi discurso al destinatario a admitir X, sin concederle el derecho de continuar el diálogo a propósito de X. Presuponer es dar una información al margen del discurso, negando al destinatario el derecho a encadenar su discurso a partir de esta afirmación.

*¿Podrías pasar?:* se entiende como una petición cortés (no como una capacidad).

*Juan fue director de un banco:* implica que ya no lo es.

*Me alegro de que ya no seas un imbécil completo:* implica que sigues siendo imbécil.

Obsérvese la diferencia entre:

*Los representantes/matones del sindicato están reunidos/compinchados debatiendo/urdiendo su postura/trama en la sala de juntas de la empresa.*

Podemos diferenciar a través del uso convencional del lenguaje la visión del mismo hecho en dos emisoras de radio de ideología opuesta. Obsérvese la diferencia de presuposiciones entre usar el primer o segundo elemento de cada par de nombres, adjetivos o verbos.

Las implicaturas no convencionales o *sobrentendidos* (según Ducrot) son mensajes implícitos de naturaleza pragmática cuyo sentido debe ser obtenido mediante un proceso intelectual de inferencias a partir del discurso, de modo que el mensaje dice una idea pero quiere decir otra diferente (*¿qué quieres decir?*). Muchos oyentes pueden mostrar incompreensión o confusión en la interpretación precisa de estos mensajes (ambigüedad). Aquí es pertinente la diferencia entre los conceptos de *significado* y el *sentido*. Se usan a menudo en el lenguaje lúdico, la ironía, los chistes, etc. A menudo se basan en la ley de economía: el argumentador expresa un mensaje breve o elíptico y el destinatario debe inferir lo que quiere decir. Obsérvese el comentario del jefe de personal de una empresa a la directora de la misma tras entrevistar a dos candidatas (A y B) para un puesto de trabajo e infiérase cuál de los dos será contratada:

1. *A sabe inglés, pero...*      2. *B no sabe inglés, pero...*

También se observan en la *lítótes*, que es un mecanismo de atenuación en el que afirma algo negando lo contrario.

*No es nada vago*  
*No es tan listo como parece*

Obsérvese la siguiente afirmación:

*Está muy bien. Todavía no le han metido en la cárcel.*

Se puede inferir que hay una sugerencia o implicación como: se trata de un ladrón, etc.



Veamos a continuación la diferencia entre una presuposición y un sobrentendido:

*No es muy estudioso*

Presupuesto o implicatura convencional → *Es algo estudioso.*

Sobrentendido o implicatura no convencional → *Es un vago completo.*

En todo caso, la *transgresión* de las diversas normas no tiene la misma gravedad. Es normalmente más grave una mentira que un lenguaje prolijo o una respuesta incoherente. Como señalan Hierro y Pescador (1989), estos principios parecen ser los de la *racionalidad lingüística comunicativa*, es decir, aquellos que pueden regir, dentro del principio de cooperación, una conducta lingüística racional y teleológica. En todo caso, y dada la heterogeneidad de las máximas propuestas, caben críticas diversas: ¿por qué las frases deben ser breves y ordenadas?, ¿qué pruebas debe tener el hablante de la verdad de su mensaje?, ¿estamos ante reglas universales o que afectan a sectores sociales o culturales determinados?, etc.

#### **2.6.5.5. Significado y acción comunicativa**

Concluiremos el estudio del significado estudiando las propuestas de Habermas (1987) sobre la acción comunicativa, pues tienen mucho en común con las teorías ya comentadas y realiza nuevas aportaciones. Habermas se centra en una *teoría de la acción comunicativa*, que supone que una sociedad necesita coordinar su acción y para ello tiene una necesidad determinada de comunicación que le permitirá organizar las acciones precisas para alcanzar sus objetivos. Habermas plantea la importancia de superar el modo de *análisis veritativo* (verdad o falsedad de las proposiciones), típico de la filosofía analítica, que se centraba en la función expositiva del lenguaje (enunciación de proposiciones), reconociendo que existen otras funciones del lenguaje plenamente justificadas que exigirían igualmente una identificación de su validez y referencia al mundo que implican. Así, no se trata de presuponer que el acto ilocucionario supone la dimensión irracional, frente al componente proposicional en el que se funda la validez, sino que es preciso considerar la fuerza ilocucionaria como "el componente que especifica qué pretensión de validez plantea el hablante con su emisión, cómo la plantea y en defensa de qué lo hace" (1987: vol. 1, 357).

Se propone la consideración de que existen dos mundos: el subjetivo (o interno) y el externo, que puede ser objetivo o social. En el proceso de comunicación se establecen vínculos racionalmente motivados entre los hablantes porque existe un sistema

compartido de mundos entre los hablantes. Habermas considera que la acción comunicativa depende de contextos situacionales. Dentro de las acciones de tipo social, Habermas distingue entre *acciones orientadas al éxito* y *acciones orientadas al entendimiento*. Las primeras son consideradas como acciones estratégicas y en ellas los sujetos adoptan actitudes que se proyectan hacia el éxito, es decir, utilizan unas reglas de elección racional (se calculan medios, fines, valores y consecuencias) e influyen de diversas formas sobre otros sujetos; todo ello desde un cálculo individual. En las acciones orientadas al entendimiento o comunicativas los planes de acción se elaboran no de modo egocéntrico sino a partir del entendimiento, "los participantes no se orientan primariamente al propio éxito; antes persiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación" (Habermas, 1987: vol. 1, 367).

Para Habermas (1987: vol. 1, 368): "Entenderse es un proceso de obtención de un acuerdo entre sujetos lingüística e interactivamente competentes". Ello supone que los acuerdos, alcanzados comunicativamente, deben tener una base racional y no pueden ser influidos desde fuera, ya sea violentamente o de modo oculto. Los sujetos deben aceptar o rechazar libremente en función de razones las propuestas de los otros. Habermas señala que la acción comunicativa lingüísticamente mediada es el "modo original" de comportamiento lingüístico humano, frente al uso estratégico que supone engaño y manipulación del receptor, que considera como "modo parásito".

Para Habermas, siempre que el hablante realiza un acto locucionario (*decir algo*) e ilocucionario (*hacer diciendo algo*) se da un tipo de acción comunicativa autosuficiente. Sin embargo, cuando los actos ilocucionarios se incrustan en una acción teleológica, surgen los actos perlocucionarios o efectos previstos por Austin. Esta situación se da cuando el hablante se orienta hacia el éxito, instrumentalizando la locución para el logro de sus intenciones ocultas. Desde esta perspectiva, el acto perlocucionario no obedece a convenciones y permanece como algo externo a lo dicho. Los fines ilocucionarios deben expresarse; por el contrario, los perlocucionarios no, si se desea el éxito: son indeclarables, inconfesables (aterrorizar, inquietar, sumir en la duda, despistar, ofender, humillar, etc.). Las perlocuciones, pues, han de entenderse como una clase especial de interacciones estratégicas lingüísticamente mediadas, bastando para ello con que uno de los interlocutores busque efectos perlocucionarios. La acción comunicativa, por el

contrario, se refiere a la clase de interacciones en que todos los participantes armonizan entre sí sus planes individuales de acción y persiguen, por ende, sin reserva alguna, sus fines ilocucionarios. Habermas se detiene a analizar el caso del imperativo como caso excepcional de acción estratégica en las que el hablante busca efectos exclusivamente ilocucionarios. Acaba, tras un detenido análisis, diciendo que el imperativo, pese a manifestar abiertamente las intenciones del hablante, no es aceptable como acción comunicativa al no ser dicho acto de habla susceptible de crítica y no poder el oyente tomar una postura basada en razones.

La intención comunicativa del hablante comprende tres supuestos:

a) el realizar un acto de habla que sea correcto en relación con el contexto normativo dado, para poder con ello establecer una relación interpersonal con el oyente, que pueda considerarse legítima; b) el hacer un enunciado verdadero (o presuposiciones de existencia ajustadas a la realidad) para que el oyente pueda asumir y compartir el saber del hablante; y c) el expresar verazmente opiniones, intenciones, sentimientos, deseos, etc. para que el oyente pueda fiarse de lo que oye" (1987: vol. 1, 394).

Lo que podríamos resumir en rectitud (legitimidad), o respeto a las normas y a la situación contextual; verismo, o ajustarse a la realidad, y veracidad (sinceridad), o decir lo que uno cree verdadero. Desde esta perspectiva, los actos de habla sirven para:

a) al establecimiento y renovación de relaciones interpersonales, en las que el hablante hace referencia a algo perteneciente al mundo de las ordenaciones legítimas; b) a la exposición o a la presuposición de estados y sucesos, en los que el hablante hace referencia al mundo de estados de cosas existentes y c) a la expresión de vivencias, esto es, a la presentación que el sujeto hace de sí mismo, en que el hablante hace referencia a algo referente a su mundo subjetivo al que él tiene un acceso privilegiado" (1987: vol. 1: 394)

La validez de la acción comunicativa se medirá con arreglo a estos tres factores, ya que los actores exigirán validez en los tres ámbitos. Según los diversos contextos, se preferirá un tipo de validez a otro; al afirmar o explicar algo importa la verdad; al expresar una vivencia u opinión importa la sinceridad; al mandar o prometer algo importa respetar las normativas (rectitud).

Tras revisar la clasificación de los *actos de habla* propuesta por Austin y Searle, Habermas propone los siguientes tipos:

-*Imperativos*: en ellos el hablante (H) se refiere a un estado que desea ver realizado en el mundo objetivo, en el sentido de mover al oyente a producir ese estado. La

única crítica está en función de las condiciones de éxito (se puede hacer o no). Si se produce rechazo por el O (oyente) lo que se rechaza es una pretensión de poder, lo que no supone una crítica sino la expresión de una voluntad.

- Constatativos*: el hablante pretende reflejar un estado de cosas. La negación de tal emisión por O supone cuestionar la pretensión de verdad.
- Regulativos*: se refiere a algo en un mundo social común, en el sentido de establecer una relación interpersonal que sea reconocida como legítima. La negación por parte de O supone que pone en duda la rectitud normativa que el hablante pretende tiene su acción.
- Expresivos*: se refiere H a algo perteneciente a su mundo subjetivo. La negación de tales emisiones por O supone que éste pone en duda la pretensión de veracidad.
- Comunicativos* (que pueden ser considerados una subclase de los regulativos): son aquellos que sirven para la regulación del habla, como preguntas, respuestas, réplicas, asentimientos, etc.
- Operativos*: los que designan la aplicación de reglas de construcción (lógica, gramática, matemáticas etc., como: inferir, calcular, clasificar etc.) Se diferencian de los constatativos en que lo importante no es la pretensión de verdad proposicional sino la de corrección constructiva o inteligibilidad.

Los actos compromisorios, declaraciones, así como los institucionalmente ligados y los satisfactivos, que aparecían en clasificaciones anteriores, deben subsumirse dentro de los regulativos. Para Habermas existen tres casos puros o límites de acción comunicativa: la *conversación* (cuyo fin es la propia comunicación y no cualquier otro papel teleológico e instrumental), la *acción dirigida por normas* (específica de los actos regulativos), y la *acción dramática* (propia de la expresión subjetiva). Por otra parte, encontramos la *acción estratégica*, con la relación que tiene con los actos perlocucionarios y los imperativos. Al hablar de la utilidad de la pragmática, es interesante ver un comentario psicopedagógico que realiza el autor (1987: vol. 1, 425):

El deslinde lingüístico entre los planos de realidad que representan el «juego» y el «ir en serio», la construcción lingüística de una realidad ficticia, el chiste y la ironía, el uso traslaticio y paradójico del lenguaje, las alusiones, las revocaciones contradictorias de pretensiones de validez en el plano metalingüístico -todo ello se basa en una confusión intencionada de modalidades del ser. La pragmática formal puede aportar a la aclaración de los mecanismos que el hablante necesita para

dominar todo ello, mucho más de lo que puede aportar una simple descripción empírica, por exacta que sea de los fenómenos a explicar. El niño, al irse ejercitando en los modos fundamentales del uso del lenguaje, adquiere la capacidad de trazar los límites entre la subjetividad de sus propias vivencias, la objetividad de la realidad objetualizada, la normatividad de la sociedad y la intersubjetividad de la comunicación lingüística.

También señala la utilidad de la pragmática para detectar fenómenos de distorsión sistemática de la comunicación como: situaciones patológicas determinadas, manipulación por agentes externos, o sobre todo como instrumento de clasificación y análisis de los distintos tipos de discurso utilizados en las diversas disciplinas y saberes.

Desde un punto de vista crítico, creemos que Habermas atribuye excesivos juicios de valor y demasiadas connotaciones éticas a los términos que utiliza. Por ello, la lectura de sus planteamientos debe ser cuidadosa. Su concepción sobre lo que es comunicación, por ejemplo, nos parece restringida y sesgada por cuanto no admite que se dé comunicación en los actos perlocucionarios o en situaciones de comunicación unilateral (como la lectura o visión de una película). También se observa una fuerte ambigüedad y confusión en los conceptos de "acción dirigida al éxito" o "acción dirigida al entendimiento", y también en los de "acción comunicativa" y "acción estratégica", ya que ambas acciones, en principio, al menos entendidas de forma literal, pueden ser compatibles. Los conceptos son muy teóricos y polarizados, cuando en la realidad comunicativa se dan como variables continuas y con una gran amalgama de cualidades. Están excesivamente sobrecargadas de connotaciones positivas o negativas que deberían ser aplicadas mediante el uso de adjetivaciones pertinentes y variables. Sin embargo, su aportación es muy positiva y tiene notables implicaciones educativas. Su visión de la comunicación como un proceso ético y cooperativo dirigido al consenso, en el que la misión del niño es adquirir capacidades comunicativas que le permitan comunicarse y relacionarse socialmente de forma legítima, veraz y sincera cumpliendo con los derechos y deberes de la interacción humana, nos parece esencial y muy bien planteada desde una perspectiva sociocrítica, especialmente en un mundo como el actual en el que el ciudadano puede ser fácilmente sometido a la manipulación de tantos agentes sociales y poderes fácticos. Así, la competencia comunicativa requiere el respeto a las normas de comunicación, la veracidad o acuerdo de las palabras con la realidad y la sinceridad o expresión auténtica de la propia postura o creencia.

### **2.6.6. Discurso e interacción en el contexto: la cortesía**

Con la captación del sentido en el contexto hemos tratado una parte esencial de la pragmática. Sin embargo, es preciso profundizar en otro aspecto esencial que surge a partir del tipo de relación que se establece en el uso social y comunicativo del lenguaje: *la cortesía*. Tradicionalmente, la cortesía se ha visto como "un conjunto de muestras de respeto o deferencia cuyo uso determina y exige la organización social de acuerdo con el estatuto relativo de los participantes en la interacción". Ello se centraba en algo considerado como superfluo y clasista por muchos como los *buenos modales* (normas de urbanidad). Pero la cortesía va mucho más allá de esa concepción restringida. Así, señala Escandell (1993) que: "En el nuevo enfoque, la cortesía iba a entenderse como fruto de la necesidad humana de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales y su manifestación externa sería el conjunto de «maniobras lingüísticas» de las que puede valerse un hablante para evitar o reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no son coincidentes" (véase para una perspectiva didáctica Gutiérrez, 1995, 1997; Cerezo, 1999).

Una preocupación de la pragmática es la diferencia que existe entre el significado literal de una expresión y el significado que el emisor quiere realmente transmitir. Este tipos de actos que difieren entre forma lingüística y fuerza ilocutiva fueron denominados por Searle "actos de habla indirectos". Pero "Curiosamente, muchas de las formulaciones indirectas resultaban ser variantes corteses de las formulaciones directas". La interpretación adecuada de los actos indirectos, como hemos comentado antes, se obtiene por inferencia y raciocinio del oyente (Searle, 1975: 60). Por su parte, Grice (1967: 75 y 78) propuso el principio de cooperación y el destacado concepto de relevancia. Veremos algunas aportaciones esenciales al ámbito de la cortesía.

#### **2.6.6.1. El significado contextual. La competencia pragmática**

Robin Lakoff (1972; véase Haverkate, 1994) subraya la importancia del significado en el contexto:

Confío en que quede perfectamente claro que: hay áreas de competencia lingüística que no pueden ser descritas por una teoría que no permite la integración de información del contexto, oponiendo mundo real a situación lingüísticamente relevante, y considerando sólo relevante; la sintaxis superficial, la elección de léxico y la semántica aparte del significado contextualmente relevante.

Además de las dificultades sintácticas o léxicas que conlleva hablar en una segunda lengua, hay usos determinados que pueden ocasionar que una persona ofenda a los demás o que le hagan parecer un bobo. Esto incluye fenómenos como determinadas *partículas* que no sabemos cuándo usar y que parecen utilizarse al azar, que no aportan información de contenido pero sí sobre las intenciones o sensaciones del hablante (*si no le importa, tendría la amabilidad de, si me lo permite*, etc.); los honoríficos cuyo mal uso en algunas lenguas puede empujarnos al rechazo (*don, señor, usted, tú*, etc.) o *terminaciones verbales* con formas especiales para indicar sinceridad o duda (*pasa-pase*). Robin Lakoff (1973) propone describir la *competencia pragmática* con dos reglas:

1. Sea *claro*, que equivale al principio de cooperación.
2. Sea *cortés* que expresa las exigencias de la relación interpersonal.

La cortesía se manifiesta a su vez por medio de *tres formas* o estrategias diferentes:

*1. No imponga su voluntad al interlocutor.*

Se refiere sobre todo a la distancia social o a la falta de familiaridad. Debemos evitar o mitigar nuestro enunciado evitando o mitigando expresiones coactivas, mediante permisos, expresiones indirectas, etc.

*¿Puedes decirme, si no te molesta, cuánto te ha costado el abrigo?*

*2. Ofrezca opciones.*

Se trata de ofrecer salidas y opciones dignas al interlocutor. Se trata de mostrar discrepancia, pero evitando que resulte incómodo para el hablante y el oyente.

*"Tráemelo hoy o mañana, cuando te vaya mejor".*

*3. Refuerce los lazos de camaradería. Haz que tu interlocutor se sienta bien; sé amable.*

Se adapta bien a interlocutores cercanos mostrando agrado e interés por el otro.

*¿Cómo te va el curso?*

*¿Te vienes al cine? Lo pasaremos muy bien.*

Las estrategias I y II se refieren principalmente a actos exhortativos y III se asocia a cualquier acto. En I y II tratamos de evitar que el oyente se sienta amenazado. Tratamos

de expresar un ruego y no un mandato (*Ven con nosotros, ¿o prefieres quedarte en casa?*). La III pretende que el oyente se dé cuenta de que le consideran como una persona respetable y apreciable. I y II se consideran como *cortesía negativa* y III como *cortesía positiva*.

#### **2.6.6.2. El contrato conversacional**

Fraser (1980) habla del *contrato conversacional*, es decir, las obligaciones y derechos mutuos de dos personas que entablan una conversación. Puede depender del contexto del conocimiento de la persona con la que se habla. Este contrato se puede renegociar en cada conversación. A un médico le doy permiso para que pregunte determinadas cosas pero no puede excederse en las preguntas. Las convenciones pueden cambiar de una cultura a otra pero en su mayoría son universales. Los españoles deben fijar, por ejemplo, si se tratan de 'tú' o 'usted'. Fraser (1980: 343-344) formula la siguiente definición:

Dada la noción del contrato conversacional, podemos decir que una locución es cortés en el sentido de que el hablante, a juicio del oyente, no ha violado los derechos u obligaciones vigentes en ese momento en que la profiere.

Subraya la idea de *mitigación*, que no es definida como un tipo particular de acto de habla, sino como la modificación de tal acto para reducir efectos indeseables (la dureza u hostilidad) de tal acto sobre el oyente. Podemos suavizar los efectos de una orden, facilitar las malas noticias o hacer una crítica más digerible. Hay dos modalidades de mitigación: autoservicio (*self-serving*) y altruista (*altruistic*). La mitigación de *autoservicio* puede verse al considerar los efectos sobre el oyente de un acto, como ordenarle una tarea desagradable. Si yo como jefe tengo que mandar algo que no me agrada, pero alguien me lo exige, deseo evitar la hostilidad del oyente. El hablante desea ser perdonado (autoservicio), se trata de “salir del apuro”, no realizando el acto con sus efectos desagradables, como cuando un médico suaviza su diagnóstico diciendo que no desearía que se diese un hecho (*Lamento profundamente...*). La mitigación *altruista* supone suavizar la cuestión para el oyente, como anunciar a un familiar un accidente (*No se preocupe...*). Frecuentemente, aparecen ambos tipos de mitigación.



### 2.6.6.3. Imagen y cortesía

Brown y Levinson (1978; Levinson, 1989) intentan completar el nivel interpersonal de la teoría de Grice, partiendo de la necesidad social de controlar la agresividad entre las personas. La cortesía presupone la existencia de una agresividad potencial que trata de ser contrarrestada para facilitar las buenas relaciones sociales. En este sentido afirman que:

1. el comportamiento humano y la comunicación son racionales (se usan medios para conseguir fines) y con ellos se busca la máxima eficacia y *cooperación* con los otros.
2. la relación social puede suponer una amenaza para la imagen (*face*) del individuo. Todo el mundo dispone de un prestigio que quiere conservar, de donde surge la idea de cortesía.

Hablan del concepto de *face* o imagen pública que cada individuo tiene o reclama para sí. Esta imagen presenta dos vertientes:

- a) **Lado negativo:** Se refiere al deseo de libertad de acción, de que sus actos no se vean impedidos por otros, de no sufrir imposiciones, de dominar el propio territorio.
- b) **Lado positivo:** El positivo se refiere a la imagen positiva que el individuo tiene de sí mismo y que aspira a que sea reconocida y reforzada por los otros miembros de la sociedad, incluso de que otros compartan los mismos deseos.

Así, es importante no dañar la imagen ajena y salvaguardar la propia, partiendo del hecho de que la imagen es vulnerable. Es la mejor manera de entablar y mantener buenas relaciones sociales. Los autores (1989: 13) definen el concepto de imagen:

El centro de nuestro modelo lo ocupa una noción muy abstracta, que consiste en dos clases específicas de deseos (*face-wants*) que los interactantes se atribuyen mutuamente: el deseo de que uno no vea impedidos sus actos (*negative face*) y el deseo de que los actos de uno sean aprobados (hasta cierto punto) (*positive face*). Los participantes deben respetar esos deseos. Se trata de evitar la sanción o el conflicto. Los interactantes buscan un equilibrio intentando proteger su propia personalidad, como la del otro.

A partir de aquí en los estudios que se hacen se establecen dos relaciones:

1. la voluntad de ser cortés explica el carácter *indirecto* de las ilocuciones.

2. la interpretación de un acto indirecto es el resultado de una *implicatura* y se obtiene por inferencia.

Se asocia pues *indirecto/cortés* e *indirecto/inferido*. La primera se considera de causa efecto: "el motivo para ser indirecto es ser cortés". Como consecuencia de lo anterior, todos queremos mantener a salvo nuestra imagen y la de los demás a fin de establecer unas buenas relaciones sociales. Sin embargo, hay actos o situaciones que crean conflictos de intereses poniendo en peligro la imagen propia o la de los otros: se trata de *acciones que amenazan la imagen pública (face-threatening acts)*. Cuando se producen estos actos, y a no ser que realmente se desee ejecutar tal amenaza, se usa la cortesía. El nivel de cortesía que debe emplearse depende de tres factores:

- a) **Poder relativo** del destinatario con respecto al emisor.
- b) **Distancia social**, o grado de familiaridad entre los interlocutores.
- c) **Grado de imposición** de un acto con respecto a la imagen pública, que depende en cada cultura del grado de imposición que conlleva un acto (cortesía absoluta).

La conjunción de estos tres factores permite calcular el riesgo de una acción que amenaza la imagen pública y permite seleccionar las estrategias de cortesía destinadas a mitigar el peligro. Conforme el riesgo sea mayor se impone renunciar al acto, en el caso extremo, o bien usar estrategias atenuadoras.

Dentro de los actos indirectos, Sadock (1974), Morgan (1978) o Bach y Harnish (1979) plantean la distinción entre dos tipos de actos indirectos:

- 1. **Convencionales**: son aquellos cuya realización responde a los requisitos formales y de uso establecidos por cada sociedad; su interpretación está fijada por convención. "Las formas indirectas convencionales no son, pues, estrategias creadas por un individuo en una situación concreta, sino que constituyen un inventario de fórmulas fijas, socialmente refrendadas, y con finalidades ilocutivas muy precisas". Una mala interpretación puede ser humorística:

-¿Puede decirme la hora? -Sí.

2. **No convencionales:** son aquellos que solo dependen de las leyes inferenciales generales; su interpretación no puede predecirse de antemano, sino que depende decisivamente de la situación que rodee cada enunciado concreto. Por ejemplo es convencional *¿puedes subir?* pero no *¿eres capaz de subir?* Unos enunciados pueden resultar relativamente transparentes y otros opacos. La indirección es una cuestión de grado.

#### **2.6.6.4. Las máximas de la cortesía**

Leech (1983) propone, siguiendo a Grice, un principio de cortesía en términos de *coste-beneficio*. La descortesía se incrementa cuanto mayor es el coste para el destinatario y menor el beneficio. En cambio, la cortesía aumenta cuanto mayor es el coste y menor el beneficio para el emisor. La cortesía es el principio regulador de la distancia social y su equilibrio, pudiendo mediante ella aumentar o disminuir tal distancia. Diferencia entre cortesía absoluta y relativa. La *cortesía absoluta* es la intrínseca que poseen determinados actos. Por ejemplo, mandar es un acto potencialmente descortés y los ofrecimientos son inherentemente corteses. La *cortesía relativa* se refiere a la distancia social que existe entre los interlocutores. Hay diversos *tipos* de acciones:

- acciones que *apoyan* la cortesía como: agradecer, felicitar, saludar, ofrecer, invitar, etc.;
- acciones que son *indiferentes*: como afirmar, informar, anunciar;
- acciones que entran en *conflicto* con la cortesía al suponer algún coste para el destinatario, lo que implica compensar la descortesía intrínseca o absoluta mediante fórmulas de cortesía relativa que las mitiguen. Si esto no se hace la relación puede deteriorarse y dar lugar a un aumento de la distancia entre los hablantes. Son ejemplos las acciones de preguntar, pedir, ordenar, etc.
- acciones que van frontalmente *contra el mantenimiento de la relación* -o destrucción de relaciones- entre los interlocutores, como: acusar, amenazar, maldecir, etc.

Conforme crece la cortesía, disminuye el coste para el interlocutor. Por ejemplo, sería menos cortés "*Pela esas patatas*" que "*Siéntate*" y este, menos que "*Tómate otro*"

*canapé*", siendo todos, actos directivos. Los actos que pueden resultar descorteses suelen dar lugar a formas indirectas de expresión:

*Contesta el teléfono* → *¿Contestas el teléfono?* → *¿Puedes contestar el teléfono?* → *¿Te importaría contestar el teléfono?...*

Estos actos permiten, con mayor o menor fingimiento, rechazar el acto solicitado. Leech (1983) señala que lo indirecto tiende a ser más cortés porque:

1. Incrementa el grado de opcionalidad.
2. Porque cuando más indirecta es una ilocución menor y más tentativa tiende a ser su fuerza (mayor ambigüedad).

El principio de cortesía se articula, en la línea de Grice, en forma de *máximas*:

- I. *Tacto*, que supone minimizar el coste al otro y maximizar su beneficio.
- II. *Generosidad*, que supone minimizar el beneficio propio y maximizar el coste propio.
- III. *Aprobación*, que minimiza las críticas al otro y maximiza las alabanzas.
- IV. *Modestia*, que minimiza las alabanzas dirigidas a uno mismo y maximiza las propias críticas.
- V. *Acuerdo*, que minimiza el desacuerdo con el otro y maximiza el acuerdo.
- VI. *Simpatía*, que minimiza la antipatía con el otro y maximiza la simpatía.

### **2.6.7. Tipos de discurso**

La actuación comunicativa depende de la percepción y comprensión del contexto humano, ambiental y social en que se produce la interacción. Proponemos, a continuación, quince criterios que nos permiten diferenciar los tipos de discurso atendiendo al contexto de comunicación. Podríamos denominarlos como discursos de tipo primario o secundario, pues consideramos que no todos los tipos de discurso aparecen al mismo tiempo en la humanidad (filogénesis) ni en el individuo (ontogénesis).

Así, pueden denominarse *primarios* aquellos tipos de discurso que aparecen más precozmente en el desarrollo para los procesos comunicativos básicos de la vida humana, mientras los *secundarios* son aquellos que aparecen más tardíamente, se constituyen a partir de los primeros y pueden enriquecer las situaciones de comunicación. El objetivo de esta propuesta es principalmente didáctico, pues nos interesa valorar el grado de dificultad que cada tipo de discurso representa tanto en los procesos de comunicación, como también de cara a su enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo. Antes de plantear un comentario didáctico presentaremos una síntesis de los mismos en la siguiente tabla:

**Tabla. Tipos de discurso atendiendo al contexto de comunicación**

<b>Contexto</b>	<b>Discurso primario</b>	<b>Discurso secundario</b>
<b>1. a) Vía</b>	Externo	Interno
<b>1. b) Canal</b>	Oral (primario)	Escrito
<b>1. c) Intermodalidad</b>		Oral (secundario)
<b>2. Interacción</b>	Interpersonal	Personal
<b>3. Tiempo</b>	Directo	Diferido
<b>4. Espacio</b>	Presencial	No presencial
<b>5. Medios</b>	Natural	Artificial
<b>6. Social</b>	Informal	Formal
<b>7. Temática</b>	General	Específico
<b>8. Referencia</b>	Contextualizado	Descontextualizado
<b>9. Realidad</b>	No ficcional	Ficcional
<b>10. Presentación</b>	Ordinaria	Extraordinaria
<b>11. Extensión</b>	Breve	Extenso
<b>12. Relación</b>	Horizontal	Vertical
<b>13. Planificación</b>	Espontáneo	Planificado
<b>14. Implicación</b>	Personalizado	Despersonalizado
<b>15. Homogeneidad</b>	Homogéneo	Heterogéneo

Describimos, de forma necesariamente breve, estos **tipos de discurso**:

1. Según la **vía** (características físicas) o **el canal** de comunicación:

1.1. **Externo**: es observable, legible o audible en el entorno.

1.1.1. **Oral** (oral-auditivo): como conversación, lección magistral. El discurso oral puede calificarse según su dependencia de lo escrito como:

1.1.1.1. **Primario**: es natural y espontáneo (conversación).

1.1.1.2. **Secundario**: si depende de un texto escrito en cierta medida (teatro, poesía, noticiario televisivo, explicación docente, etc.). Puede ser simplemente dicho, recitado, cantado o leído en voz alta con mayor o menor expresividad (Abascal, 2004: 225).

1.1.2. **Escrito** (gráfico-visual): como factura, carta, novela, etc. El discurso escrito puede calificarse según su relación con la oralidad como:

1.1.2.1. **Primario**: exclusiva o principalmente escrito para ser leído, para representar y conservar la información a lo largo del tiempo (artículo científico, listín telefónico, factura, diccionario, legislación, escritura de propiedad, contrato, etc.).

1.1.2.2. **Secundario**: tiene un carácter intermodal, escrito principalmente para ser dicho, ya sea directa y literalmente (teatro, noticia radiofónica, poema, cuento) o con mayor flexibilidad (conferencia, debate, etc.). (Véase Alcoba, 1999).

1.2. **Interno**: propio de la vida interna, íntima o mental de la persona: pensamiento verbal, monólogo interior, etc.

2. Según el tipo de **interacción** con interlocutores:

2.1. **Interpersonal**, intersubjetivo, heterocomunicativo o social: el discurso se produce en la relación comunicativa entre dos o más personas (conferencia, diálogo, etc.).

2.1.1. Dentro del discurso interpersonal, los textos pueden clasificarse por el tipo de intervención e interacción de los interlocutores. Así, pueden ser:

2.1.1.1. **Poligestionado**, interactivo o dialógico: construido mediante la interacción comunicativa entre dos o más personas (diálogo, debate, etc.). (Véase Cassany et al., 1994).

2.1.1.2. **Monogestionado**, unilateral o monológico: producido ante el receptor por un emisor único ante un número variable de receptores: un oyente, un grupo, un auditorio o una audiencia (una exposición, una conferencia, una lección magistral, una narración oral, un mitin, un sermón, un anuncio publicitario, un artículo científico, etc.).

2.1.2. El discurso interpersonal puede tener mayor o menor **apertura** a la participación de receptores:

2.1.2.1. **Privado**: solo participan interlocutores que cumplen determinadas condiciones personales (familiares, congresistas, alumnos, directivos, sindicalistas, abonados, propietarios, etc.)

2.1.2.2. **Público**: es abierto o flexible en mayor o menor grado a la participación de diversidad de interlocutores (audiencia televisiva, redes sociales abiertas, por ejemplo).

2.2. **Personal**, intrasubjetivo, autocomunicativo o individual: si la comunicación la realiza el sujeto hacia sí mismo, consigo mismo (aunque otras personas puedan estar ocasionalmente presentes) de forma privada y personal, sea de forma externa (hablando), interna (lenguaje interior), escribiendo, etc., como en el lenguaje autorregulativo para planificar, pensar, resolver problemas, etc.: reflexión intelectual, notas personales, diario, agenda, etc. Cassany y otros (1994: 333-334) proponen para el ámbito de uso personal que los textos son para uno mismo muy libres con lenguaje coloquial. Pone como ejemplo:

-Oral: monólogos, grabaciones, etc.

-Escrito: diarios, notas, agendas, apuntes, etc.

3. Según la presencia de los interlocutores en el **tiempo** en el discurso social:

3.1. **Directo**: si los interlocutores coinciden en la interacción sincrónica en el tiempo (conversación, teatro).

3.2. **Diferido**: si los interlocutores participan en la comunicación en momentos diferentes (mensaje de contestador automático, grabación o película, novela, etc.).

4. Según la concurrencia de los interlocutores en el **espacio**:

4.1. **Presencial**: si los interlocutores están presentes en el mismo espacio durante la comunicación (conversación, conferencia, etc.).

4.2. **No presencial (a distancia)**: si los interlocutores no tienen contacto directo en el espacio (llamada telefónica, videollamada, carta, etc.).

5. Según el uso de **medios auxiliares** de la comunicación:

5.1. **Natural**: se basa en el contacto humano directo y personal, verbal y no verbal, así como lingüístico de tipo oral.

5.2. **Artificial o mediático**: requiere en mayor o menor medida de elementos intermediarios y artificiales (instrumentos, objetos, soportes, aparatos, etc.) que apoyan el mensaje o lo registran o transmiten de formas diversas: libros, prensa, telefonía, soportes digitales, grabaciones, etc.

6. Según el **contexto social** de la comunicación:

6.1. **Informal**: propio de las situaciones poco reglamentadas, personales, familiares, espontáneas y cotidianas de la vida diaria. Se prestan al uso de registro lingüísticos coloquiales, incluso en ocasiones de tipo vulgar, y al uso del lenguaje oral, aunque cada vez más el escrito gana territorio en este aspecto. Es un tipo de discurso que se adquiere de manera natural desde la infancia y dependiente del entorno educativo de cada persona. Por ejemplo, Cassany et al. (1994: 333-334) proponen para el *ámbito de uso familiar y amistad*, textos poco formales que suelen hacer uso de un lenguaje coloquial:

-Oral: conversación, diálogo telefónico, recitación, brindis y alocuciones familiares, etc.

-Escrito: cartas, postales, invitaciones, felicitaciones, dedicatorias, etc.

6.2 **Formal**: propio de situaciones sujetas a normas convencionales más o menos patentes, menos frecuentes, menos espontáneas, generalmente asimétricas, con roles más definidos de los participantes, en situaciones de tipo académico, profesional, etc. Se suelen utilizar determinadas fórmulas lingüísticas, con preferencia de la lengua estándar y de registros cultos y particularmente dependiente del texto escrito. Es un tipo de discurso que se aprende mediante procesos sistemáticos de enseñanza tanto en la familia como en el ámbito educativo.

7. Según la **temática** tratada:

7.1. **General**: está abierto a tratar sobre diversidad de temas.



7.2. **Especializado** o específico: se centra preferentemente en un ámbito de conocimiento (incluso *interdisciplinar* si intervienen especialistas de campos distintos sobre el mismo tema). Dentro de este tipo de discurso hay muy diversos ámbitos temáticos:

7.2.1. **Político**, propio de la actividad legislativa o normativa (legislativo) o de las autoridades y gobernantes (ejecutivo).

7.2.2. **Judicial** o jurídico-forense, propio de jueces, fiscales, abogados, etc.

7.2.3. **Académico**, propio de los educadores en la enseñanza y la formación de personas. Por ejemplo, Cassany et al. (1994: 333-334) proponen para este ámbito:

-Oral: exposiciones y exámenes orales, entrevistas, lectura oral, conferencias, etc.

-Escrito: redacciones, exámenes, resúmenes, reseñas, trabajos, esquemas, apuntes, deberes, etc.

7.2.4. **Científico**, propio de la investigación y estudio de las diversas áreas de conocimiento: ciencias experimentales, ciencias de la salud, ciencias sociales, etc.

7.2.5. **Literario**, propio de textos muy variados en los que se observa la función poética, la atención a los valores formales o estéticos (Sepúlveda, 2003: 487), una búsqueda de una forma bella en la construcción del mensaje (poesía, novela, teatro, etc.), etc. Cassany et al. (1994: 333-334) señalan incluso la función lúdica (para el ámbito del ocio) de este tipo de discurso, proponen una diferenciación según los canales de comunicación:

-Oral: tradición oral popular, recitación, chistes, teatro, películas, etc.

-Escrito: novela, poesía, historieta, etc.

7.2.6. **Administrativo** o institucional, propio de las relaciones de los ciudadanos con las organizaciones privadas o públicas: entrevistas, formularios, facturas, impresos, instancias, cartas, multas, etc.

7.2.7. **Organizacional** o laboral, requerido para la comunicación en las organizaciones de trabajo. Por ejemplo, Cassany et al. (1994: 333-334) proponen para el ámbito laboral:

-Oral: exposiciones, entrevistas, informes, conversaciones telefónicas, etc.

-Escrito: informes, cartas, memorias, currículum, notas, etc.

7.2.8. **Comercial**, propio de las actividades de transacción de bienes y servicios: ventas, publicidad, etc.

7.2.9. **Técnico o profesional**, propio de los especialistas de las diversas áreas laborales.

7.2.10. **Religioso**, propio de las actividades y ritos de cada confesión religiosa.

7.2.11. **Castrense**, específico de la vida militar.

8. Según la **referencia** de la comunicación, el discurso puede ser:

8.1. **Contextualizado**: el mensaje, tanto en el fondo como en la forma, se refiere a la realidad presente, perceptible, actual e inmediata (conversación, visita guiada, lenguaje paterno-filial o lenguaje-bebé, etc.).

8.2. **Descontextualizado**: el mensaje presenta referencias a entidades no perceptibles, lejanas en el espacio y el tiempo, especialmente si son abstractas, teóricas y conceptuales (textos escritos, textos antiguos, discurso parlamentario, manuales, artículos de opinión). Dentro del discurso descontextualizado es fácil señalar la existencia de un discurso *concreto* que se refiere a una realidad fácil de recrear, imaginar o entender (cuento, noticia, por ejemplo) de una manera independiente, y discurso *complejo*, más conceptual, con presuposición de ciertos conocimientos y lecturas por parte del receptor, de muy diversos géneros, que puede presentar una mayor dificultad para la comprensión oral o lectora (artículo científico, ensayo, poema, etc.).

9. Por su **relación con la realidad** (Sepúlveda, 2003: 487):

9.1. **No ficcional**: refiere hechos reales: noticia, reportaje, etc.

9.2. De **ficción**: el discurso se refiere a hechos inventados o creados por el emisor: cuento, novela, etc.

10. Por la **presentación externa o diagramación** (Sepúlveda, 2003: 487) podemos diferenciar entre:

10.1. Presentación ordinaria: prosa

10.2. Presentación extraordinaria: verso y diálogo.

11. Por la **extensión** o duración del discurso, de forma relativa, puede considerarse:

11.1. **Breve** (cuento, poema, entremés, artículo).

11.2. **Extenso** (novela, drama, tratado).

12. Según la **relación** entre los interlocutores en el **contrato comunicativo** establecido:

12.1. **Horizontal** o simétrico: los interlocutores en la situación comunicativa tienen papeles equivalentes o solidarios en cuanto a nivel de competencia o autoridad (conversaciones entre amigos o vecinos, compañeros de clase o de trabajo, etc.).

12.2. **Vertical** o asimétrico: los interlocutores en la situación comunicativa tienen niveles marcadamente diferenciados de autoridad o competencia (médico-enfermo, profesor-alumno, madre-hijo, policía-detenido, empresario-trabajador, entrevistador-entrevistado, etc.; en textos como interrogatorio, consigna, prohibición, examen, etc.).

13. Según la **planificación**:

13.1. **Espontáneo** (o no planificado): el discurso se construye y elabora en el mismo acto comunicativo, en el contexto de actuación. Puede ser impulsivo o reflexivo, según el grado en que el sujeto medita lo que va a expresar.

13.2. **Planificado**: el discurso está previamente preparado, y a menudo escrito, para ser expresado con mayor o menor literalidad y margen para la improvisación (conferencia leída, lección magistral, charla, etc.).

14. Según la **implicación humana** del discurso:

14.1. **Personalizado**: presenta interés humano en lo tratado en el propio texto y, en su caso, referencias personales al emisor (subjetivo), al receptor o a ambos (conversación familiar, charla informal, narración, etc.).

14.2. **Despersonalizado:** carece en general de referencias a los participantes y se centra principalmente en el objeto, la información y la meta de la comunicación (conferencia, informe, artículo, noticiario radiofónico, etc.).

15. Según la **homogeneidad interpersonal:** en la comunicación los interlocutores pueden compartir o mostrar semejanza o divergencia en ciertas características como la época, idioma o variantes lingüísticas, lugar de comunicación, edad, sexo, raza, nacionalidad, procedencia geográfica, clase económica o social, nivel cultural y académico, nivel ocupacional, costumbres, valores, creencias ideológicas o religiosas, etc.

15.1. **Homogéneo:** los interlocutores comparten en general determinadas características sociales, culturales, lingüísticas, etc.

15.2. **Heterogéneo:** en la comunicación se observan diferencias relevantes en determinados aspectos sociales, culturales, lingüísticos, etc.

Los discursos primarios y secundarios forman parte de la competencia y de la actuación comunicativa de una persona y actúan de manera simultánea, con mayor o menor peso de cada uno de ellos. No debe confundirse, en este sentido, primario con simple, básico, primitivo o rudimentario. La prueba de ello es que muchas personas que utilizan habitualmente discursos de tipo secundario (imparten conferencias o presentan informes de la situación económica) no saben comunicarse apropiadamente en la vida cotidiana mediante el discurso espontáneo e informal. Para analizar este aspecto necesitaremos un nuevo concepto: *competencia comunicativa*. Hecha esta salvedad, hay que subrayar que todo el mundo utiliza los discursos de tipo primario, pero cada vez un mayor número de personas necesita utilizar los discursos secundarios para integrarse en las sociedades complejas del siglo XXI. La diferenciación entre ambos es, sin duda, un tanto artificiosa, pero nos permite concienciarnos del papel que juega la educación en el desarrollo de la competencia comunicativa. La adquisición del discurso primario es más temprana y rápida por parte del sujeto de manera natural, mediante el contacto social y el estímulo de los allegados, aunque debe perfeccionarse en muchos aspectos en el ámbito educativo. El discurso secundario se construye sobre el primario y requiere un proceso de aprendizaje extenso a lo largo de la vida e instrucción sistemática a lo largo del proceso educativo. Preparar al alumno para el uso del discurso secundario es enseñarle a planificar y pensar mediante el lenguaje, a utilizar el discurso oral formal en

diversidad de tipos de texto, a participar en todo tipo de situaciones comunicativas incluso en diversidad de lenguas y registros, a utilizar los medios disponibles para la comunicación actual, a construir y entender textos complejos literarios o no literarios, a participar adecuadamente en contextos formales y distantes de lo que le resulta familiar, a controlar y mejorar su actuación comunicativa, a relacionarse en situaciones diversas de tipo académico, profesional, multicultural, etc.

En este aspecto, es pertinente recordar la diferencia entre los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje* (Krashen: 1982). Como ya señalamos (Briz, 2003a: 96):

El aprendizaje conduce al desarrollo consciente del almacén de conocimientos declarativos, mediante reglas que se aplican de modo inmediato según las aptitudes; y la adquisición de los procedimentales de forma paulatina, real, natural e inconsciente, con una construcción personal de reglas que se aplican después de haber recibido 'input' durante cierto tiempo y con una fuerte dependencia de las actitudes.

Mientras los discursos primarios serían más susceptibles de adquisición de manera natural, los secundarios exigirían en mayor medida un aprendizaje intencional, con mayor consciencia por parte del sujeto y más exigencia de intervención educativa.

### **3. Competencias y competencia comunicativa**

- 3.1. Concepto y características de las competencias**
  - 3.1.1. Concepto de competencia**
  - 3.1.2. Definiciones de ‘competencia’ y ‘competencias’. Rasgos conceptuales**
  - 3.1.3. Componentes de las competencias**
  - 3.1.4. Conclusiones sobre el estudio del concepto de competencia**
- 3.2. Marco histórico de la enseñanza por competencias**
  - 3.2.1. Modelo educativo tradicional y competencias**
  - 3.2.2. Desarrollo histórico del modelo educativo de competencias**
    - 3.2.2.1. La competencia: entre la potencia y el acto**
    - 3.2.2.2. La competencia lingüística**
    - 3.2.2.3. La competencia comunicativa**
    - 3.2.2.4. La competencia laboral. Modelos**
      - Modelo funcional
      - Modelo conductista
      - Modelo constructivista
  - 3.2.3. Conclusiones sobre el marco histórico**
- 3.3. Marco normativo de la enseñanza por competencias**
  - 3.3.1. Las competencias en la educación universitaria**
  - 3.3.2. Las competencias en la educación no universitaria**
- 3.4. Competencia comunicativa**
  - 3.4.1. Concepto y componentes de la competencia comunicativa**
  - 3.4.2. Modelos de competencia comunicativa**
    - Modelo de Coseriu
    - Esquema de Cassany, Luna y Sanz
    - Modelo de Canale y Swain
    - Modelo de Lomas
    - Modelo de van Ek
    - Modelo de Bachman
    - Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell
    - Modelo de Briz
    - Modelo de Cantero y Arriba
    - Modelo del Marco común europeo de referencia para las lenguas
  - 3.4.3. Un modelo de destrezas y dificultades de la comunicación oral expresiva**
- 3.5. Tipos de competencias y competencia comunicativa**
  - 3.5.1. Competencias clave, básicas o fundamentales**
    - 3.5.1.1. Concepto de competencias básicas. Características**
    - 3.5.1.2. Clasificación de las competencias básicas: Unión europea, OCDE y LOE**
    - 3.5.1.3. Nivel de desempeño en las competencias básicas: PISA y PIRLS**
    - 3.5.1.4. Competencia de comunicación. Legislación europea y española**
    - 3.5.1.5. Conclusiones sobre las competencias básicas**
  - 3.5.2. Competencias transversales**
    - 3.5.2.1. Concepto de competencias transversales. Características**
    - 3.5.2.2. Competencias en la universidad: Ordenación universitaria y MECES**
    - 3.5.2.3. Competencias en el Proyecto Tuning: Tuning-Europa y Tuning-América**
    - 3.5.2.4. Relevancia y nivel de enseñanza y aprendizaje en las competencias transversales: Proyecto Reflex e informe Accenture**
    - 3.5.2.5. Conclusiones sobre las competencias transversales**
  - 3.5.3. Competencias específicas**
    - 3.5.3.1. Concepto de competencias específicas. Características**
    - 3.5.3.2. Competencias específicas: Libros Blancos y Planes de Estudio**
    - 3.5.3.3. Conclusiones sobre las competencias específicas**

Una vez definidos los aspectos relativos a la comunicación, el lenguaje, los códigos y el discurso, es pertinente analizar el concepto y las características de la competencia, o las competencias, y particularmente, el concepto de competencia comunicativa. Como veremos, todos ellos tienen unas notables repercusiones sobre el mundo educativo y laboral e implican una nueva concepción en la forma de entender la enseñanza, desde una perspectiva más funcional, más práctica y centrada sobre las necesidades de la persona, la sociedad y las organizaciones de trabajo.

### **3.1. Concepto y características de las competencias**

El concepto de *competencia* es objeto de la máxima atención en los últimos años por parte de expertos de campos diversos, organizaciones y legisladores. Incluso su utilización ha desbordado las fronteras del interés científico y pedagógico para entrar a formar parte del currículo prescriptivo del sistema educativo en la mayor parte de los niveles y etapas en el contexto nacional y europeo. Se trata, no obstante, de un término extremadamente abierto y rico, pero a la vez, ambiguo y complejo, un concepto que está *de moda*, acusando ya un considerable desgaste por la redundancia y generalidad con las que a menudo se utiliza. El objeto de esta investigación es estudiar la competencia de comunicación oral para perfeccionar la formación proporcionada por el sistema educativo, por lo que es una exigencia ineludible realizar un análisis riguroso de la misma. A continuación, reflexionaremos sobre este concepto desde diversas perspectivas (lexicográfica, laboral, educativa, etc.), para tener una visión más precisa del mismo.

#### **3.1.1. Concepto de competencia**

En el lenguaje cotidiano solemos utilizar la palabra ‘competencia’ de tres formas: con el sentido de competición o rivalidad (se utiliza el verbo *competir*, la competencia o competición entre empresas o equipos deportivos, por ejemplo), con el de aptitudes o capacidades (se utiliza la expresión “*ser competente*”, como la competencia de un médico) y con el sentido de incumbencia en general y, más concretamente, de autoridad, obligación o legitimidad de una persona, cargo o entidad para realizar determinada tarea o función (se utiliza el verbo *competer*, por ejemplo, la competencia de un tribunal o magistrado para juzgar determinados hechos). El diccionario de la RAE (22<sup>a</sup> ed.),

recoge dos definiciones del término; la primera se refiere al sentido de rivalidad y la segunda a los de capacidad e incumbencia:

**Competencia<sup>1</sup>.**

(Del lat. *competentia*; cf. *competir*).

1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
4. f. Persona o grupo rival. *Se ha pasado a la competencia.*
5. f. *Am.* **Competición** deportiva.

**Competencia<sup>2</sup>.**

(Del lat. *competentia*; cf. *competente*).

1. f. **incumbencia.**
2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
3. f. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

Desde nuestro punto de vista, para entender el concepto de competencia desde el punto de vista educativo, hay que tener en cuenta dos sentidos del término. El primero es el de “ser competente”. Cuando decimos que alguien es competente nos referimos a que una persona muestra buenas cualidades, coherentes con una actuación eficaz, principalmente en el ámbito académico o laboral. Para realizar esta afirmación nos basamos en datos pasados o actuales; en argumentos (tenemos referencia de la actuación por observación directa o de manera indirecta); a la vez, nos permite realizar pronósticos sobre las actuaciones futuras y nos lleva a determinadas conclusiones y decisiones (confiar en una persona, contratarla, aprobarla, apoyarla, etc.). La idea de competencia tiene, pues, un carácter valorativo (competente/incompetente), predictivo (previsión de una actuación eficiente/deficiente) y selectivo (aceptación/rechazo).

Así pues, cuando decimos que “*La maestra es competente*” o que “*El albañil es competente*” seleccionamos un significado de carácter general, inclusivo y global de la conducta o rendimiento de una persona y sobre todo referido al ámbito académico y laboral. Es interesante señalar que en inglés hay dos términos para señalar el concepto de competencia: *competence* y *competency*. Navío (2005: 218; siguiendo a Short, 1984) subraya que no son sinónimos. Mientras “el término *competence* denota cualidades genéricas que no pueden especificarse”, el término *competency* tiene un significado más concreto y “viene a referirse a un atributo específico que puede ser poseído por alguien,



probablemente dentro de un conjunto de *competencies* relacionadas” más apropiado para “actuaciones profesionales (performances)”.

El segundo sentido del término, pues, surge precisamente de la necesidad de operar sobre un ámbito o contexto determinado. En ese caso, se suele utilizar el plural: la palabra “competencias”. Así surgen diversidad de especificaciones más o menos genéricas, siempre subordinadas al concepto: competencia laboral, académica, básica, transversal, técnica cognitiva, emocional, social, comunicativa, lingüística, lectora, expresiva, fonológica, etc. Todas ellas remiten al concepto incluso: *conocimiento para actuar apropiadamente* en el trabajo, en el ámbito educativo, etc.

### **3.1.2. Definiciones de ‘competencia’ y ‘competencias’. Rasgos conceptuales**

Dada la relevancia del término para esta investigación, hemos de profundizar un poco más, aunque sin afán de exhaustividad, pues la cantidad de publicaciones sobre el tema es inabarcable. Entre la multitud de definiciones que se han publicado sobre el concepto de competencia, seleccionamos diez especialmente relevantes y bien conocidas en el ámbito laboral o educativo:

#### **1. Según Boyatzis (1982), las competencias:**

[...] son características subyacentes a la persona, que están causalmente relacionadas con una actuación exitosa en el puesto de trabajo.

o más concretamente:

Característica subyacente de una [persona](#) la cual puede ser un motivo, un rasgo, una habilidad, un aspecto de su [imagen personal](#) o de su rol social o un cuerpo de conocimientos el cual, él o ella usa.

#### **2. Le Boterf (2001: 93):**

Competencia es un saber actuar validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad.

#### **3. Villa y Poblete (2007: 24):**

Entendemos por competencia el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.

#### **4. Zabala y Arnau (2007: 40):**

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

5. Coll (2007: 35-36):

La puesta en relieve de la necesaria *integración de distintos tipos de conocimientos* (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.) es otro aspecto esencial de los enfoques basados en competencias [...] Un aprendiz competente es el que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las exigencias del contenido o tarea de aprendizaje y a las características de la situación (Bruer, 1995).

6. La Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional define *competencia profesional* como:

[...] el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

7. El Consejo de Europa en el documento *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002; original de 2001) define las competencias:

Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

8. En 2003, J. González y R. Wagenaar publican el informe final *Tuning Educational Structures in Europe*, subvencionado por la Comisión Europea, en el que se estudia el tema de las competencias para unificar y mejorar la calidad de la educación universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, indican lo siguiente:

Por resultados del aprendizaje queremos significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. (p.28)

y en el Glosario del documento (p. 280) añaden:

**Competencias (Académicas o Profesionales)**

En el Proyecto Tuning, las competencias representan una combinación dinámica de atributos —con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades— que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo.

9. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en *La definición y selección de competencias clave* (2005: 2-3), documento esencial para la elaboración del currículo en muchos países, como España, define la competencia como:

[...] la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas [...] Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.

10. La sección de Educación y Cultura de la Comisión Europea en el documento *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*, (2009: 11) diferencia entre conocimientos, destrezas y competencias, y señala que los niveles de competencia de cara a la cualificación se basan en criterios de responsabilidad y autonomía. Concretamente, define la competencia como:

[...] demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, las competencias se describen en términos de responsabilidad y autonomía.

Un análisis del contenido de las definiciones nos permite subrayar los siguientes rasgos conceptuales:

**a) La competencia es compuesta, compleja y dinámica.**

- **Carácter multicomponencial.** Las competencias tienen un carácter compuesto, son una suma o conjunto integrado por una gran variedad de elementos que influyen en la capacidad de actuación (*poder actuar*). Los componentes pueden ser en líneas generales:

i) **Componentes innatos.** Son aquellos rasgos o atributos de tipo constitucional genéticos, heredados y biológicos y desarrollados o modificados a través del tiempo, la evolución y el crecimiento personal (maduración) y las circunstancias ambientales. Pueden denominarse como cualidades, capacidades y aptitudes personales (aspecto e imagen, capacidades físicas, inteligencia general, inteligencias múltiples, memoria, atención, creatividad, carácter, etc.).

ii) **Componentes adquiridos.** Otros componentes, que se amalgaman con los anteriores, son adquiridos y aprendidos de manera formal o informal a lo largo

del crecimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando lugar a la asimilación de conocimientos, destrezas, actitudes, etc.

iii) **Saberes.** La actuación competente incluye saberes conceptuales: conocimientos y técnicas; saberes procedimentales (*saber hacer, saber actuar*): habilidades y destrezas prácticas y cognitivas; y saberes sociopersonales (*saber ser, saber estar, saber convivir, querer actuar*, etc.): actitudes y valores, motivaciones, emociones, responsabilidades, autonomía, honestidad, etc.

- **Carácter dinámico y complejo.** Las competencias tienen un carácter complejo y dinámico, de manera que una actuación depende de la interacción e intervención simultánea de diversos elementos: cualidades, conocimientos, destrezas, actitudes, etc.

**b) La competencia es identificable y educable**

Las competencias deben ser identificadas, denominadas y descritas de manera explícita y consciente con el objetivo de conocer lo que necesitan las personas para comportarse en los diferentes roles y situaciones propias de la vida humana. La identificación precisa es imprescindible para desarrollar un proceso educativo: enseñar, aprender y evaluar las competencias de modo intencional, patente y sistemático.

**c) La competencia es una posibilidad y una realidad, potencia y acto**

- **Carácter potencial.** Las competencias están basadas en rasgos de carácter interno, potencial, subyacentes en la persona, que permiten actuar de cierta forma (relación causa-efecto). Cada agente tiene unas cualidades concretas, unas capacidades o posibilidades personales de actuación, de “poder actuar”, que determinan que actúe según *lo factible*, lo que puede hacer una persona concreta: *Una persona es competente en la medida en que hace lo que puede hacer.*

- **Carácter real.** La competencia implica aplicación de lo potencial en la realidad. “No son los conocimientos en sí los que cuentan sino el uso que se hace de ellos” (Unidad Europea de Eurydice, 2002: 12). El sujeto es competente en la medida en que demuestra que es capaz de combinar, activar, aplicar y movilizar sus cualidades y saberes para “actuar” en la realidad, en situaciones auténticas, para realizar una tarea o resolver un problema. Así, *Una persona es competente en la medida en que lo que puede hacer lo hace.* Algunas definiciones lo subrayan:

Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer, es utilizar.

(Aguado et al., 2008)

El Real Decreto 797/1995 define competencia como la capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo.

(Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1995; en Zabala y Arnau, 2007a: 33)

#### **d) La competencia interviene en diferentes ámbitos y contextos**

- **Carácter diverso.** Cada persona presenta diferentes competencias con diversos niveles de desarrollo. La competencia puede utilizarse en diversidad de temas, áreas y sectores de la vida: competencias deportivas, manuales, comunicativas, matemáticas, musicales, etc. *Una persona es competente en la medida en que dispone de los saberes necesarios para actuar en un ámbito determinado.*

- **Carácter contextual y situado.** La competencia se manifiesta en un contexto determinado, en un entorno físico y sociocultural, en una situación concreta. El contexto y la situación limitan la capacidad de actuación, “lo posible”. Posada (2004) subraya en su definición de competencia el papel central del contexto: “El concepto de *competencia* es diverso, según el ángulo del cual se mire o el énfasis que se le otorgue a uno u otro elemento, pero el más generalizado y aceptado es el de “*saber hacer en un contexto*”. El sujeto manifiesta su competencia al actuar si actúa con arreglo a las características que presenta la situación: *Una persona es competente en la medida en que hace lo que puede hacerse.*

- **Carácter regulativo.** La competencia requiere atender a las normas o reglas de la tarea y del contexto en que se desarrolla. La conducta ha de ajustarse al tipo de actividad que se realiza considerando normas de actuación de tipo social, ético, técnico, académico o laboral: debe ser correcta. Cada actividad tiene unas características determinadas, una complejidad, y unas pautas de acción conformadas socioculturalmente a lo largo del tiempo, que indican las formas de desenvolverse en la actividad (la conducta del experto) que explicitan la actuación oportuna, que limitan de entre todas las acciones posibles lo que debe hacerse, “*lo ideal*”. El grado en que el agente desarrolla la actuación con arreglo a las normas, modelos o pautas convencionales de la actividad para llegar al objetivo permite calificar la conducta

como correcta: *Una persona es competente en la medida en que hace lo que hay que hacer, en que hace lo correcto.*

**e) La competencia implica la actuación eficiente del sujeto**

- **Carácter activo y reactivo.** Las competencias implican actuar ante determinadas situaciones simples o complejas como la realización de una tarea, la atención a una necesidad interna o una demanda externa, la resolución de un problema, etc.

- **Carácter bidireccional e interactivo.** Las competencias incluyen la interacción de las personas con el medio físico y social, como realizadores o receptores de actuaciones, tanto en procesos activos en los que el agente opera sobre el medio (realizar tareas, resolver problemas, expresarse oralmente) como receptivos, en los que es principalmente el medio el que actúa sobre la persona (recibir información, leer, escuchar, callar, recibir un tratamiento terapéutico, etc. Siempre hay actuación aunque cambie el sentido de la interacción.

- **Carácter productivo.** Las competencias van dirigidas a un producto, a unos resultados. Se relacionan con una manifestación, intervención, desempeño o conducta externa y observable de carácter eficiente, eficaz, inteligente, adaptativa, adecuada, exitosa, etc. que permite obtener el objetivo propuesto. *Una persona es competente en la medida en que alcanza el objetivo de la actuación.*

La competencia se pone de manifiesto mediante los resultados de una actuación. En la medida en que la actuación es inteligente, correcta y adecuada se habla de buen desempeño, de actuación apropiada, exitosa, idónea, eficaz, etc. Algunos autores lo indican explícitamente en su definición de competencias, entre otros:

[...] capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.

OIT (2004, recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos ; Zabala y Arnau, 2007a: 33)

[...] la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol...

Carreras y Perrenoud (2005, en Palmer et al., 2009)

[...] las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.

Tobón (2006)

Entendemos por competencia el buen desempeño en contextos diversos y auténticos...

Villa y Poblete (2007: 24)

Este organismo define las competencias como “las capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad.

Unidad Española de Eurydice-CIDE (2002; en Zabala y Arnau, 2007a: 38)

Las competencias laborales pueden ser definidas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo a los estándares históricos y tecnológicos vigentes.

Catalano et al. (2004)

**f) La competencia tiene un carácter inteligente, intencional y reflexivo**

La competencia se manifiesta por el establecimiento de las actuaciones necesarias con el objeto de lograr una meta, un objetivo (carácter finalista e intencional). Requiere en mayor o menor medida un proceso intelectual de observación y análisis de la situación y la tarea en el que, mediante la reflexión y el razonamiento, se realice un plan de actuación para alcanzar los objetivos y se tome una decisión sobre cómo actuar. Una persona es competente en la medida en que es consciente de la actuación que realiza, seleccionando los medios pertinentes para lograr el objetivo, *piensa lo que hay que hacer*.

**g) La competencia es relativa, se enmarca en una escala de valores**

La actuación o la evaluación de la misma implican siempre una *cosmovisión* o *escala de valores* desde la que se dispone de un criterio axiológico o un juicio ideológico, ético o moral, latente o patente. Ello lleva a actuar o a evaluar la ejecución con arreglo a lo que se considera aceptable, válido o deseable, desde una tendencia o perspectiva concreta o subjetiva. Los valores son relevantes pues afectan al agente, la actividad y el contexto y facilitan o dificultan una evaluación positiva del comportamiento. Así, a menudo lo que para unas personas y organizaciones es una conducta inteligente, correcta y adecuada, poniendo de manifiesto la competencia, puede ser valorado de manera opuesta por otras. Piénsese, por ejemplo, en los juicios que pueden realizar diversos ciudadanos sobre la competencia de un político o los lectores sobre las competencias de un escritor. Obsérvese en las definiciones de competencia antes expuestas que algunas presentan connotaciones de neutralidad institucional, son muy “técnicas” (frías); otras son de tipo más mercantilista y centradas en los desempeños

laborales, y finalmente, otras, como la de Coll o la de Zabala y Arnáu, son más psicocéntricas y humanistas.

### **3.1.3. Componentes de las competencias**

Elaborar el plano de un edificio, escribir una novela, dar una conferencia o experimentar una nueva vacuna para una enfermedad son actuaciones humanas que requieren competencias complejas y difíciles de adquirir. Otras actuaciones requieren competencias más accesibles: lavarse los dientes, comprar unas aspirinas en la farmacia o conducir un coche. Esto nos lleva a preguntarnos qué estructura o naturaleza tienen las competencias, cómo se forman, en qué se apoyan. La confusión en este aspecto es notable si observamos el repertorio léxico utilizado de manera sinónima: competencias, capacidades, conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes, cualidades, atributos, etc. Así, compartimos la idea de García-Sáiz (2011: 477): “Todo este batiburrillo conceptual y terminológico dificulta enormemente el necesario análisis y contraste de los diferentes modelos y programas propuestos, lo que, a su vez, impide un desarrollo coherente y contrastado del enfoque, y provoca una mala praxis.”

Muchas definiciones de competencia sustituyen la idea de “conocimiento” por el de “capacidad”, acentuando la dimensión de ejercicio de una habilidad en la práctica:

Una competencia es el desarrollo de una capacidad para el logro de un objetivo o resultado en un contexto dado, esto refiere a la capacidad de la persona para dominar tareas específicas que le permitan solucionar las problemáticas que le plantea la vida cotidiana.

(Romero, 2005: 11)

Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.

(OIT, 2004; en Zabala y Arnau, 2007a: 33.  
(Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos)

Sea un conocimiento, una capacidad o ambas cosas, es relevante tener en cuenta que para poder actuar apropiadamente es preciso tener en cuenta un conjunto, suma, sistema o combinación de conocimientos y habilidades. Esta idea es recogida en muchas de las definiciones de competencia consultadas, por ejemplo:

[...] una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.

(Proyecto Tuning, en Aristimuño, 2005)



Un sistema de conocimientos, conceptuales y de procedimientos, organizados en esquemas operacionales y que permiten, dentro de un grupo de situaciones, la identificación de tareas-problemas y su resolución por una acción eficaz.  
(Tremblay, 1994; en Zabala y Arnau, 2007a: 35).

Para clarificar el concepto debemos tener en cuenta los componentes que encontramos en cualquier competencia. Como apunta acertadamente Gómez Gras (2006: 31), las competencias:

Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. Por tanto, las competencias representan un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas

Si una persona debe actuar de forma apropiada, debe disponer de una serie de conocimientos tanto de carácter general como específicos del tema concreto en el que se desenvuelve, que le permitan superar con éxito las situaciones que debe afrontar. Compartimos plenamente la idea de Zabala y Arnau (2007: 40) de que:

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Para construir una competencia se integran las cualidades propias de la persona con diferentes tipos de conocimiento. Cualidades y saberes se determinan mutuamente. Podemos clasificar estos conocimientos o saberes (seguimos parcialmente a Coll, 1991) en tres categorías o saberes: saber declarativo, saber procedimental y saber actitudinal.

### **1. Saber declarativo o conceptual**

Suele denominarse como el “saber” (datos, hechos, informaciones, conceptos, conocimientos, etc.). Los conocimientos pueden ser formales e informales, generales o especializados. Normalmente, sobre todo en el ámbito académico, científico y laboral, los conocimientos conceptuales, teóricos y técnicos requieren procesos de enseñanza-aprendizaje, la consulta y lectura de materiales, el estudio, la memorización, la comprensión y procesos de reflexión a menudo basados en la experiencia práctica y la ejercitación a partir de la cual se asimilan los saberes. Incluyen:

a) **Hechos:** Los que juegan el papel de contenido de soporte. Son objetos, sucesos, situaciones, símbolos, imágenes, narraciones, etc.

b) **Conceptos:** Designan más genéricamente un conjunto de objetos, sucesos, situaciones o símbolos que tienen ciertas características comunes.

c) **Principios:** Enunciados que describen cómo los cambios que se producen en un objeto, un suceso o una situación, o en un conjunto de ellos, se relacionan con los cambios que se producen en otro u otros. Suelen describir relaciones de causa-efecto, pero pueden señalar también otras relaciones de covariación.

## **2. Saber procedimental o metodológico**

Se refiere al conocimiento del “saber hacer”, al “saber cómo” (procedimientos, habilidades, destrezas, procesos, métodos, reglas, técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación). La idea de competencia implica ejecutar una acción o tarea de modo hábil. Los procedimientos tienen en cuenta las relaciones de orden y decisión en una tarea determinada, es decir, la secuencia de los pasos dirigidos hacia una meta. Los procedimientos se adquieren principalmente mediante la práctica de destrezas a lo largo de diversas actividades, sin excluir una formación más conceptual que permita una comprensión más precisa del procedimiento que se aprende.

La complejidad de los procedimientos varía en función del número de acciones o pasos implicados, del grado de libertad en el orden de sucesión y de la naturaleza de la meta a cuya consecución se orientan. Los procedimientos pueden ser muy variados: manejo de herramientas e instrumentos (el ordenador, escáner, un programa informático, redes telemáticas, etc.) y materiales (mapas, textos, dibujos, etc.); procedimientos de estudio, investigación y análisis (análisis estadístico, análisis del contenido, etc.); de presentación de la información (edición de textos y trabajos); estrategias de actuación (estrategias de comunicación, de búsqueda de datos, etc.); métodos de trabajo científico, comparación de ideas y elaboración de hipótesis; etc.

Además de los procedimientos señalados, puede hablarse de los procedimientos cognitivos y metacognitivos o capacidades de la persona para realizar procesos adecuados de monitorización del procesamiento de la información: introducción, procesamiento y expresión de la información de forma consciente y supervisada:

Capacidad de adoptar estructuras, planos, esquemas y programas de acción capaces de integrar a nivel interdisciplinario los conocimientos formales e informales, teóricos, experimentales y de procedimiento poseídos para resolver un problema en un contexto ambiental específico; adoptar además un sistema de monitorización de la validez del programa en el contexto específico (metacognición), por consiguiente readaptarlo (metaevaluación y metadecisión), constructivamente para establecer comportamientos adecuados para la consecución de los objetivos.

(Alberici y Serreri, 2005: 22-23):

Un aprendiz competente es el que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las exigencias del contenido o tarea de aprendizaje y a las características de la situación

(Bruner, 1995; en Coll, 2007: 36):

### **3. Saber emocional, actitudinal y social**

Se refiere al “saber ser”. Se produce al incorporar la persona a su comportamiento unas normas, actitudes, intereses, valores que dirigen su comportamiento y la llevan a tener unas convicciones y asumir unas responsabilidades. De manera que en cualquier situación o interacción social la persona proporciona una imagen de sí mismo, manifiesta a través de su comportamiento determinadas emociones, actitudes, motivaciones, voluntad, esfuerzo, interés, iniciativas o posturas personales y cierta escala de valores (sentimientos, creencias, intenciones, responsabilidades, ética, etc.).

En segundo lugar, consideramos el “saber estar”, es decir, la predisposición que la persona manifiesta al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo. Es esencial aprender la disposición para escuchar y entender a los demás, para llegar al consenso, así como una conducta determinada ante las normas y reglas de la interacción social (Villa y Poblete, 2004: 10; Poblete, 2003). Así Villa y Poblete (2007: 41; ver también: 2003, 2004) afirman que además de “*saber* (los conocimientos teóricos propios de cada área científica o académica), y *saber hacer* (aplicación práctica y operativa del conocimiento a las situaciones determinadas)”, es importante:

[...] *saber convivir* (actitudes y habilidades personales e interpersonales que facilitan la relación y el trabajo con los demás) y el *saber ser* (los valores como un elemento integrador del modo de percibirse y vivir en el mundo, compromiso personal de ser y estar en el mundo).

Algunos autores añaden la idea de “querer hacer”. Así, Le Boterf (1994) señala que: “La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar”. Barnett (2001: 221; en Mejía y Huertas, 2010: 127) propone,

además de la competencia académica y operacional, una “competencia del mundo de la vida” (conocimiento reflexivo), basándose en Habermas, una competencia:

[...] desde la cual se aprecia la importancia que tiene la educación para el mundo de la vida pero más aún el valor de esta en el nivel de educación superior para la vida misma, donde se dejen atrás tecnicismos y procedimientos, paradigmas intelectuales y disciplinares, y se propicien una competencia desde las experiencias humanas, los meta-aprendizajes, el conocimiento reflexivo frente a las situaciones que en la vida cotidiana se encuentran.

Esta concepción nos remite a formar personas que no solo se ocupen de un buen desempeño en el empleo o en la vida académica, sino que además sean reflexivas, innovadoras y críticas. El saber actitudinal incluye aspectos como: valorar la relevancia del tema o la tarea que se realiza, tener conciencia crítica ante los temas, valorar las posiciones de las personas, iniciativa para emprender nuevos proyectos, capacidad para cooperar en el logro de determinados objetivos, responsabilidad y autonomía, respeto ante las opiniones de otros, utilización correcta y legítima de los procedimientos y las reglas, sensibilidad ante los hechos tratados, solidaridad y tolerancia, cuidado de los materiales, etc.

#### **3.1.4. Conclusiones sobre el estudio del concepto de competencia**

Un objetivo educativo y esencial muy genérico es formar personas competentes que sepan actuar de manera positiva y civilizada en los distintos roles y funciones que habrá de desempeñar en su vida en situaciones diversas: conducirse en la vida, en la familia, en la comunidad, en el ámbito académico, en la realización profesional, etc. Podemos decir, extrapolar la idea de Hymes de competencia comunicativa a un ámbito más general, que la competencia es “el conocimiento para actuar apropiadamente en la vida”. Así, una persona es competente en la medida en que se comporta adecuadamente en los distintos contextos en los que debe vivir y entrar en interacción. La idea de *adecuación* implica:

- 1) Actuar de manera reflexiva seleccionando y valorando los medios necesarios para obtener el objetivo: *pensar lo que hay que hacer (o lo que se está haciendo o se ha hecho)*.
- 2) Actuar con arreglo a lo factible: *hacer lo que la persona puede hacer*.
- 3) Actuar en la realidad, no solo en la teoría o en la simulación: *lo factible para la persona hacerlo*.

4) Actuar según lo que es posible en un entorno o una situación dada: situación física, espacial, temporal y sociocultural: *hacer lo que es posible en una situación determinada.*

5) Actuar con arreglo a la corrección disponiendo de las cualidades y los saberes necesarios, así como conociendo las exigencias y reglas de la actividad: *hacer lo que hay que hacer, lo correcto.*

6) Actuar teniendo en cuenta las reglas sociales y culturales propias del contexto: *hacer lo que es apropiado según el ámbito sociocultural y los participantes en la situación.*

7) Actuar atendiendo a una escala de valores: *hacer lo que debe hacerse.*

8) Actuar con eficacia logrando el objetivo o los resultados previstos.

Estos factores actúan de manera simultánea en la actuación del sujeto y permiten juzgarla como competente o incompetente en cierto grado o desde cierta perspectiva. Es evidente que en el ámbito laboral o profesional, por ejemplo, la actuación correcta o la obtención de resultados pueden ser los aspectos principales. Sin embargo, en el ámbito educativo se valora más que el sujeto actúe con arreglo a lo factible, a sus capacidades individuales.

En síntesis, el estudio de las definiciones y los componentes nos ha mostrado el carácter complejo y relativo del concepto de competencia. No obstante, consideramos que este análisis proporciona las bases necesarias para el estudio de la competencia de comunicación oral desde una perspectiva educativa.

### **3.2. Marco histórico de la enseñanza por competencias**

Para situar adecuadamente la competencia de comunicación oral en el marco que le corresponde de enseñanza por competencias, hay que tener en cuenta la evolución histórica del concepto, así como el grado de aceptación y aplicación del mismo a lo largo del tiempo por parte de las instituciones internacionales, europeas y españolas. Estudiaremos las principales referencias históricas que dan lugar al desarrollo del término y, a continuación, consideraremos su proyección sobre las normas legales en la formación universitaria y no universitaria.

Presentaremos, en primer lugar, *dos modelos psicopedagógicos*: el tradicional y el conductista. El modelo *conductista* está mucho más próximo al aprendizaje por competencias y representa ciertas ventajas para la cualificación laboral aunque, como veremos, presenta un sesgo hacia el mecanicismo que implica cierta dificultad para su aplicación educativa. En todo caso, ambas perspectivas pueden observarse en alguna medida en las aulas de nuestro país y han realizado importantes aportaciones, aunque deben perfeccionarse y combinarse con nuevas propuestas que presentaremos más adelante. Kaplún (1998; que cita a Bordenave, 1976) reflexiona sobre estos modelos y los califica como exógenos. Con respecto al *tradicional*, afirma que se trata de un modelo pedagógico *exógeno* pues concibe la educación como un objeto que enfatiza el valor de los contenidos, es decir, los conocimientos y la conservación y reproducción de valores de una generación a otra, desde la asimetría de la élite cultural a las masas ignorantes. Lo mismo ocurre, según el autor, con los modelos conductistas, que subrayan los efectos y el moldeamiento de la conducta (ingeniería del comportamiento). Estos planteamientos se diferencian de los *modelos endógenos*, por ejemplo de tipo constructivista, en donde lo importante es el sujeto y los procesos individuales y sociales que se desarrollan.

### **3.2.1. Modelo educativo tradicional y competencias**

Una postura compartida por muchos expertos e instituciones se basa en la necesidad de superar la inercia educativa de los planteamientos tradicionales y formales centrados sobre el conocimiento académico y el memorismo (*el saber*), modelos sobrecargados de erudición (conceptos, teorías, principios, definiciones, clasificaciones, etc.), de exceso de información y que dan lugar a la dificultad de aplicar o transferir los conocimientos a la resolución de problemas reales (Bolívar, 2008a; Corvalán, 2008: 62; Delors et al., 1996a: 92; Garagorri, 2007: 48; Guzmán, 2003; Larraín y González, 2005; Pérez Gómez y Soto, 2009; Perrenoud, 2006a; Tobón, 2006; Zabala y Arnau, 2007a: 13).

Frente a estos planteamientos, que todavía están vigentes en muchas de nuestras aulas, se plantean alternativas. Tobón (2006), por ejemplo, resalta la *independencia* del aprendiz ya que “lo más importante no es tener conocimientos sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar con idoneidad”. Corvalán (2008: 62) y Bolívar (2008a) resaltan la idea de *transferencia*, es decir, que los saberes aprendidos de esta forma difícilmente pueden transferirse a la vida real y a la actuación de las situaciones

cambiantes de la vida y el trabajo. Zabala y Arnau (2007a: 13) también lo afirman con rotundidad:

El uso del término «competencia» es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que éstos puedan ser aplicados en la vida real.

Desde nuestra perspectiva, es preciso valorar los logros de la enseñanza tradicional en la que tantas personas se formaron (nos formamos), y que todavía es útil en determinadas circunstancias *si se aplica adecuadamente*. A menudo, las críticas que se realizan al modelo tradicional, deberían ir dirigidas a la mala praxis educativa o a la aplicación de metodologías logocéntricas a alumnos de edades o características en las que no son las más oportunas. No obstante, y sin olvidar lo anterior, es necesario reconocer que determinados aspectos deben ser mejorados; especialmente, podemos rechazar su escasa relación con la *práctica*, con las necesidades formativas para actuar en la realidad, en la sociedad actual, en el empleo, y una concepción un tanto restrictiva de la *cultura* (conocimientos teóricos, científicos, humanísticos, etc.), que produce cierta desazón al concluir los periodos de estudio y acceder al trabajo con la impresión de que tanto esfuerzo no es coherente con la dificultad para resolver los problemas que cada día se presentan en la vida real y profesional, en definitiva, con la sensación de que lo enseñado es poco útil.

La orientación tradicional, pues, se centraba en el profesor y los libros como transmisores del conocimiento, en los contenidos conceptuales como centro de interés del proceso y la evaluación de los resultados como meta; en definitiva, en una actividad en la que todo giraba sobre la idea de *enseñanza*. Por el contrario, las orientaciones psicopedagógicas y didácticas actuales valoran más la idea de que es el alumno el que debe realizar un adecuado proceso de *aprendizaje* de forma relativamente autónoma con la guía del profesor y de la multiplicidad de medios a su alcance (véase apdo. 4.2.2). Pérez Gómez y Soto (2009) citan estas palabras de Albert Einstein, representativas de la idea de relevancia del aprendizaje frente a la enseñanza: “Nunca enseñé a mis alumnos; solo intento proporcionarles las condiciones para que puedan aprender”. Entre otros muchos expertos que lo han señalado, son representativas las palabras de Perrenoud (2006a):

[...] la «revolución copernicana» operada por las pedagogías constructivistas y las didácticas de disciplinas: el trabajo de profesor ya no consiste, si se sigue a estas corrientes de pensamiento, en enseñar, sino en hacer aprender, por lo tanto, en crear situaciones favorables, que aumenten la probabilidad del aprendizaje al que se dirige la enseñanza.

Compartimos la idea de muchos autores que han afirmado que es preciso ir más allá de estos modelos pedagógicos tradicionales y formales centrados sobre el conocimiento académico y el memorismo y abrir la educación a la innovación (Delors et al., 1996a: 92; Guzmán, 2003; Larraín y González, 2005; Perrenoud, 2006a; Tobón, 2006; Zabala y Arnau, 2007a: 13; Garagorri, 2007: 48; Bolívar, 2008a; Corvalán, 2008: 62; Pérez Gómez y Soto, 2009). Veremos a continuación el desarrollo histórico de la enseñanza por competencias. Señalamos, de antemano, que hay muy diversas interpretaciones de la educación basada en competencias y no todos los modelos parecen presentar la misma adecuación para la realidad educativa.

### **3.2.2. Desarrollo histórico del modelo educativo de competencias**

Sin pretender ser exhaustivos, presentaremos una serie de aportaciones que representan el fundamento de la enseñanza por competencias.

#### **3.2.2.1. La competencia: entre la potencia y el acto**

Uno de los precedentes del concepto de competencia procede de la *teoría hilemorfista* de Aristóteles y hace referencia a la oposición materia y forma, y análogamente, entre *potencia* y *acto* (*potencia* = capacidad de devenir; capacidad pasiva para recibir el acto). Posiblemente, no solo hay similitud entre las palabras potencia/competencia y acto/actuación, sino que se trata de una relación más profunda; la competencia se puede relacionar con la potencia, en tanto capacidad que puede recibir el acto; la competencia está en potencia y no en acto; acto es lo que se da realmente, en tanto la potencia se da como virtualidad o posibilidad (Salcedo, 2004). En definitiva, la competencia se refiere al “poder hacer”, a la posibilidad, a la capacidad de actuar.

#### **3.2.2.2. La competencia lingüística**

Otro hito importante es el *planteamiento lingüístico generativista* que introduce los conceptos de *competencia* y *actuación* en los trabajos de Chomsky (véase apartado 5.2.), adoptando una perspectiva mentalista, cognitivista, en la que los conocimientos internos explican la conducta superficial del sujeto. La competencia se refiere al



"conocimiento que el emisor-receptor tiene de su lengua", es el conocimiento del lenguaje, de las reglas, que se va acumulando. La actuación equivale a "utilización real en situaciones concretas de la competencia". La actuación no es un reflejo totalmente fiel de la competencia ya que se halla sometida a múltiples variables cognitivas, atencionales, sociales, etc. La gramática debe hacer explícita la gramática implícita que poseen los sujetos hablantes. El lingüista construye su teoría a partir de un "hablante-oyente ideal que pertenezca a una comunidad lingüística completamente homogénea, que conozca perfectamente su lengua y que, cuando aplique ese conocimiento a una actuación real, no esté influenciado por condiciones gramaticalmente irrelevantes tales como limitación de memoria, distracciones, desplazamientos de interés o atención, errores..." (Nique, 1982: 36). De estas cuestiones, según este planteamiento, debería ocuparse una teoría de la actuación.

Estos conceptos presentan una semejanza notable con los de *lengua y habla*, que propuso Saussure desde un planteamiento estructuralista. La lengua nos remite al ámbito de lo posible y el habla se refiere a la realidad, al acto expresivo realizado. Así, el concepto de competencia se utiliza para referirse al aspecto creador y generativo del lenguaje, planteando que el devenir de la lengua es el paso de la competencia (*competence*) a la actuación (*performance*) y que la actuación está relacionada con la realidad, es decir, con el uso efectivo de la lengua. Solo para un hablante/oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea: "la actuación es reflejo directo de la competencia" (véase Tobón, 2006). El modelo es positivo para la investigación y la elaboración de la gramática de una lengua, en la que el gramático describe el uso correcto, pero se aleja de la realidad de la comunicación cotidiana de cualquier hablante que debe elaborar e interpretar textos diversos en múltiples contextos, sometido a múltiples circunstancias externas y condiciones internas que le alejan de la competencia del hablante ideal, y le pueden llevar a realizar desempeños incorrectos.

### **3.2.2.3. La competencia comunicativa**

El concepto de competencia lingüística es la raíz para la aparición del concepto de *competencia comunicativa* (véase apdo. 3.4). Hymes (1971), desde una perspectiva etnográfica, estudia la comunicación en su contexto natural y sociocultural. El investigador ha de describir los modos de hablar, los repertorios verbales, los roles y los significados del lenguaje a partir de una observación y participación en cada grupo en su

entorno sociocultural. La situación juega un papel primordial. La lengua es una parte fundamental de la cultura y realidad del grupo, es un síntoma que nos permite inferir los valores y normas vigentes en una comunidad determinada. A partir de ese marco global, Hymes sugiere el concepto de competencia comunicativa, entendida como el empleo efectivo del lenguaje y otros medios de expresión en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno (Tobón, 2006).

Hymes subraya la insuficiencia explicativa del concepto de competencia lingüística, pues se refiere exclusivamente a conductas que se ajusten a las reglas gramaticales, mientras las situaciones de interacción comunicativa y social requieren de otras competencias más amplias. Se opone el concepto tradicional de gramaticalidad al de *adecuación*. El habla, además de atender a la gramaticalidad, debe ser adecuada atendiendo a diversos factores que se conforman extralingüísticamente. El hablante debe poseer un repertorio lingüístico que le facilite la expresión personal y la interacción, así como la comprensión y evaluación de los procesos comunicativos de los demás. La persona no debe limitarse a desarrollar la competencia lingüística, conformada por los clásicos componentes del lenguaje, *contenido y forma* (la forma incluye el nivel fónico y el morfosintáctico; el contenido, el nivel léxico-semántico), sino además el conocimiento del sistema sociolingüístico para que alcance una "competencia comunicativa" o de utilización apropiada del lenguaje (y otros recursos comunicativos) en la diversidad de contextos sociales y culturales en las que se desarrolla su existencia. De algún modo, se trata de un tercer componente, del *uso* del lenguaje, de una competencia de la actuación, partiendo de términos chomskianos; la idea esencial es que el hablante se comunique eficazmente en el uso de su competencia lingüística al entrar en interacción con otras personas en diversidad de situaciones. La actuación debe estar de acuerdo con las reglas del contexto sociolingüístico en el que se produce. La elección del *tú* y el *usted* o las pautas de inicio de una conversación, por ejemplo, se usan conforme a reglas variables dependientes del contexto.

#### **3.2.2.4. La competencia laboral. Modelos**

El concepto de *competencias* surge también con fuerza en el *sector productivo*, laboral, de cara a la capacitación, con el objetivo de disponer de trabajadores más eficientes. Se basa en conocer los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener un empleado para poder desempeñar su función de manera adecuada en una rama

productiva específica. Esta capacitación permite garantizar la calidad del trabajo y la movilidad del empleado. Se intenta superar la simple idea instrumental o mecanicista de “cualificación” para llegar a una idea más integral de actuación apropiada en diversidad de contextos (competencia). Suele citarse la aparición del concepto a principios del siglo XX, cuando Inglaterra y Alemania buscaron precisar las exigencias que debían cumplir quienes aspiraban a obtener una certificación oficial para ejercer oficios específicos. Es decir, las competencias equivalían directamente a la cualificación o capacitación profesional. Gallart y Jacinto (1995) describen esta concepción inicial de la idea de cualificación: “El venerable análisis ocupacional, nacido en los ferrocarriles rusos hace más de un siglo, consistente en descomponer las tareas de una ocupación dada en las operaciones más simples, y luego el llamado “reverse engineering”, permitían organizar el curso de formación enseñando esas operaciones en orden creciente de complejidad”. Este modelo quedó con el tiempo obsoleto, pues como señalan los mismos autores:

En un contexto en el que se tiende a la flexibilización, en un proceso de cambio tecnológico y organizacional por efecto de la reestructuración productiva, [...], donde la polivalencia y la rotación de ocupaciones se convierten en habituales, la “lógica de las competencias” ha pasado al centro de la escena en las empresas, alcanzando nuevas formas de reclutamiento, promoción, capacitación y remuneración. El foco de atención se ha desplazado así de las calificaciones a las competencias, es decir, al conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas del trabajo.

- **Modelos de competencia laboral: modelo funcional**

Desde una perspectiva laboral contemporánea, pueden señalarse tres modelos de competencias (Mertens, 1996). El primero es el “modelo funcional”, en el que la competencia es la capacidad de realizar actividades y lograr resultados en una función productiva determinada. Este modelo es acogido por Inglaterra a través del sistema de competencias laborales NVQ (*National Vocational Qualifications*), en el que el Consejo Nacional para las Calificaciones (1986) establece las competencias medibles de que debe disponer un candidato y los niveles de estándar o normas de rendimiento de las diversas profesiones o sectores ocupacionales. Incluye las funciones que hay que desarrollar y los conocimientos necesarios. Es un modelo también relevante en muchos países, entre ellos España o Alemania.

- **Modelos de competencia laboral: modelo conductista**

El segundo modelo señalado por Mertens es el *modelo conductista*. Este modelo es mucho más próximo que el tradicional a la enseñanza basada en competencias, más interesado en el individuo y su aprendizaje. La competencia se define como un comportamiento efectivo con unos *resultados* observables (un desempeño satisfactorio), sin atender a los procesos subyacentes, de manera que se plantea que la persona disponga de competencias clave para que las empresas sean más competitivas e igualmente en la enseñanza se busca que las personas dispongan de aquellas conductas que les faciliten la inserción laboral (Tobón, 2006; Gonczi, 1994; Navío, 2005: 216).

Un autor relevante es David McClelland (1973; véase apdo. 4.2), profesor de psicología de Harvard y experto en el campo de la motivación, al que suele señalarse como el responsable de trasladar este concepto al ámbito laboral, a raíz de recibir el encargo del Departamento de Estado Norteamericano de realizar un estudio orientado a mejorar la selección de su personal. Propone “el concepto de *competencia* como alternativa al de *inteligencia*” (García-Sáiz, 2011). La premisa inicial es que, contra lo que cabría esperar tras un largo proceso de formación, los tests clásicos de inteligencia y personalidad o los exámenes típicos de contenidos culturales no predecían la actuación laboral (véase el tema de la inteligencia y las competencias). El modelo de evaluación utilizado era el denominado “modelo del atributo”, basado en la aplicación de pruebas de medición de aptitudes. Estas pruebas contenían ciertos sesgos en contra de minorías y personas con bajo estatus socioeconómico (Villa y Poblete, 2004: 5). Como dicen Salazar y Chiang (2007: 24):

A partir de una serie de investigaciones, pudo constatar que ser un graduado universitario aumentaba sólo en apariencia las oportunidades para obtener trabajos de más alto nivel, ya que a los estudiantes universitarios de bajo rendimiento les iba tan bien como a los mejores alumnos en la vida. Ni la cantidad de educación, ni los grados en la universidad están relacionados con el éxito vocacional como trabajador, en cualquier tipo de actividad. El desempeño superior en el trabajo no está relacionado de ningún modo con los mejores grados universitarios. Por tanto, concluye que los procedimientos de medición estandarizados no miden ni reflejan las habilidades responsables del éxito en el trabajo...

El trabajo de McClelland se centró en describir y comparar a personas con excelente desempeño o con un rendimiento simplemente adecuado (concretamente, diplomáticos exitosos). Se les realizaron entrevistas sobre el comportamiento en determinados momentos. Se les solicitó que identificaran situaciones importantes en su trabajo que tuvieran que ver con los objetivos de su función, y que destacaran los resultados

positivos o negativos. Después se les pidió que narraran en detalle estas situaciones y sobre todo lo que hicieron en cada momento (Mertens, 1996). Tras un periodo amplio de observación se comprobó que hacer bien el trabajo está más ligado a características propias de la persona, a sus competencias, que a aspectos como los conocimientos y habilidades, factores localizados sobre las características del puesto de trabajo. Esta situación llevó a McClelland a iniciar una búsqueda de otras variables que tuvieran mayor capacidad predictora del desempeño laboral, de forma que “para seleccionar a una persona para un puesto es preciso definir el «perfil» de ese puesto y fijar las competencias que debe tener para desempeñarlo (Marina: 2010). Se refería tanto a competencias específicas como a aquellas generalizables a diferentes actividades, y hacía hincapié en evaluar en la realidad, dando la posibilidad de respuestas amplias y diversas, más allá de las que son posibles en un test, y con una dimensión formativa: evaluar no solo para cuantificar o describir atributos, sino también para mejorar, siendo importante hacer explícito cómo se pueden mejorar las cualidades requeridas.

En una línea semejante se desarrolla el relevante trabajo de Boyatzis (1982), sobre una amplia muestra de gestores o directivos, para quien:

Una competencia es una característica subyacente que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en el trabajo. Añadiendo que a la hora de identificar las competencias que son necesarias para desarrollar con éxito una ocupación determinada hay que tener en cuenta dos factores: por un lado el número de competencias que debe poseer un trabajador estrella en ese puesto; y por otro, la complejidad de la conducta, o la intensidad, con la que se manifiesta cada una de esas competencias.

Así, señala Mertens (1996: 69; basándose en Adams, 1995/1996) que:

Bajo esta óptica, competencias pueden ser motivos, características de personalidad, habilidades, aspectos de autoimagen y de su rol social, o un conjunto de conocimientos que un individuo está usando [...] la competencia es, sobre todo, una *habilidad* que refleja la capacidad de la persona y describe lo que él o ella *puede hacer* y no necesariamente lo que hace, ni tampoco lo que siempre hace, independientemente de la situación o circunstancia.

Las competencias permiten diferenciar el desempeño superior y pueden ser mínimas o efectivas. Las *mínimas* son necesarias para desempeñar el trabajo pero no conducen a un desempeño superior, y las *efectivas* conducen al desempeño superior. Como señala Mertens, para llegar al modelo genérico de competencias de desempeño efectivo para gerentes se identificaron aquellas no específicas a un servicio o producto en especial. Resultaron cinco agrupaciones (*clusters*) con 21 competencias genéricas: siete son catalogadas como mínimas y doce como competencias efectivas. En cuanto a la

capacidad de predicción para una gerencia efectiva se concluyó, después de haber hecho un estudio de comprobación ,que «aproximadamente la tercera parte de la variación en el desempeño de un gerente puede explicarse por estas competencias genéricas, otra tercera parte se explica por competencias específicas propias a la organización y el puesto, mientras que la parte restante de la variación se debe a factores situacionales».

### **UN MODELO GENÉRICO DE COMPETENCIAS GERENCIALES**

(elaborado por Richard Boyatzis, 1982)

(Fuente: Adams, K. (1995/1996); en Mertens, 1996: 71)

<b>Cluster:</b>	<b>Competencias:</b>
<b>1. Gestión y acción por objetivos</b>	Orientación a la eficiencia, proactivo, uso de los conceptos para fines de diagnóstico, consideraciones por los impactos.
<b>2. Liderazgo</b>	Confianza en sí mismo, presentaciones orales, conceptualización, pensamiento lógico (*)
<b>3. Gestión de recursos humanos</b>	Uso de poder/potencias socializadas, gestión de procesos grupales, comentarios o referencias positivas hacia las personas (*), autoevaluación/crítica precisa (*)
<b>4. Dirigir subordinados</b>	Usar el poder unilateral (*), desarrollar a terceros (*), espontaneidad (*)
<b>5. Enfocar a otras personas</b>	Objetividad perceptual, autocontrol, persistencia y adaptabilidad
<b>6. Conocimiento específico(*)</b>	

(\*) Competencias mínimas.

Frente al modelo funcionalista antes comentado, este modelo puede calificarse como conductista pues atiende a las acciones asociadas a un buen desempeño. Como señalan González et al. (siguiendo a Mertens, 1996) está estrechamente vinculado al nivel gerencial, el cual tiene la responsabilidad de tomar decisiones, mantener una comunicación adecuada con los subordinados y superiores, crear estilos de liderazgo, trasladar objetivos estratégicos y valores organizacionales, garantizar el correcto funcionamiento de los equipos de trabajo, buscar consenso, etc. Es un modelo más asentado en los Estados Unidos. El modelo conductista de aprendizaje por competencias puede estar emparentado con el modelo de pedagogía por objetivos (Escudero, 2008). En ese sentido, Corvalán (2008: 66) realiza una crítica a las deficiencias de esta forma de ver la enseñanza basada en objetivos de forma similar a la producción en cadena:

[...] la aplicación de una pedagogía por objetivos, que, cual símil del proceso productivo, dividiera los aprendizajes en unidades cuantificables, medibles y enseñables, pero sin relación con los aprendizajes anteriores ni los posteriores requerimientos del desarrollo multidimensional de las personas, ni tampoco de sus necesidades de construcción del conocimiento en vista a su profesionalización.

Pérez Gómez y Soto (2009: 18) señalan la insuficiencia de los modelos de competencias solo atentos a los resultados de la economía industrial y las concepciones mecanicistas del aprendizaje humano:

No son estas habilidades y destrezas las requeridas a los ciudadanos y profesionales contemporáneos, saturados de información y rodeados de incertidumbre y complejidad en su vida personal, social y profesional. El enfoque actual enfatiza el carácter global, holístico, flexible, reflexivo y contextualizado de las competencias (Pérez Gómez, 2007; Hipkins, 2006).

En definitiva, los modelos educativos centrados en resultados y conductas externas fragmentadas en unidades moleculares no responden plenamente a las necesidades formativas de los ciudadanos del siglo XXI (Corvalán, 2008: 62 y 66; Villa y Poblete, 2007: 41).

- **Modelos de competencia laboral: modelo constructivista**

Junto a los modelos funcional y conductista, encontramos un tercer modelo de tipo holístico o *constructivista*, que se basa en la teoría de Bertrand Schwartz (1995). Frente a las exigencias externas alrededor de las cuales gira la competencia, este modelo propugna la importancia de la persona y el proceso de construcción individual y grupal de competencias en el propio contexto. En lugar de partir de la actividad modélica teórica o de los más aptos para formar un modelo de competencia, tiene en cuenta a todo tipo de persona, sin exclusiones. No se limita a la tarea profesional sino que esta va unida al crecimiento personal. La construcción de las competencias requiere la participación de todos e incluso supone la modificación del entorno y las relaciones humanas de la empresa (Mertens, 1996: 84). Es el modelo más aceptado en Francia, y según Moya y Luengo (2011: 36) es el que más influencia ha tenido sobre el concepto de competencia desde la perspectiva educativa. Por ese motivo, estudiaremos sus características con mayor detalle (véase apdo. 4.2.2).

### **3.2.3. Conclusiones sobre el marco histórico**

1. El concepto de competencia se refiere a *lo posible* para una persona: conocimientos y capacidades potenciales (y supuestas); a *lo real*: la actuación observable y evaluable que realiza en la situación; y a *lo ideal*: el ajuste de la actuación y los resultados a lo que es correcto, eficiente, valioso, adecuado, ético, etc. Los sistemas educativos clásicos consideraron que proporcionando conocimientos, preferentemente conceptuales y técnicos, la actuación del sujeto sería la adecuada en la diversidad de situaciones en las que debiera intervenir. Se sabe con certeza que las aptitudes personales, como la inteligencia o los conocimientos técnicos o teóricos, no siempre garantizan comportamientos adecuados en la vida cotidiana o en el trabajo,

simplemente “hace falta algo más” que es preciso concretar (véase apdo. 4.2.1. *Competencias e inteligencias*).

Los modelos de competencias (funcionalistas, conductistas o constructivistas) de procedencia laboral subrayan algunas *carencias del modelo educativo academicista*, excesivamente atento a los conocimientos, pero ajeno a las exigencias de la vida práctica, de la realidad social, del empleo y de las organizaciones. La *enseñanza por competencias* puede proporcionar orientaciones para la mejora en este sentido, ya que va más allá del ámbito del “saber” e insiste en preparar a las personas desde otras perspectivas: “saber hacer”, “saber ser”, “saber estar o saber convivir”, “querer hacer”, etc., aspectos considerados hasta hace poco tiempo unas veces como *blandos* o informales, y otras como consabidos e incluso innecesarios. Hoy se aceptan como esenciales en la vida académica y laboral.

2. También puede ser arriesgado caer en la *obsesión por la eficacia*, en un modelo educativo mercantilista y materialista en el que solo interesen los productos y los beneficios, la productividad de los trabajadores o la rentabilidad de las empresas. Podría dar lugar a una formación sesgada, únicamente preocupada por la empleabilidad, especialmente en periodos de crisis económica en la que muchos ámbitos formativos son considerados como triviales, superfluos, y orientada solo a los resultados, a aquello que produce réditos inmediatos. El rol de empleado es fundamental en la vida de un ser humano, pero hay otros papeles también relevantes para integrarse en la vida social, cultural y ciudadana. El sistema educativo no puede ser por encima de todo una fábrica de competencias laborales o académicas obviando el desarrollo integral de la persona y la sociedad. En este sentido, parece pertinente que las decisiones educativas sean equilibradas, prudentes y, además, tengan como meta preparar para la vida en su diversidad de dimensiones. Desde esta perspectiva, los enfoques constructivistas pueden resultar atractivos para el ámbito laboral y, especialmente, para el mundo educativo, pues prestan mucha atención a las personas, a los grupos humanos y a los procesos de aprendizaje y de construcción individual y social (véase apdo. 4.2.2).

3. Aceptando la relevancia de las competencias de cara a la actuación apropiada, hay que tener en cuenta la dificultad de disponer de una *taxonomía clara de competencias*. Eso representa un problema, ya que el profesorado debe disponer de una clasificación rigurosa y comprensible de las competencias más relevantes que deben enseñarse en el



ámbito educativo. Este tema se desarrollará más profundamente al hablar de los tipos de competencias, poniendo especial atención en las competencias comunicativas y en la competencia de comunicación oral (véase apdo. 3.4.3)..

### **3.3. Marco normativo de la enseñanza por competencias**

Exponemos y sintetizamos las principales normativas y orientaciones internacionales, europeas y españolas para la enseñanza por competencias (se presenta un informe detallado en los anexos 4.0 y 4.1).

#### **3.3.1. Las competencias en la educación universitaria**

La inclusión de las competencias como factor esencial de convergencia entre los sistemas educativos universitarios europeos tiene su base en un conjunto de documentos internacionales, europeos y españoles. En la tabla A enumeramos algunos de los más relevantes de carácter supranacional y en la tabla B presentamos los documentos del ámbito de España. A continuación, expondremos una síntesis del estudio sobre las referencias a las competencias y su enseñanza en dichos documentos.

**Tabla A. Selección de normas internacionales y europeas para la enseñanza por competencias en la enseñanza superior por orden cronológico**

1990. Declaración de Jomtien
1995. Libro Blanco sobre la educación y la formación
1996. UNESCO. Informe Delors
1997. Informe Dearing en Gran Bretaña. Informe Bricall en España (1997). Informe Attali en Francia (1998).
1997. Proyecto CHEERS
1998. Declaración de la Sorbona
1999. Declaración de Bolonia
2000. Estrategia de Lisboa
2000. UNESCO. Foro Mundial sobre la Educación
2001. Declaración de Praga
2001. Conferencia de Salamanca
2002. El Consejo Europeo de Barcelona
2003. Declaración de Graz
2003. Declaración de Berlín
2003. Proyecto Tuning Europa (y 2007. Proyecto Tuning América Latina)
2005. Declaración de Bergen
2007. Declaración de Londres
2009. Declaración de Lovaina
2009. El Marco Europeo de Cualificaciones
2010. Declaración de Budapest-Viena
2012. Declaración de Bucarest

**Tabla B. Selección de normas del Estado Español para la enseñanza por competencias en la enseñanza superior por orden cronológico**

2003. Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior  
2004/2005. ANECA. Libros Blancos  
2007. Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales  
2011. Marco español de cualificaciones (MECES)

El estudio más detallado de cada documento se presenta como anexo 4.0. Aquí presentaremos las conclusiones principales de su lectura y análisis.

La *normativa de la UE* en el ámbito universitario subraya las competencias como pilar esencial de la educación, ya que:

- Constituyen un marco para una formación de *calidad*, un factor de convergencia entre todos los países que forman la UE y facilitan la armonía de los planes de estudio, la comparabilidad entre los mismos, la transparencia de las cualificaciones y las convalidaciones, el reconocimiento de títulos, así como la movilidad de los estudiantes.
- Son un instrumento de *unidad* europea, para crear una comunidad de conocimiento compartido (espacio europeo de educación superior), esencial para la formación de personas y la generación de conocimiento, innovación y desarrollo, superando una unión de países basada en objetivos económicos.
- Pueden facilitar la *integración* social, la formación de ciudadanos activos y responsables, la igualdad de oportunidades y la *empleabilidad* de los ciudadanos.
- Fomentan el desarrollo de una *economía* más competitiva y dinámica.
- Permiten superar una enseñanza excesivamente conceptualista o teórica, pero también credencialista: es más útil conocer las *competencias* de los graduados que el nombre del grado que han obtenido. Se basan en la idea de enseñar conocimientos o habilidades realmente útiles y esenciales para vivir, para la vida personal, laboral o académica, sin descartar otros más profundos o especializados y también necesarios. Incorporan no solo componentes conceptuales, sino una gran variedad de componentes esenciales para una actuación apropiada: conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser y saber estar) que en la realidad no aparecen atomizados,

sino de modo armónico y global en las propias competencias. Estas características impulsan la educación hacia una metodología activa, participativa y centrada en los alumnos.

- Son coherentes con una *formación permanente* que facilite la participación y la adaptación en una sociedad del conocimiento y de la información en un contexto de globalización, tecnificación y cambio continuo. Facilitan herramientas para aprender de manera autónoma (“aprender a aprender”) y, coherentemente, para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.
- Se destacan las competencias *básicas* y *transversales* por su versatilidad y adaptabilidad a cualquier situación. Dentro de ellas hallamos destrezas instrumentales (cognitivas, tecnológicas, lingüísticas, etc.), personales, interpersonales, etc.
- Las *competencias de comunicación* en la lengua materna y la lengua extranjera son competencias (básicas o transversales) esenciales para la integración social y la empleabilidad.

La normativa de España en el ámbito universitario se integra plenamente en las orientaciones europeas y acepta las competencias de manera equilibrada, pues señala la necesidad de formar de manera integral a los universitarios en los tres tipos: básicas, transversales y específicas. Un ejemplo fundamental de la proyección que las competencias han tenido en España se encuentra en los Libros Blancos de la ANECA y en los planes de estudio, que estudiaremos al tratar de las competencias transversales y específicas. Las competencias, además, superan el nivel de recomendación para tener un carácter prescriptivo mediante su inclusión explícita en la *Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales* (2007) y el *Marco español de cualificaciones* (2011).

### **3.3.2. Las competencias en la educación no universitaria**

Las competencias han pasado a ocupar un lugar de primer orden en las normas legislativas europeas y de manera clara en España, en la que tienen un carácter prescriptivo en el diseño curricular y un papel fundamental en la evaluación y promoción de los alumnos. Comentaremos la normativa europea y española. En la tabla A, enumeramos algunos de los más relevantes de carácter supranacional. En la tabla B, presentamos los documentos del ámbito de España. A continuación, expondremos una

síntesis del estudio sobre las referencias a las competencias y su enseñanza en dichos documentos.

**Tabla A. Selección de normas internacionales y europeas para la enseñanza por competencias en la educación no universitaria por orden cronológico**

1997. OCDE: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)  
2001. Marco común europeo de referencia para las lenguas  
2002. Eurydice. Las competencias clave  
2002. La OCDE (2005): Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)  
2002. Educación y formación en Europa  
2007. UE. Competencias clave para el aprendizaje permanente

**Tabla B. Selección de normas del Estado Español para la enseñanza por competencias en la educación no universitaria por orden cronológico**

2002. Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional  
2002. Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE  
2006. Ley Orgánica de Educación  
2006. Decreto de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria  
2006. Decreto de Enseñanza Mínimas de Educación Secundaria Obligatoria

El estudio más detallado de cada documento se presenta como anexo 4.1. Aquí presentaremos las conclusiones principales de la lectura y análisis de estos documentos.

Las *normativas supranacionales*, y específicamente las europeas, para la educación no universitaria siguen la misma línea que las del nivel universitario. Subrayan la atención a las *competencias clave*:

- Las consideran especialmente relevantes para el diseño del *currículo*. Son superiores en este sentido a las asignaturas o a los contenidos que se subordinan al desarrollo de las propias competencias
- Tienen relevancia en la *evaluación*, calificación y promoción del alumnado, tienen pues un carácter de criterio de evaluación.
- Permiten la *comparabilidad* entre sistemas educativos. La comprensión lectora, por ejemplo, se contrasta en múltiples países (PISA), mientras que una asignatura sería extremadamente difícil de contrastar.
- Facilitan la evaluación por niveles de *destreza*, la elaboración de escalas de nivel para cada competencia.
- *Vertebra* el sistema educativo, el currículo, y guían a los miembros de la comunidad educativa hacia metas definidas y claras, hacia los aprendizajes

esenciales para la integración social, cultural y laboral, por lo que además favorecen la igualdad de oportunidades.

- Son un elemento importante, además, para facilitar el *autoaprendizaje*, el acceso a niveles superiores de formación y el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.
- Suponen un paso significativo hacia unas orientaciones didácticas y metodológicas avanzadas ya que fomentan la *metodología* activa, las prácticas, el aprendizaje centrado en el alumno, superando modelos educativos formalistas y logocéntricos.

Las *normativas españolas* para la educación no universitaria siguen la misma orientación europea:

- Aceptando las competencias como un factor esencial para la formación profesional en el marco de la globalización y la movilidad de los empleados.
- La relevancia de las competencias para la acreditación, evaluación y homologación de títulos.
- La posibilidad muy interesante de poder adquirir las competencias en el sistema educativo pero también mediante la experiencia práctica.
- Se destaca la adopción de la enseñanza por competencias a partir de la publicación de la LOE (2006).

Antes de entrar en el estudio de los diversos tipos de competencia y el sentido de la competencia de comunicación oral en dicho marco, es necesario profundizar en el concepto de competencia comunicativa.

### 3.4. La competencia comunicativa

- 3.4.1. Concepto y componentes de la competencia comunicativa
- 3.4.2. Modelos de competencia comunicativa
  - 3.4.2.1. Modelo de Coseriu
  - 3.4.2.2. Esquema de Cassany, Luna y Sanz
  - 3.4.2.3. Modelo de Canale y Swain
  - 3.4.2.4. Modelo de Lomas
  - 3.4.2.5. Modelo de van Ek
  - 3.4.2.6. Modelo de Bachman
  - 3.4.2.7. Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell
  - 3.4.2.8. Modelo de Briz
  - 3.4.2.9. Modelo de Cantero y Arriba
  - 3.4.2.10. Modelo del Marco común europeo de referencia para las lenguas
- 3.4.3. Un modelo de destrezas y dificultades de la comunicación oral expresiva

En el marco etnográfico, textual y discursivo que venimos describiendo el concepto de *competencia comunicativa* ocupa un lugar central. Veremos seguidamente este concepto y los rasgos y componentes que lo caracterizan. A continuación, presentaremos algunos modelos que han partido de tal concepto y que nos proporcionarán cierta visión sobre las subcompetencias que pueden ser objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el sistema educativo.

#### 3.4.1. Concepto y componentes de la competencia comunicativa

Uno de los puntos de partida del concepto de competencia comunicativa es compensar la insuficiencia explicativa del concepto de competencia lingüística. En el ámbito escolar se trata no solo de facilitar el acceso al niño a una competencia lingüística, sino además el conocimiento del sistema sociolingüístico para que alcance una *competencia comunicativa* (Hymes, 1972), que se puede definir como el "conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente en situaciones sociales" (en Stubbs, 1984: 35) o como "lo que tiene que saber un hablante para poder realmente tomar parte en la comunicación en situaciones culturalmente significantes" (Hymes, 1972; en Ebnetter, 1982: 113) De algún modo, se trata de una competencia de la actuación, partiendo de términos chomskianos: se trata de que el hablante se comunique eficazmente en el uso de su competencia lingüística al entrar en interacción con otros (véase Widdowson, 1995, 1998). Cenoz (2004) hace un interesante comentario sobre el hecho de que la competencia comunicativa supone un cambio no solo cuantitativo, sino cualitativo, pues no solo es conocimiento, sino habilidad para actuar en la realidad, lo que acerca esta idea de competencia al campo educativo actual de manera clara:

La competencia comunicativa no es solamente una extensión de la competencia lingüística, a la que se le han añadido las reglas relacionadas con el uso. No se trata únicamente de una adición cuantitativa, es también y sobre todo, una ampliación cualitativa. El concepto de «competencia lingüística» se refiere al conocimiento de determinadas reglas mientras que la competencia comunicativa incluye además la habilidad o la destreza para utilizar ese conocimiento. Esta habilidad para usar el conocimiento puede distinguirse de la actuación, aunque solamente la actuación sea observable. La competencia es, en este sentido, conocimiento y habilidad, mientras que la actuación es lo que el hablante hace en el acto de comunicación.

Fishman (1988: 68) apunta que es muy frecuente oír un comentario sobre la expresión de los americanos que viajan por países extranjeros en el sentido de que solo conocen una variedad lingüística del país que están visitando: hablan de la misma manera a un niño o a un profesor, a un limpiabotas como a un tendero, revelando así no solo su calidad de extranjero, sino también su ignorancia de las formas adecuadas para indicar las relaciones funcionales locales. En definitiva, como señala Ebneter (1982: 113): “Todo hablar tiene, además de significado referencial, significado social y, por tanto función social”. Hudson (1981: 231) afirma:

Según Hymes, la meta del estudioso del lenguaje debería ser: 'el dar cuenta de que el niño normal adquiere un conocimiento de las oraciones no sólo como gramaticales, sino también como adecuadas. Él o ella adquieren la competencia de cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar con quién, cuándo, dónde, de qué forma. En pocas palabras, el niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos de habla, y de evaluar la acción de los demás. Además, esta competencia es integral con las actitudes, valores y motivaciones referentes al lenguaje, a sus características y usos, e integral con la competencia de, y las actitudes hacia la interrelación del lenguaje con el otro código de la conducta comunicativa' (Hymes, 1971b).

Para Hudson, la competencia comunicativa debe incorporar las habilidades subyacentes al habla eficaz, por lo que debe incluir tanto la denominada competencia lingüística como los conocimientos pragmáticos, a los que caracteriza como “las reglas de uso de los elementos lingüísticos en su contexto”, sin olvidar las actitudes, valores y motivaciones del hablante, aspectos poco estudiados en la lingüística.

El criterio de corrección o gramaticalidad no es suficiente para analizar los procesos comunicativos. A partir del concepto de competencia comunicativa es esencial “la formulación de las reglas contextuales de *adecuación* que dirigen la selección de variantes lingüísticas, condicionada por la situación” (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 463). No solo hay reglas de gramática, sino *reglas de uso* (Rotaetxe, 1988: 137). Se opone el concepto de gramaticalidad frente al de adecuación. El habla debe ser adecuada a diversos factores que se conforman extralingüísticamente. El niño debe poseer un repertorio lingüístico que le facilite la expresión personal, así como la

comprensión y evaluación de los procesos comunicativos de los demás. Más que clases o grupos sociales definidos que tienen dificultades de lenguaje o comunicación, es preciso admitir con Hudson (1981: 238) que “[...] algunas personas tienen un ‘déficit’ en su competencia comunicativa con respecto a determinados tipos de situación [...] tales déficits están extendidos a lo largo de la sociedad, y que cada uno de nosotros tiene su propia esfera personal de déficits”. En definitiva, nadie es capaz de salir airoso de todas las situaciones posibles de comunicación o sabe cómo actuar pertinentemente en las mismas.

Así, para la actuación comunicativa adecuada debemos considerar cuatro aspectos (Hymes; en Llobera, 1995):

- a) **Posibilidad:** la conducta comunicativa se realiza con arreglo a lo *posible* en una situación determinada. Por ejemplo, hacer gestos exagerados, utilizar un lenguaje elíptico o elevar el volumen de voz en una situación peligrosa son conductas comunicativas apropiadas.
- b) **Factibilidad:** además de que una expresión sea posible en una situación dada, es preciso que sea *factible* para un sujeto en consideración de su cultura, su estado de ánimo, su fatiga, sus limitaciones físicas o intelectuales. Una expresión posible no tiene por qué ser factible en la realidad.
- c) **Adecuación:** la actuación debe ser *adecuada* y ser acorde con las reglas del contexto sociolingüístico en el que se produce. El *tú* y el *usted*, las reglas de inicio de una conversación, se usan conforme a reglas variables dependientes del contexto.
- d) **Realidad:** el enunciado debe darse en la realidad. No tiene sentido exigir frases completas cuando los hablantes nativos no las usan y responden con un monosílabo (*¿Cómo te llamas?... Yo me llamo...*). Debe evitarse en la enseñanza de idiomas realizar conductas que no se dan en la realidad. No tiene sentido leer, aprender o analizar oraciones extrañas, artificiosas y ajenas al uso habitual del lenguaje: *Amo a mi mamá, Pepito come manzanas*, etc.

R. Lakoff (1972; en Rees, compilación de Schiefelbusch, 1986: 154) afirma que para determinar la aplicabilidad de las formas gramaticales:



[...] es esencial tomar en consideración factores contextuales extralingüísticos: situación respectiva del hablante y del interpelado, tipo de situación social en que se encuentran, conocimiento del mundo real o convicciones que el hablante aporta al discurso, su ausencia de interés por comprometerse con una postura, etc. No podemos esperar describir o explicar amplios segmentos del lenguaje recurriendo únicamente a factores que desempeñan un papel en la sintaxis superficial: debemos considerar otros niveles de lenguaje, a pesar de que la gramática transformacional tradicional nos impide hacerlo.

Todo lo cual pone de manifiesto que si un texto es gramaticalmente correcto, es interpretable, está estructurado y es coherente puede, sin embargo, ser inadecuado para un sujeto o un grupo determinado.

Hymes (en Fishman, 1988: 82) propone *ocho componentes para el análisis comunicativo* de la interacción social o de la situación de comunicación (evento comunicativo), reflejados en el modelo *SPEAKING*, donde cada letra representa un concepto de análisis (acrónimo utilizado como recurso mnemotécnico). El modelo puede permitirnos analizar situaciones pero también regular la propia actuación.

S	Setting	<b>Contexto o situación</b>
P	Participants	<b>Participantes</b>
E	Ends	<b>Fines</b>
A	Acts	<b>Secuencia de actos</b>
K	Key	<b>Clave o tono</b>
I	Instrumentalities	<b>Instrumentos</b>
N	Norms	<b>Normas</b>
G	Genre	<b>Género</b>

**S. Contexto o situación (Setting).** Se refiere a la localización de la interacción comunicativa en cierto tiempo (cuándo se produce la comunicación: tiempo, momento, época), en un lugar (dónde), en un contexto psicológico, social y cultural con un clima o atmósfera determinado en el que se produce la acción comunicativa (en qué situación concreta: una fiesta, una reunión, una clase, una entrevista, una conferencia). Malinowsky (1923; en Halliday, 1982) diferenció entre *contexto de cultura*, que define lo potencial, las posibilidades de actuación en una cultura determinada; y *contexto de situación*, que se refiere a la elección real en una situación determinada.

**P. Participantes (Participants).** Se refiere a los actores que intervienen en la interacción (quién interviene: autor, locutor, hablante, emisor, autor, escritor, orador,

etc.), los interlocutores (a quién se dirige: receptor, destinatario, oyente, lector, audiencia, etc. pero también otros sujetos presentes: testigo, participante, etc.), sus características personales (edad, sexo, etc.) o socioculturales: conocimientos, experiencias, roles sociales o estatus, rasgos lingüísticos, etc., así como a la relación que existe entre ellos: conocimiento mutuo, jerarquía, etc.

**E. Fines (Ends).** En una situación comunicativa cada interlocutor tiene determinados objetivos, metas, fines, propósitos (para qué se comunica, qué intenciones tiene, qué quiere conseguir en el acto de habla), pero también se consideran los resultados o productos de la comunicación. Cada participante puede iniciar el proceso con distintas metas e ir negociando las mismas a través del proceso hasta llegar a un acuerdo o conflicto, consiguiendo o no los objetivos. Puede ocurrir que haya acuerdo total, que uno lo consiga y otro no, etc.

**A. Características o secuencia de actos (Acts).** Se refiere a la estructura y organización de la interacción tanto en lo que se refiere a la forma (turnos del habla, partes de una argumentación, etc.) como al contenido de lo dicho (tema general, subtemas, etc.). En una charla podemos hacer una apertura con un saludo a la audiencia y presentación breve del tema, para seguir con el desarrollo del cuerpo expositivo, y llegar a un cierre o conclusión recapituladora de lo tratado, así como una despedida y agradecimiento al público. La secuencia debe ser la adecuada para el objetivo comunicativo que se pretende.

**K. Clave o tono (Key).** Se refiere al tono, manera o espíritu con que se realiza (cómo se comunica, en qué tono). El grado de *formalidad* o informalidad puede depender de la relación entre los participantes, el tema, las metas, etc. El tono hace que las mismas palabras puedan ser entendidas de manera distinta, variando el sentido. En una conversación con un pequeño grupo será precisa una mayor informalidad, un tono distendido o bromista; si la conversación es colectiva se requerirá un mayor nivel de formalidad. El grado de formalidad se puede detectar mediante determinados 'indicios contextualizadores' (Gumperz, 1981: 89).

**I. Instrumentos (Instrumentalities).** Se refiere al *canal* y *código* utilizados (de qué modo). Normalmente, al hablar se da un canal oral-auditivo y visual (una canción, una conferencia, una conversación), que nos permite captar tanto el repertorio verbal

lingüístico de los participantes (su competencia lingüística) como sus acciones paralingüísticas (volumen, matices de la entonación, etc.), así como no verbales: proxémicas, cinéticas (posturas), mímicas (gestos), etc. o el uso de imágenes, diagramas, etc. El código se refiere al tipo de unidades utilizadas en la comunicación. Pueden analizarse la comunicación verbal y no verbal (conductas cinéticas, proxémicas, etc.), lingüística y no lingüística. En el caso del código lingüístico, la lengua, dialecto o registro (diferencias diacrónicas, diatópicas, diastráticas y diafásicas). Dependiendo de quiénes establezcan la interacción será más apropiado usar un registro u otro, no es lo mismo entrevistar a un presidente que a un cantante, exponer un tema ante unos expertos que hablar en una comunidad de vecinos, etc. Se pueden dar igualmente *cambios de registro* en una misma interacción que faciliten la comunicación. En una exposición, por ejemplo, podemos usar un estereotipo coloquial para suavizar el excesivo formalismo. Un programa de radio, por ejemplo, produce en la comunicación notables variaciones al perder la información visual y la información no verbal. Un texto escrito presenta evidentemente diferencias con los ejemplos anteriores. El cambio de modalidad, pasar un texto escrito a oral y viceversa (transferencia intermodal), supone a menudo la necesidad de modificar el texto para facilitar la comunicación.

**N. Normas de interacción e interpretación (Norms).** Las *normas de interacción* se refieren a los turnos de habla conversacionales (quién puede y debe participar, cuándo hablar, escuchar o callar), la posibilidad o autorización para participar en la situación (solo el conferenciante está autorizado a hablar), las interrupciones, etc. Cada situación se orienta mediante normas diferentes: un juicio, una clase, una entrevista de trabajo, una discusión con un guardia de tráfico, etc. Las *normas de interpretación* se refieren a saber interpretar lo que dicen los demás y sus intenciones. Esto depende de los usos, creencias y costumbres de una comunidad determinada, los supuestos compartidos, que responden a una escala de valores y a una visión del mundo.

Dominar una lengua supone saber utilizar los recursos que nos permiten captar las indirectas, la cortesía, las presuposiciones, las inferencias, etc. En español, por ejemplo, podemos decir una misma cosa de modos muy diferentes como:

*Abre la puerta = ¡Abre la puerta, por favor! = ¿Podrías abrir la puerta? = ¿Querías abrir la puerta? = ¿Serías tan amable de abrir la puerta? = Si abrieras la puerta... = Como no*

*abras la puerta... = Hace un calor en este despacho... = Con esa puerta cerrada me voy a morir de calor.*

G. **Géneros (Genre).** Existen diferentes tipos de actos lingüísticos o tipos de discurso, que pueden ser muy diversos: conversación colectiva o grupal, exposición, conferencia, entrevista, discurso poético o lúdico, discurso narrativo, editorial, novela, etc. Entre ellos pueden darse interacciones, secuencias y solapamientos.

Puede ser también pertinente diferenciar entre pragmática y estilística, ya que ambos aspectos pueden ser muy valiosos desde la perspectiva didáctica. Para Van Dijk (1989) la *pragmática* se ocupa de la adecuación de un texto al contexto y la *estilística* describe las condiciones para que un enunciado o manifestación sea *eficaz*, es decir, " contribuya óptimamente para que se realicen las actitudes e intenciones del hablante en una situación determinada [...] la pragmática indica cuándo un hablante expresa o puede expresar una aseveración, una petición, una promesa, etc., es decir, que une el enunciado lingüístico con un acto de habla. Pero es en las diferentes variantes estilísticas donde se concreta cómo se puede realizar de diferentes maneras el mismo tipo de acto de habla (del mismo modo que se puede llevar a cabo la misma acción de maneras diferentes)" (Van Dijk, 1989: 121-122). Añade que "La verdadera tarea de la estilística consiste en describir las relaciones sistemáticas entre el mencionado contexto (estilístico) y las variantes estructurales pragmáticas, semánticas, sintácticas y morfológico-fonológico/léxicas del enunciado (p. 123). Según el autor, hay una serie de factores que pueden determinar la eficacia del enunciado (p. 124):

[...] se puede introducir toda una serie de categorías que pueden determinar la **variación estilística**. Aquí presentamos como relación provisional:

- (i) condiciones ad-hoc (condiciones situacionales) del hablante (por ejemplo: excitación, enfado);
- (ii) actitudes ad-hoc del hablante en relación al oyente (cortesía, respeto);
- (iii) características (semi-)permanentes del hablante (rasgos de su carácter, como impaciencia, comportamiento dominante, etc.);
- (iv) características sociales y situacionales del hablante en su relación con el oyente (rol, postura, etc.);
- (v) características sociales (semi-)permanentes del hablante (status, poder, etc.);
- (vi) tipo de interacción/ situación/ institución social (autobús, clase, iglesia, oficina, etc.);
- (vii) tipo de enunciado y función pragmática (conversación cotidiana, anuncio, narración, etc.);
- (viii) situación socio-económica (clase, capa social, formación);
- (ix) tipo del modo/medio comunicativo (oral, escrito, carta, periódico, televisión, etc.);
- (x) situación socio-cultural (costumbres, tradiciones, convenciones).

El concepto de competencia comunicativa tiene consecuencias sobre la enseñanza: esta debe ir más allá de la atención al sistema y la norma y considerar además el uso. Compartimos las palabras de Cots (1995: 19) en el sentido de que:

Un modelo de competencia comunicativa realista y pedagógicamente útil debe ser capaz de incorporar tanto los aspectos puramente estructurales o formales del sistema de una lengua como aquellos otros cuya presencia está sujeta a variación dependiendo del contexto discursivo, espacio-temporal, psicológico y socio-cultural en que surge la necesidad de comunicarse con los demás.

### **3.4.2. Modelos de competencia comunicativa**

En cuanto a las competencias o subcompetencias que forman la competencia comunicativa, presentaremos brevemente varios modelos y a partir de los mismos propondremos un modelo de destrezas y dificultades de la comunicación oral expresiva. Este modelo es esencial para poder llevar adelante el trabajo de campo de esta investigación.

- **Modelo de Coseriu**

Eugenio Coseriu (1977, 1992) presenta un modelo cercano al de competencia comunicativa, ya en los años cincuenta, aunque completado posteriormente. Investigando nuevos caminos para la evolución de la lingüística, propone un modelo de “saber hablar”, y señala que «el lenguaje se manifiesta como “hablar” [...] Ahora bien, el “hablar” (que, en sentido técnico, incluye también el escribir) es una actividad que se funda en una facultad y revela un saber” (1977b: 258). Es decir, el modelo no se limita a la expresión oral (el hablar en sentido estricto) sino que se refiere a la competencia de comunicación lingüística. A partir de aquí presenta un modelo muy elaborado que es equiparable a aquellos que surgen directamente del concepto de competencia comunicativa. En 1977 el autor señala que el lenguaje pertenece a dos planos de la vida del hombre: el biológico, la *facultad de hablar* que está condicionada fisiológica y psíquicamente, y el natural, pues el *saber hablar*, “en cuanto conocimiento técnico del lenguaje en sus modalidades materiales y semánticas, pertenece al plano cultural”. En el trabajo de 1992 presenta de manera más detallada el modelo que parte de la idea de *Capacidad general de expresión*, equivalente en buena medida al concepto de competencia comunicativa. Dentro de esta capacidad diferencia dos ámbitos:

- a) **Capacidad para las actividades que acompañan a la lengua** (mímica, gestos, etc.). Este componente incluye lo que suele denominarse en la actualidad

comunicación verbal no lingüística o paralenguaje y comunicación no verbal, aspectos que complementan al lenguaje o incluso lo sustituyen.

b) **Competencia lingüística en su totalidad.** Este componente recoge las competencias específicamente relativas al uso del lenguaje. Propone dos competencias: competencia lingüística psicofísica y competencia lingüística cultural

b1. **Competencia lingüística psicofísica.** El autor señala que el hablar es una actividad psicofísica, neurofisiológicamente condicionada. Denomina a este nivel como nivel biológico: “Consiste en el dominio del mecanismo psicofísico del hablar” (1992: 85). Incluye aspectos diversos como fonación, percepción, etc. En este apartado subraya que aparecen los trastornos de la audición, el habla y el lenguaje (dislalia, disfasia, agrafía, etc.), de forma que los niños no es que no sepan su idioma sino que “no dominan el mecanismo psicofísico del hablar”. Aquí señala el juicio de *normalidad*, de forma que la expresión puede juzgarse como “normal” o no. El estudio de este ámbito no corresponde a la lingüística, sino a la fisiología, medicina o la psicología, incluso la psiquiatría.

b1. **Competencia lingüística cultural.** El saber hablar es una actividad cultural, que crea cultura y tradición. Se compone de tres competencias: competencia lingüística general (saber elocutivo), competencia lingüística particular (saber idiomático) y competencia textual o discursiva (saber expresivo).

i. **Competencia lingüística general** (saber elocutivo): *El saber elocucional o universal* se refiere a las modalidades universales del lenguaje, a la “técnica universal del hablar”, es un saber válido para todas las lenguas, basándose en el concepto clásico de la retórica de *elocutio*, de tal manera que el habla, lo que una persona dice, puede juzgarse como claro, coherente, *congruente* o *no congruente*, independientemente del idioma utilizado. Al saber elocucional le corresponde desde la perspectiva semántica la *designación* o referencia al mundo extralingüístico.

ii. **Competencia lingüística particular** (saber idiomático): *El saber idiomático o histórico* que se refiere al conocimiento de formas y contenidos lingüísticos históricamente determinados, es decir, las reglas de un idioma determinado (una lengua histórica particular), y da lugar a juicios de *corrección*, de forma que lo que una persona dice puede juzgarse como correcto o incorrecto. A esta

competencia desde la perspectiva semántica le corresponde el *significado* o contenido lingüístico de la lengua concreta. La corrección, la congruencia y la adecuación son independientes: podemos hablar de forma correcta pero incongruente e inadecuada e igualmente de forma congruente e incorrecta pero adecuada, etc. Ni siquiera la inteligibilidad tiene que ver con la corrección, pues lo que es ininteligible no se puede valorar como correcto o incorrecto

iii) **Competencia textual o discursiva** (saber expresivo): El saber expresivo o circunstancial es el conocimiento de posibilidades que el lenguaje ofrece para diversas circunstancias y para diversos momentos expresivos (actos de habla, discursos). Este nivel actúa en el plano individual. El hablar siempre es individual, no coral, incluso en el diálogo en que se combinan los papeles de hablante y oyente. También es individual en el sentido de que tiene lugar en una situación única determinada. Por ello, el autor designa a esta actividad en una situación determinada como discurso (mejor que texto que es un producto del discurso). El saber expresivo atañe a la competencia para formar tipos de textos históricamente constituidos. El juicio de valoración del discurso o del texto en una situación dada es de *adecuación*. Un texto puede ser congruente y correcto pero no por ello es oportuno o adecuado. Pueden utilizarse, en este sentido, tres matices: *adecuado*, teniendo en cuenta el lenguaje utilizado para el tema u objeto tratado; *apropiado*, atendiendo al lenguaje utilizado con los interlocutores; y *oportuno*, atendiendo a las circunstancias de la situación comunicativa. Es interesante la siguiente reflexión de Coseriu (1992: 104): “los juicios que se emiten en los tres planos del hablar presentan una característica general: pueden ser anulados de abajo arriba. Si algo es adecuado, es indiferente si es correcto o congruente...”. A esta competencia desde la perspectiva semántica le corresponde el *sentido* o significación propia de cada texto o enunciado (actitudes, intenciones o suposiciones del hablante).

Como señalan González y Martínez (1998: 272):

Se puede colegir fácilmente que, de acuerdo a este modelo, un profesor de lengua deberá conseguir que el alumno sea "competente" en los tres saberes, es decir, se perseguirá que sus actuaciones lingüísticas alcancen la suficiencia o la conformidad con las normas de los tres planos: sólo de este modo el alumno habrá mejorado su "saber hablar".

- **Esquema de Cassany, Luna y Sanz**

Cassany, Luna y Sanz (1994: 85) presentan un esquema que resulta claro y útil para una visión inicial del tema desde una perspectiva didáctica. Los autores defienden que la competencia comunicativa se refiere al uso adecuado del lenguaje en contextos reales y se sustenta en dos componentes principales: *competencia lingüística* (fonología, morfología, sintaxis y léxico) y *competencia pragmática*, es decir, “el conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal” y que le permiten actuar de forma apropiada.

- **Modelo de Canale y Swain**

El modelo fue desarrollado por Canale y Swain (1980: traducción de 1996) y revisado por Canale (1983; traducción de 1995) tuvo una importante influencia en la comprensión de la adquisición y enseñanza de lenguas y contribuyó a superar la atención exclusiva a la competencia gramatical. El modelo incluye los siguientes *componentes de la competencia comunicativa*:

- a) **Competencia gramatical:** dominio del código lingüístico atendiendo al criterio de *corrección*: nivel fonológico y ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico.
  
- b) **Competencia sociolingüística:** uso respetuoso de las reglas socioculturales, grado de *adecuación* del discurso a la situación comunicativa, al tipo de relación de los participantes, a los propósitos de la interacción, a las normas sociales de interacción, etc.
  
- c) **Competencia discursiva:** modo en que se combinan las formas gramaticales y los significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito. Son fundamentales los criterios de coherencia y cohesión. La estructura del texto debe mostrar claridad y organización. Es fundamental la construcción o interpretación de la estructura completa del texto en sus tres vertientes: microestructura, macroestructura y superestructura.
  
- d) **Competencia estratégica:** dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que nos permiten la máxima eficiencia y éxito en la comunicación (por ejemplo, hablar en voz baja con alguna intención retórica).



También incluye las estrategias que pueden utilizarse para compensar fallos como falta de recuerdo de una palabra, usar gestos de apoyo al mensaje o la insuficiente competencia comunicativa en otras áreas (por ejemplo, evitar la pronunciación de palabras con determinado sonido por una dislalia).

- **Modelo de Lomas**

Lomas (1999), partiendo del modelo de Canale, incorpora dos competencias comunicativas adicionales especialmente relacionadas, según su criterio, con la competencia discursiva o textual. Por una parte, la *competencia semiológica y mediática*, que incluye los conocimientos, habilidades y actitudes en el análisis y en el uso de los lenguajes audiovisuales y multimedia; y, además, la *competencia literaria* o capacidad de producción y comprensión de textos literarios.

- **Modelo de van Ek**

El modelo de Canale parece presentar algunas carencias de cara a la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en lo relativo al ámbito sociocultural, tan relevante para poder integrarse en la cultura de la lengua meta. En este sentido, son muy interesantes las aportaciones del modelo de *habilidad comunicativa* de van Ek (1988; *Objectives for Foreign Language Learnin. Strasbourg: Council of Europe*) para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera. El modelo presenta seis competencias, las cuatro propuestas por Canale y dos más: sociocultural y social. La *competencia sociocultural* se refiere al conocimiento del contexto en el que se produce el uso del idioma: los valores, las creencias y los patrones culturales de una comunidad que usa una lengua determinada con el objetivo de facilitar la adaptación del sujeto a la nueva cultura. Es esencial en este marco una educación intercultural que prevenga de estereotipos y prejuicios hacia determinadas lenguas y culturas. La *competencia social* se refiere a las habilidades sociales y personales para relacionarse con los demás, con actitud adecuada, motivación, empatía, confianza en sí mismo, etc.

Se destaca, pues, la aparición de nuevos conceptos que podrían englobarse dentro de la competencia sociolingüística o sociocultural, con un carácter focalizado, como el de *competencia comunicativa intercultural* que se define como la “habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces” (Rodrigo, 1999) o como el “conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado,

que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz.” (Vilà, 2005: 144; véase también Spitzberg, 2000).

- **Modelo de Bachman**

Bachman (1995; con leves modificaciones en Bachman y Palmer, 1996), desde la perspectiva de la evaluación de las lenguas, habla de la *habilidad lingüística comunicativa*, que "puede ser descrita como compuesta del conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado" (Bachman: 1995: 108-9). La habilidad se compone de tres elementos:

1. **Mecanismos psicofisiológicos** que posibilitan la comunicación.
2. **Competencia estratégica**, que se refiere a las capacidades cognitivas específicas que permiten la aplicar la competencia lingüística y otros aspectos como los conocimientos, experiencias, destrezas, etc. para una conducta adecuada. En una versión modificada del modelo (Bachman y Palmer, 1996; en Cenoz, 2004) se refiere a la competencia estratégica como *estrategia metacognitiva*.
3. **Competencia lingüística**, que se compone de:
  - a) **Competencia organizativa**: que incluye la competencia *gramatical* (estructuras formales correctas) y la *textual* (contenido semántico del discurso, construcción de textos coherentes, cohesión y organización retórica de los distintos tipos textuales).
  - b) **Competencia pragmática**: que se refiere a las relaciones entre los signos y el significado y el sentido del lenguaje y al uso del lenguaje en las situaciones. Incluye la *competencia ilocutiva*, relativa a las funciones cognitivas y comunicativas del lenguaje, a las intenciones del emisor y la interpretación del receptor (funciones ideativas, manipulativas, heurísticas e imaginativas), basadas en las funciones comunicativas de Halliday (1982), y la *competencia sociolingüística*, relativa al comportamiento comunicativo de tipo social desde el punto de vista de su adecuación a la situación. En una versión más reciente del modelo, Bachman y Palmer (1996; en Cenoz, 2004) introducen algunos cambios en la competencia pragmática y consideran que tiene tres

componentes: i) el *conocimiento léxico*, que anteriormente estaba incluido en la competencia gramatical; ii) el *conocimiento funcional*, que se refiere a las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes, y es similar, pero más amplio, que el concepto de «competencia ilocutiva»; y iii) el *conocimiento sociolingüístico* que ya había sido considerado en la versión anterior del modelo.

- **Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell**

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) establecen cinco componentes de la competencia comunicativa:

a) **Competencia discursiva**, relativa a la construcción de un texto coherente. Cenoz (2004) subraya que: “El modelo sitúa la competencia discursiva en una posición central que relaciona la competencia lingüística con la accional y la sociolingüística.”

b) **Competencia lingüística**, término preferido a gramatical por ser menos ambiguo e incluyente (fonología, léxico y morfosintaxis del idioma).

c) **Competencia accional**, similar a la competencia ilocutiva de Bachman y la competencia funcional de Bachman y Palmer (1996), y definida como la «habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995: 17; en Cenoz, 2004).

d) **Competencia sociocultural**, que es equivalente a la competencia sociolingüística de los otros modelos, pero más detallada. Se refiere a la capacidad para actuar de forma apropiada en el contexto social (la situación, los participantes, la cortesía, etc.), la atención al contexto cultural de la comunicación, a la comunicación no verbal (gestos, proxémica, etc.).

e) **Competencia estratégica**, semejante a la competencia estratégica de los otros modelos. Incluye estrategias compensatorias, de resolución de problemas para salir airoso de las situaciones comunicativas.

- **Modelo de Briz**

Briz (2003c: 434) propone, atendiendo al objetivo de evaluar y enseñar las destrezas de comunicación, un "sistema modular de evaluación de las habilidades lingüísticas" (SMEHL), principalmente centrado en la evaluación de la competencia comunicativa en la lengua materna. Parte de la base de que cuando evaluamos la competencia comunicativa de un alumno evaluamos una conducta integral pero constituida por una serie de componentes, unidades o módulos específicos requeridos por el tipo de discurso, los interlocutores o el contexto (véase para el carácter multicomponencial del lenguaje: Rondal, 2000). Cada módulo es definido a partir del tipo de habilidad general y específica que lo caracteriza y se compone de un conjunto organizado de destrezas. El sistema se compone de los siguientes módulos:

1. **Módulo biolingüístico.** Actúa como soporte vital imprescindible de los procesos de comunicación (procesamiento, transmisión, emisión y recepción).
2. **M. cognitivo.** Destrezas cognitivas y metacognitivas necesarias para dirigir, supervisar y ejecutar el proceso de comunicación, así como para generar la estructura cognitiva que interviene en la expresión y la recepción del lenguaje.
3. **M. afectivo-sociolingüístico.** Destrezas precisas para actuar adecuadamente ante el texto y el contexto, facilitando una interacción social eficaz.
4. **M. comunicativo no lingüístico.** Incluye las destrezas de comunicación no lingüística, tanto aisladas como complementarias del lenguaje.
5. **M. semántico-cultural.** Las destrezas que permiten concretar la estructura cognitiva en una estructura profunda de naturaleza léxico-semántica y textual.
6. **M. morfosintáctico-textual.** Incluye las destrezas necesarias para dar una forma correcta o estructura superficial a la estructura profunda, asignando una estructura formal textual y morfosintáctica al texto.
7. **M. fónico o fonológico-fonético.** Las destrezas que revisten la estructura superficial de una estructura fonológico-fonética necesaria para la comunicación externa (hablar y escuchar)
8. **M. fonográfico o fonológico-gráfico.** Las destrezas que revisten la estructura superficial de una estructura fonológico-gráfica necesaria para la comunicación externa (leer y escribir).

- **Modelo de Cantero y Arriba**

De forma coherente con el modelo del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Cantero y De Arriba (2004; Cantero, 2008) proponen un modelo de competencia comunicativa compuesto por *competencias generales o estratégicas* y *competencias específicas*. Las competencias generales según estos autores son las siguientes: lingüística, discursiva, cultural y estratégica. La competencia lingüística, discursiva, y estratégica son similares a las de Canale, aunque los autores consideran que la *competencia estratégica* es la principal, pues “constituye el eje de la competencia comunicativa, su motor, porque consiste precisamente en los recursos que el hablante pone en juego para relacionar sus conocimientos, saberes y habilidades”, y la define como:

[...] la capacidad de relacionar todas las demás competencias para gestionar las diversas situaciones comunicativas a que se enfrenta el hablante, mediante los recursos que ha ido generando y elaborando a lo largo de su vida.

Añade al modelo la *competencia cultural* (el autor advierte en nota al pie que se refiere a sociocultural, pero la denomina así para evitar el pleonasma) y la define como:

[...] la capacidad de manejar los saberes implicados en la comunicación, desde los significados de las palabras y sus connotaciones hasta las intenciones reflejadas en el discurso. Es decir, todo el mundo nocional comprometido con el discurso, incluido el modelo del mundo del hablante, así como los contenidos culturales específicos del grupo a que pertenece.

Las *competencias específicas* (basándose en las competencias y actividades descritas por el Marco Europeo de Referencia) son las competencias relacionadas con cada una de las actividades comunicativas específicas: la producción y la percepción (de carácter unidireccional y utilizadas de manera preferente en situaciones formales y en el lenguaje escrito), la mediación y la interacción (principalmente bidireccionales y más específicas del lenguaje oral, aunque también se presentan en formas de lenguaje escrito). La definición de las cuatro competencias es la siguiente:

-**Competencia productiva:** la capacidad de producir discursos.

-**Competencia perceptiva:** la capacidad de comprender discursos.

-**Competencia mediadora:** la capacidad de comprender y hacer comprender el contenido lingüístico, discursivo y/o cultural del discurso propio y de discursos ajenos, bien empleando el mismo código del discurso, bien otros códigos. La traducción, la interpretación, el resumen, la paráfrasis, la

adaptación, la explicación, son formas de mediación lingüística, que se emplean entre hablantes de distintos códigos (idiomas, dialectos, registros, etc.).

- **Competencia interactiva:** la capacidad de gestionar la comunicación con uno o más interlocutores.

El autor considera que la *competencia interactiva*, en este nivel, es:

[...] el motor de las competencias comunicativas específicas. La interacción es la actividad comunicativa más importante, la principal vía de acceso a las demás actividades comunicativas que desarrolla el hablante, el primer formato de la comunicación humana y también el más común: toda nuestra vida afectiva, por ejemplo, está vehiculada mediante la relación directa, la interacción personal.

El modelo es notablemente dinámico pues cada competencia general se asocia con las específicas, básicamente con las ideas de expresión, recepción e interacción.

- **Modelo del Marco común europeo de referencia para las lenguas**

Especial atención requiere, por su calidad, profundidad y su carácter institucional, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL)*, presentado en 2001, y elaborado por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, tras diez años de investigación de un amplio grupo de estudiosos. Es “un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa”. Presenta un modelo muy elaborado que es necesario analizar por su relevancia supranacional europea. Parte de un enfoque orientado a la acción, a la práctica del idioma en situaciones reales, en definitiva, a la comunicación. Así, señala que:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

El MCERL es un patrón internacional para medir las competencias comunicativas y lingüísticas, es decir, el nivel de comprensión y expresión, tanto oral como escrita, en una lengua. Se amplía la estructura clásica de tres niveles de idioma: básico, intermedio y avanzado, para llegar a seis niveles. Se consideran tres bloques: A, usuario básico; B,

usuario independiente; y C: usuario avanzado (competente). Cada bloque tiene dos niveles: A1: Acceso; A2: Plataforma; B1: Umbral; B2: Avanzado; C1: Dominio operativo eficaz; C2: Maestría. Cada uno de estos seis niveles se aplica a cinco competencias: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, interacción oral y expresión escrita. El documento, además de pautas de evaluación, aporta un modelo didáctico centrado en la comunicación real de los alumnos para el aprendizaje del idioma. Tiene un gran valor para la enseñanza de idiomas, pero también ofrece orientaciones extrapolables en algunos casos a la enseñanza de la lengua materna. Por ejemplo, el nivel máximo de aprendizaje como hablante competente de Lengua extranjera (C2) en los Niveles comunes de referencia: escala global, viene redactado del siguiente modo:

Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.  
Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.

Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

En este sentido, no debe olvidarse el hecho de que el MCERL está dirigido al aprendizaje de idiomas y no al de la lengua materna. De hecho, al hablar el nivel C2 se indica:

Aunque el **nivel C2** se ha denominado **Maestría**, no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes. Los descriptores graduados aquí incluyen: *es capaz de transmitir sutiles matices de sentido de forma precisa utilizando, con razonable corrección, una amplia serie de mecanismos de modificación; tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado; sabe cómo sortear dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta.*

Las competencias comunicativas, según el documento, son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. Comprenden tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Las *competencias lingüísticas* incluyen la competencia léxica, gramatical, fonológica, ortográfica, semántica y ortoépica. Las *competencias sociolingüísticas* se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua: sensibilidad a las convenciones sociales requeridas para comunicarse dentro de una cultura o entre culturas diversas. Se refieren al uso de la lengua: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (formas de saludo, de

tratamiento, etc.), las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular (refranes, modismos, etc.), las diferencias de registro (formal, familiar, etc.), el dialecto y el acento (marcas de procedencia geográfica, social, laboral, etc.). Las *competencias pragmáticas* incluyen la *competencia discursiva* o conocimiento de la forma en que se organizan, se estructuran y se ordenan los textos (la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto etc.); la *competencia funcional* o conocimiento de los principios de la forma en que los textos se utilizan para realizar funciones comunicativas o actos de habla concretos; y *competencia organizativa* o conocimiento de los principios en que los mensajes se secuencian según esquemas de interacción y de transacción. Dos factores genéricos y cualitativos que determinan el éxito funcional del alumno o usuario son los siguientes: la *fluidez*, que es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida; y la *precisión*, que es la capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir.

### **3.4.3. Un modelo de destrezas para la competencia de comunicación oral (CCO)**

Teniendo en cuenta los modelos descritos y en consideración del tema y los objetivos de esta investigación, es preciso partir de un modelo que vertebre las destrezas de la comunicación oral expresiva necesarias para la integración personal, social, académica y laboral del alumnado del sistema educativo. Por ello, proponemos el concepto de tipo constructo: *competencia de comunicación oral (CCO)*, que es la variable principal de esta investigación y que explicaremos detalladamente al hablar del diseño de la investigación (véase apdo. 6.1.5). Nuestra tarea, a continuación, consistirá en definir el constructo y vertebrar un modelo hipotético que nos permita concretar las destrezas de CCO y las dificultades observables (evaluables y educables). Hay que advertir que sin esta tarea de definición, clasificación y concreción la investigación no sería viable o quedaría reducida a un plano de generalidad poco funcional desde la perspectiva científica y didáctica. Los conceptos genéricos (competencia comunicativa, lingüística, estratégica, etc.) que incluyen las propuestas estudiadas suelen resultar excesivamente amplios para la investigación y para su transposición didáctica.

Además de proponer una *vertebración de las competencias*, nos parece esencial identificar las *dificultades* que van asociadas a la insuficiencia o carencia de las mismas, ya que la realidad nos muestra que todos los seres humanos presentan una particular



combinación de destrezas y déficits en su competencia comunicativa y el sistema educativo debe partir de ambas características, ayudando al alumno a alcanzar los mayores niveles de destreza y a superar las dificultades y barreras comunicativas para facilitar sus posibilidades de desarrollo.

Atendiendo a la dimensión expresiva, podemos definir el *concepto de CCO* como la *capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional*. La CCO se pone de manifiesto en tres modalidades de competencia: básica, transversal y específica, que están íntimamente relacionadas, pero tienen matices diferentes (véase apdo. 3.5). En cada una de ellas se dan unas funciones diferenciadas, un acceso específico a la misma y unas relaciones distintas con la vida social y laboral. Podemos observar estas características en la siguiente tabla.

**Tabla. Modalidades y características de la competencia de comunicación oral**

<b>CCO Tipos Rasgos</b>	<b>CCO Básica</b>	<b>CCO Transversal</b>	<b>CCO Específica</b>
<b>Concepto</b>	Uso básico y general para la actuación y el desarrollo personal y la interacción social.	Uso en distintos tipos de empleo y en diversidad de organizaciones o entidades de trabajo.	Uso requerido para poder realizar de manera eficiente un empleo determinado o una labor profesional.
<b>Funciones</b>	Son esenciales e instrumentales para el posterior aprendizaje (“aprender a aprender”. Permiten el acceso a cualquier empleo.	Son importantes para la vida académica y para acceder a la vida laboral, especialmente a puestos de nivel medio o alto.	Cada vez más requeridas en puestos específicos: actor, locutor, político, abogado, profesor, agente comercial, médico, enfermera, etc.
<b>Acceso</b>	Además de componentes innatos y ambientales, la adquisición de esta competencia se produce de manera natural mediante el contacto con la familia y se perfecciona en el ámbito escolar, en la educación formal.	Asentada sobre la CCO básica, se adquiere en alguna medida en el medio social, pero principalmente se aprende en la educación inicial y mediante formación específica o permanente. La experiencia en el empleo también es fundamental.	Requieren una formación especializada de tipo profesional o académico y aprendizaje mediante la práctica y la experiencia.
<b>Empleo</b>	Permite el desarrollo personal, la integración social en general, el progreso académico o el acceso al mundo del trabajo.	Son esenciales en la empleabilidad, para el cambio y la mejora del empleo, es decir, el acceso a puestos de medio o alto nivel.	Son imprescindibles para la ocupación y desempeño eficiente de determinados puestos de trabajo

Como señalamos en un trabajo anterior (Briz, 2003b: 189):

En las situaciones reales de comunicación percibimos la realidad y al interlocutor como un todo, realizando una acción global que intentamos entender y a partir de la cual nos podemos expresar e intervenir adecuadamente. Paradójicamente, este carácter global se compone de multiplicidad de sucesos y acciones moleculares (incluso inconscientes, instintivas e involuntarias) que integran la actuación. Así, cada ser está mediatizado en el proceso comunicativo por diversas competencias, de modo que existen sujetos con diferentes peculiaridades, con mayor o menor habilidad.

Partiendo de los modelos de competencias presentados anteriormente, consideramos que la CCO, desde nuestro punto de vista, puede vertebrarse en una taxonomía que incluye cuatro subcompetencias: pragmática, semántica, formal y precomunicativa. La *competencia pragmática* hace referencia al discurso, a la adecuación del contenido y la forma del lenguaje u otros medios de comunicación a la situación comunicativa, el entorno y el medio sociocultural en que el sujeto actúa. La *competencia semántica* se refiere a lo conceptual, al contenido e información de los mensajes transmitidos, a su significado y sentido, a la propia lógica, claridad y coherencia de los mismos. La *competencia formal* (o instrumental) incluye las conductas lingüísticas y no lingüísticas, verbales y no verbales, y todos aquellos medios y soportes o aditamentos de que se vale el emisor para relacionarse con el medio y transmitir o dar forma al mensaje de manera correcta o aceptable para su recepción. La *competencia precomunicativa* se refiere a aquellas facultades, destrezas o atributos que posibilitan o hacen factible la comunicación humana individual y diferencial de cada persona, incluyendo aquellos mecanismos psicofisiológicos (perceptivos, motrices, neuropsicológicos) o cognitivos (atención, memoria, inteligencia, creatividad, etc.) que se requieren para poder actuar, generar ideas, analizar la realidad o establecer una regulación de la actuación que lleve al sujeto a participar de forma inteligente y adaptativa. Esta competencia condiciona en cierto grado la ejecución del sujeto en las otras tres señaladas.

La *competencia pragmática* permite a las personas intervenir de manera adecuada en contextos cotidianos y otros más complejos, mediante *dos tipos de discurso*: informal y formal. Es preciso diferenciar las destrezas para ambos tipos de discurso pues dan lugar a situaciones de evaluación y formación diferenciadas. El *discurso informal o genérico* interviene en todos los momentos de la vida diaria, social y emocional de la persona, aportando un estilo personal de comunicación que facilita el reconocimiento de la persona y su integración. La actuación discursiva apropiada requiere dos tipos de competencia pragmática: personal e interpersonal. La *competencia pragmática personal*

(CCO/01) permite comportarse manifestando una afectividad equilibrada, las actitudes que favorezcan la comunicación, confianza en sí mismo y transmitiendo una imagen de ética y responsabilidad. Implica expresar individual y responsablemente: ideas, sentimientos, propuestas, compromisos, con discreción, sinceridad, autocontrol, etc. en la vida diaria. El discurso *personal* puede referirse a una gran diversidad de destrezas propias de la comunicación humana individual, pero las hemos concretado en cuatro tipos susceptibles de observación: motivación, asertividad, honestidad y autocontrol. La *competencia pragmática interpersonal* (CCO/02) implica expresarse oralmente de manera adecuada, respetuosa y cortés en la relación con otras personas en diversas situaciones cotidianas, participando activamente y favoreciendo la cooperación. El discurso social también puede incluir muchas conductas distintas, aunque hemos seleccionado tres especialmente relevantes: cortesía e interacción emocional, solidaridad e integración y normativa social.

El *discurso formal* tiene cada vez mayor peso en nuestras sociedades e indiscutible importancia para el desarrollo intelectual, cultural, académico y laboral de la persona. La actuación discursiva apropiada requiere la *competencia pragmática formal*, que se refiere a las destrezas para expresarse oralmente de forma adecuada en situaciones complejas y formales de tipo personal, social, educativo y profesional. Su uso adecuado incluye la disponibilidad de dos competencias: la competencia pragmática formal personal y social, aunque las destrezas propias de ambas son difíciles de separar. La *competencia pragmática formal personal* (CCO/03) es necesaria para saber hablar en público en situaciones formales: exponer información, opinión o decisiones; dirigir o liderar a personas, etc. Proponemos cinco ámbitos de competencia discursiva: emocional, autorregulativo, directivo, informativo y oratoria. La *competencia pragmática formal social* (CCO/04) incorpora las destrezas necesarias para participar en grupos de trabajo y reuniones de forma asertiva y cooperativa, especialmente en las organizaciones educativas o laborales, con cinco ámbitos de competencia: diálogo, cooperación, prevención de conflictos, contextualización, relaciones externas y globalización, y, finalmente, competencia mediática.

La *competencia semántica* (CCO/05) incluye diversas subcompetencias que van estrechamente unidas. La competencia *cultural o enciclopédica* se refiere a los conocimientos y experiencias de que dispone o la información con que se documenta el

hablante para elaborar el mensaje. La competencia *semántico-textual* implica la capacidad para organizar el conocimiento en una estructura textual significativa, lógica y coherente. La competencia *cognitivo-semántica* se pone de manifiesto en la medida en que el sujeto es capaz de proyectar sus ideas personales, reflexivas e incluso creativas en una estructura significativa (con significado y con sentido) y comunicable. Finalmente, la competencia *léxico-semántica* se pone de manifiesto mediante los procesos de selección léxica (cantidad, variedad y precisión del vocabulario) y la construcción de proposiciones verdaderas y consistentes.

La *competencia formal* o instrumental se compone de las destrezas para seleccionar y utilizar las formas y conductas lingüísticas y no lingüísticas, verbales y no verbales, y todos aquellos medios y soportes o aditamentos de que se vale el emisor para relacionarse con el medio y transmitir o dar forma al mensaje de manera correcta o aceptable para su recepción. Concretamente incluye tres subcompetencias: lingüística (fonológica, morfosintáctica y textual), comunicación tecnológica y comunicación no lingüística. La *competencia lingüística* implica expresarse de forma correcta, rica y fluida, elaborando textos bien estructurados. Se compone de tres niveles. La competencia *fonológica* (CCO/06) permite construir correctamente la estructura fonológica segmental, suprasegmental y fraseológica del texto, realizando una emisión oral expresiva (hablar, leer de modo expresivo). La competencia *morfosintáctica* (CCO/07) utilizar y organizar de forma correcta las unidades morfológicas y sintácticas del texto. La competencia *textual* (CCO/08) se refiere a la capacidad para seleccionar y construir diferentes tipos textuales con la correcta estructura y cohesión. La *competencia tecnológica* (CCO/09) permite utilizar de manera eficiente los medios tecnológicos que facilitan o complementan la comunicación oral en su preparación o ejecución (megafonía, telefonía, videoconferencia, programas informáticos, redes de comunicación, etc. La competencia *comunicativa no lingüística* (CCO/10) implica seleccionar y utilizar en la transmisión de la información los elementos verbales (paralenguaje, voz) y no verbales que sustituyen o complementan a las formas lingüísticas: gesto, movimiento, proximidad personal, imagen, espacio, tiempo, complementos, etc. Estos medios facilitan la transmisión de mensajes, o, en su caso, connotaciones o impresiones sobre su contenido, su modalidad y su relación con el receptor.

La *competencia precomunicativa* incluye aquellas competencias individuales que hacen factible no solo la propia comunicación mediante el lenguaje u otros medios, sino que además contribuye de manera necesaria para que esta sea formalmente correcta, semánticamente coherente y pragmáticamente adecuada. Desde cierta perspectiva, parece evidente que también se trata de una competencia pragmática, pero consideramos que por su carácter previo y condicional de la acción comunicativa debe constituir una competencia independiente. Incluye dos competencias: biocomunicativa y cognitivo-comunicativa. La *competencia biocomunicativa* (CCO/11) se refiere a las facultades psicofisiológicas y físicas (ámbito sensorial, motriz, neurológico, etc.) necesarias para la comunicación oral expresiva. Los déficits, innatos, adquiridos o funcionales, dan lugar a diferentes dificultades, retrasos y trastornos de la comunicación, el lenguaje, la audición el habla y la voz y afectan a las otras competencias de manera variable según el caso. La *competencia cognitivo-comunicativa* (CCO/12) incluye las destrezas y capacidades para generar, buscar o recuperar las ideas necesarias para la actuación, así como para analizar la situación y planificar y supervisar el proceso comunicativo pertinente. Las dificultades y trastornos presentan a menudo una etiología biológica. Las subcompetencias de CCO se recogen en la siguiente tabla.

**Tabla. Taxonomía de subcompetencias de la CCO**

<b>Pragmática</b>	<b>Semántica (CCO/05)</b>	<b>Formal o instrumental</b>	<b>Precomunicativa</b>
<b>personal (CCO/01)</b>	<b>cultural</b>	<b>lingüística fonológica (CCO/06)</b>	<b>biocomunicativa (CCO/11)</b>
<b>interpersonal (CCO/02)</b>	<b>semántico-textual</b>	<b>lingüística morfosintáctica (CCO/07)</b>	<b>cognitivo-comunicativa (CCO/12)</b>
<b>formal personal (CCO/03)</b>	<b>cognitivo-semántica</b>	<b>lingüística textual (CCO/08)</b>	
<b>formal social (CCO/04)</b>	<b>léxico-semántica</b>	<b>tecnológica (CCO/09)</b>	
		<b>comunicativa no lingüística (CCO/10)</b>	

A continuación, presentaremos en tablas la taxonomía de subcompetencias de la CCO con indicación del concepto, las destrezas de la CCO y las dificultades correlativas más frecuentes (DCCO). Hay que advertir que este modelo y las tablas se utilizan y adaptan para el trabajo de campo, para la elaboración del instrumento de investigación, como se indicará en su momento (véase el apartado 7.1.2 para el comentario de la aplicación del modelo de comunicación utilizado).

<b>CCO. Competencia pragmática genérica</b>	
<b>Concepto:</b> Expresarse oralmente de forma adecuada en general, en la vida cotidiana, en situaciones informales o formales.	
<b>CCO/01. Competencia pragmática personal</b>	
<b>Concepto:</b> Expresarse oralmente manifestando una afectividad equilibrada, las actitudes que favorezcan la comunicación, confianza en sí mismo y transmitiendo una imagen de ética y responsabilidad. Implica expresar individual y responsablemente: ideas, sentimientos, propuestas, compromisos, con discreción, sinceridad, autocontrol, etc. en la vida diaria.	
<b>Destrezas CCO/01</b>	<b>Dificultades DCCO/01</b>
<p><b><u>Motivación</u></b> <b>CCO/0101. Intervenir oralmente poniendo de manifiesto interés, esfuerzo e iniciativa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Expresar las propias ideas con interés, ilusión o entusiasmo (motivación).</li> <li>-Estar abierto a intervenir en la comunicación (participación).</li> <li>-Manifestar curiosidad.</li> <li>-Esforzarse en la comunicación y la preparación del texto.</li> <li>-Intervenir con prontitud si es preciso.</li> </ul>	<p><b><u>Motivación</u></b> <b>DCCO/0101. Problemas de motivación comunicativa.</b></p> <p>DCCO/0101-01. Participación escasa o tardía por indiferencia, pereza o desinterés en la comunicación.</p> <p>DCCO/0101-02. Deficiente esfuerzo o preparación de la intervención en la comunicación.</p> <p>DCCO/0101-03. Intervención inoportuna (demasiado pronto o tarde).</p>
<p><b><u>Asertividad</u></b> <b>CCO/0102. Expresarse oralmente de manera asertiva, haciendo compatibles la firmeza con la flexibilidad, respetando al interlocutor.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Expresarse con sensatez, seguridad y firmeza, manifestando estima propia y de los otros.</li> <li>-Mantener una postura en situaciones difíciles (persistencia).</li> <li>-Mostrarse flexible ante las situaciones o ideas de los otros.</li> <li>-Comunicar decisiones de manera clara y serena.</li> </ul>	<p><b><u>Asertividad</u></b> <b>DCCO/0102. Problemas de asertividad</b></p> <p>DCCO/0102-01. Conducta agresiva.</p> <p>DCCO/0102-02. Comportamiento apático o pasivo ante los demás.</p> <p>DCCO/0102-03. Conducta rígida, conflictiva, intolerante o inflexible.</p> <p>DCCO/0102-04. Conducta gregaria o imitativa.</p> <p>DCCO/0102-05. Conducta dubitativa, insegura o indecisa.</p>
<p><b><u>Honestidad</u></b> <b>CCO/0103. Expresarse de forma responsable, positiva, honesta y discreta.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Manifestar optimismo y satisfacción ante los demás.</li> <li>-Comunicarse atendiendo al bien común general (integridad).</li> <li>-Expresarse a partir de motivaciones objetivas, racionales o profesionales y no personales.</li> <li>-Ofrecer una imagen auténtica de rigor y responsabilidad generando confianza en el oyente (credibilidad).</li> <li>-Expresar autocritica para reconocer los propios errores.</li> <li>-Expresar posturas prudentes, fundamentadas y racionales.</li> <li>-Expresar ideas justas y razonables (sin abusos).</li> <li>-Expresarse según valores éticos, integridad y honradez.</li> <li>-Comportarse de forma expresiva, sin artificios.</li> <li>-Expresarse de manera autónoma e independiente.</li> <li>-Decir lo que se siente realmente (sinceridad y autenticidad).</li> <li>-Actuar con discreción y reflexionar en el proceso comunicativo (pensar antes de hablar)</li> </ul>	<p><b><u>Honestidad</u></b> <b>DCCO/0103. Problemas de ética y responsabilidad.</b></p> <p>DCCO/0103-01. Mostrar de manera habitual posturas de negativismo, pesimismo e insatisfacción.</p> <p>DCCO/0103-02. Manifestarse de manera imprudente, irracional o irresponsable.</p> <p>DCCO/0103-03. Actitud o lenguaje egocéntrico o egoísta.</p> <p>DCCO/0103-04. - Inconsistencia e inconstancia en las ideas y actitudes.</p> <p>DCCO/0103-05. Falsedad de ideas o sentimientos, hipocresía.</p> <p>DCCO/0103-06. Expresión pedante, artificiosa o autosuficiente.</p> <p>DCCO/0103-07. Conducta indiscreta, murmuración y rumores.</p> <p>DCCO/0103-08. Incapacidad para expresar la autocritica.</p>
<p><b><u>Autocontrol</u></b> <b>CCO/0104. Mostrar seguridad y control de la propia comunicación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Disponer de autocontrol emocional (controlar la impulsividad).</li> <li>-Conocerse a sí mismo y controlar y planificar la propia conducta de comunicación.</li> <li>-Mostrar Autoconfianza: Transmitir seguridad y orgullo en sí mismo.</li> <li>-Expresarse según las propias competencias (factibilidad).</li> <li>-Expresarse con relajación y calma (serenidad y autocontrol).</li> </ul>	<p><b><u>Autocontrol</u></b> <b>DCCO/0104. Problemas de autocontrol.</b></p> <p>DCCO/0104-01. Lenguaje impulsivo (hablar sin pensar).</p> <p>DCCO/0104-02. Reacciones emocionales incontroladas.</p> <p>DCCO/0104-03. Inseguridad y falta de autoestima.</p>

<b>CCO. Competencia pragmática genérica</b>	
<b>CCO/02. Competencia pragmática interpersonal</b>	
<b>Concepto:</b> Expresarse oralmente de manera adecuada, respetuosa y cortés en la relación con otras personas, en la conversación, en diversas situaciones cotidianas participando activamente y favoreciendo la cooperación.	
<b>Destrezas CCO/02</b>	<b>Dificultades DCCO/02</b>
<p><b><u>Cortesía e interacción emocional</u></b>  <b>CCO/0201. Hablar de modo cortés, facilitando el acuerdo, la empatía, la interacción social, emocional y afectiva.</b>  - Manifiestar tacto, reciprocidad, respeto y aprecio hacia los interlocutores.  - Utilizar los recursos que suavicen la interacción social y ofrezcan una imagen positiva del emisor (amabilidad).  - Utilizar tácticas positivas que favorecen la reciprocidad y el diálogo, evitando el abuso de ironías, negativismo, etc.  - Mostrar una actitud de tolerancia y sensibilidad, de comprensión de los problemas de los demás (empatía).  - Expresarse para buscar en lo posible el consenso y el acuerdo con el oyente.  - Buscar el aspecto positivo y constructivo del problema o de lo que dicen los demás.  - Expresar sentimientos personales sobre los demás.  - Atraer al oyente hacia la comunicación y la identificación con el emisor, mediante gestos, amenidad, etc.  - Admitir las ideas o posturas divergentes de los demás con respeto (apertura).  - Mostrar una actitud positiva hacia el acuerdo, el trabajo en grupo y el diálogo con los demás (cooperación).  - Realizar, cuando es necesario, críticas constructivas.</p>	<p><b><u>Cortesía e interacción emocional</u></b>  <b>DCCO/0201. Problemas de interacción emocional y empatía.</b>  DCCO/0201-01. Faltas de respeto a la dignidad e imagen del interlocutor (descortesía).  DCCO/0201-02. Abuso de autoridad sobre el interlocutor.  DCCO/0201-03. Insensibilidad, incompreensión o intolerancia ante las posturas de otros.  DCCO/0201-04. Expresión de sentimientos negativos para la comunicación: indiferencia, frialdad, cólera, ironía, sarcasmo, etc.  DCCO/0201-05. Tendencia al enfrentamiento, la crítica visceral y el desacuerdo (negativismo).  DCCO/0201-06. Incapacidad para la cooperación con los demás por mal talante o individualismo.  DCCO/0201-07. Afán desmedido de competitividad dificultando la colaboración.</p>
<p><b><u>Solidaridad e integración</u></b>  <b>CCO/0202. Expresarse respetuosamente y de manera solidaria, aceptando a toda persona, independientemente de la identidad sexual; la clase social; la edad; la procedencia nacional; las lenguas y sociolectos utilizados; las comunidades, costumbres y culturas diversas (interculturalidad); las minusvalías físicas o psíquicas, etc.</b></p>	<p><b><u>Solidaridad e integración</u></b>  <b>DCCO/0202. Problemas de integración social.</b>  DCCO/0202-01. Manifestación de actitudes sexistas.  DCCO/0202-02. Manifestación de actitudes homófobas.  DCCO/0202-03. Posturas clasistas o elitistas.  DCCO/0202-04. Xenofobia.  DCCO/0202-05. Racismo.  DCCO/0202-06. Radicalismo político o religioso.  DCCO/0202-07. Dificultad para relacionarse con personas que presenten dificultades de comunicación o minusvalías diversas.  DCCO/0202-08. Insolidaridad. Indisposición para ayudar y apoyar a los demás.  DCCO/0202-09. Intransigencia e intolerancia.  Marginación o segregación de personas o grupos.</p>
<p><b><u>Normativa</u></b>  <b>CCO/0203. Respetar las normas éticas, legales, sociales y comunicativas del contexto en que se produce la interacción.</b>  - Respetar las reglas de interacción sociolingüística de la comunidad u organización, como turnos, roles asignados, etc. en cada situación: exposición, debate, asamblea, etc.  - Expresarse de forma legal o legítima de acuerdo con los derechos y deberes que se dan en la situación (contrato comunicativo).  - Respetar las normas de la comunicación democrática.</p>	<p><b><u>Normativa</u></b>  <b>DCCO/0203. Problemas de normativa de la comunicación.</b>  <b>DCCO/0203-01.</b> Ignorancia o incumplimiento de reglas o normas (explícitas o implícitas) de interacción del contexto de comunicación.</p>

<b>CCO/03. Competencia pragmática formal personal</b>	
<p><b>Concepto:</b> Expresarse oralmente de forma adecuada en situaciones complejas y formales de tipo personal, social, académico y profesional. Puede ser personal o social. El discurso formal personal es necesario expresarse oralmente en público en situaciones formales: exponer información, opinión o decisiones (hablar en público, comunicación directiva, etc.).</p>	
<b>Destrezas CCO/03</b>	<b>Dificultades DCCO/03</b>
<p><b><u>Discurso emocional</u></b>  <b>CCO/0301. Expresar las actitudes personales: sensaciones, sentimientos, etc. ante los demás.</b>                      -Expresión de sensaciones y sentimientos.                      -Expresión lúdica: bromas, chistes, etc.                      -Expresión protocolaria de lo afectivo: brindis, disculpas, homenaje, etc.                      -Expresión de textos retóricos o literarios líricos: poemas, refranes, etc.</p>	<p><b><u>Discurso emocional</u></b>  <b>DCCO/0301. Problemas de expresión de la afectividad personal</b>                      DCCO/0301-01. Exceso de distanciamiento y frialdad.                      DCCO/0301-02. Exceso de afectividad o apasionamiento.                      DCCO/0301-03. Dificultad para el lenguaje lúdico.                      DCCO/0301-04. Dificultad para el protocolo afectivo.                      DCCO/0301-05. Dificultad para decir o recitar poemas.</p>
<p><b><u>Discurso autorregulativo</u></b>  <b>CCO/0302. Expresión de decisiones, compromisos y promesas ante los demás.</b></p>	<p><b><u>Discurso autorregulativo</u></b>  <b>DCCO/0302. Problemas para realizar promesas, decisiones y comprometerse ante los demás</b></p>
<p><b><u>Discurso directivo</u></b>  <b>CCO/0303. Dirigir o conducir oralmente la conducta de otros. Expresarse oralmente de manera apropiada en el liderazgo, dirección y asesoramiento de personas (comunicación vertical descendente) favoreciendo la eficiencia de la organización en un ambiente de participación y cooperación.</b>                      - Expresar mandatos y preguntas a los demás.                      - Expresar orientaciones y consejos a los demás.                      -Liderazgo de grupos, sin abusar de la autoridad.                      -Organizar el trabajo del grupo y reuniones efectivas.                      -Establecer canales de comunicación regulares.                      -Responder a cualquier pregunta o sugerencia.                      -Ofrecer información clara sobre decisiones.                      -Ofrecer un trato digno y respetuoso a todos.                      -Animar a la participación de todos.                      -Aceptar críticas y sugerencias.                      -Transmitir los objetivos y normas de la actuación.                      -Delegar funciones o distribuir tareas.                      -Motivar y dar apoyo emocional a los otros.                      -Proporcionar refuerzo ante los logros.</p>	<p><b><u>Discurso directivo</u></b>  <b>DCCO/0303. Problemas de comunicación directiva.</b>                      DCCO/0303-01. Abuso de autoridad al dirigir grupos.                      DCCO/0303-02. Falta de autoridad sobre el grupo de trabajo.                      DCCO/0303-03. Distanciamiento, falta de contacto, solemnidad o frialdad con los subordinados.                      DCCO/0303-04. Incapacidad para organizar y liderar grupos de trabajo.                      DCCO/0303-05. Generar un deficiente clima social de trabajo en la dirección de personas.                      DCCO/0303-06. Abrir los cauces de comunicación, asesorar y animar a los subordinados.                      DCCO/0303-07. Aceptar las opiniones y críticas de los subordinados.                      DCCO/0303-08. Asumir todas las funciones sin delegar responsabilidades en colegas y subordinados.                      DCCO/0303-09. Organizar como directivo reuniones ineficaces, sin resultados palpables                      DCCO/0303-10. Dificultad para plantear preguntas relevantes.</p>
<p><b><u>Discurso informativo</u></b>  <b>CCO/0304. Narrar oralmente hechos o sucesos reales o de ficción.</b>                      -Narración de experiencias o sucesos                      -Narración literaria (cuento, relato, etc.)  <b>CCO/0305. Describir oralmente objetos, personas o situaciones.</b>  <b>CCO/0306. Exponer oralmente un asunto para enseñar o informar a otros.</b>                      -Exposición oral de charlas, conferencias, disertaciones, lecciones, informes, etc.  <b>CCO/0307. Exponer y argumentar de forma consistente y persuasiva en favor o en contra de una postura o decisión.</b></p>	<p><b><u>Discurso informativo</u></b>  <b>DCCO/0304. Problemas de narración oral.</b>                      DCCO/0304-01. Dificultad para relatar acontecimientos.                      DCCO/0304-02. Dificultad para la narración oral literaria.  <b>DCCO/0305. Problemas de descripción oral.</b>                      DCCO/0905-01. Dificultad para la descripción de lugares, situaciones, objetos o personas.  <b>DCCO/0306. Problemas de exposición oral.</b>                      DCCO/0907-01. Dificultad para hablar en público.  <b>DCCO/0307. Problemas de argumentación oral.</b>                      DCCO/0307-01. Dificultad para presentar argumentos sensatos y rigurosos.                      DCCO/0307-02. Falta de poder de persuasión.                      DCCO/0307-03. Utilización de falacias.</p>
<p><b><u>Oratoria</u></b>  <b>CCO/0105. Mostrar una oratoria o estilo personal y diferente en la comunicación.</b></p>	<p><b><u>Oratoria</u></b>  <b>DCCO/0105. Problemas de estilo oratorio.</b>                      DCCO/0105-01. Ausencia de un estilo oratorio personal y diferenciado.</p>



<b>CCO/04. Competencia pragmática formal social</b>	
<b>Concepto:</b> Expresarse oralmente de forma asertiva y cooperativa en el diálogo, grupos de trabajo y reuniones, especialmente en las organizaciones educativas o laborales.	
<b>Destrezas CCO/04</b>	<b>Dificultades DCCO/04</b>
<p><b><u>Diálogo</u></b>  <b>CCO/0401. Dialogar con otros.</b>                      -Facilitar el diálogo auténtico.                      -Participar en conversaciones y diálogos, entrevistas, etc.</p>	<p><b>DCCO/0401. Probl. de diálogo.</b>                      DCCO/0401-01. Dificultad para mantener el turno de intervenciones (monopolización).                      DCCO/0401-02. Inhibición o apatía en el diálogo.</p>
<p><b><u>Cooperación</u></b>  <b>CCO/0402. Comunicarse oralmente de forma colaborativa y ética en grupos y organizaciones.</b>                      -Comunicarse eficientemente en grupos de trabajo.                      -Participar en juntas, mesas redondas, asambleas, etc.                      -Participar en redes, foros o cadenas de comunicación.                      -Participación activa en la organización.                      -Expresarse de acuerdo con lo dicho por otros (escuchar).                      -Compartir información.                      -Proporcionar refuerzo a los colaboradores.                      -Defender los acuerdos del grupo y representarlo.                      -Consensuar ante posturas divergentes.                      -Dar prioridad al grupo.                      -Manifiestar confianza en los otros.                      -Respetar los diferentes puntos de vista.                      -Reconocer la propia subjetividad.                      -Facilitar la negociación y el acuerdo.                      -Solicitar información de los demás.                      -Manifiestar compromiso con los demás y cumplirlos.                      -Reconocer los éxitos y fracasos propios y del equipo.                      -Manifiestar críticas constructivas.                      -Organizar reuniones en el momento y lugar apropiados.                      -Comunicarse interdisciplinar con expertos de otras áreas.                      -Relacionarse en los diversos ámbitos de la organización.</p>	<p><b>DCCO/0402. Probl. de interacción grupal.</b>                      DCCO/0402-01. Dificultad para colaborar en grupos de trabajo.                      DCCO/0402-02. Conducta pasiva en situaciones de comunicación grupal.                      DCCO/0402-03. Dificultad para escuchar, respetar y prestar atención a otros.                      DCCO/0402-04. Problemas para aceptar la autoridad de los superiores.                      DCCO/0402-05. Dificultad para compartir información con los demás.                      DCCO/0402-06. Desconfianza de los otros.                      DCCO/0402-07. Tendencia a poner por delante los intereses o posiciones personales.                      DCCO/0402-08. Dificultad para reconocer los propios errores y sesgos.                      DCCO/0402-09. Tendencia al negativismo y la crítica destructiva.                      DCCO/0402-10. Intransigencia o soberbia en las relaciones grupales.                      DCCO/0402-11. Deslealtad e infidelidad con el grupo o la organización.                      DCCO/0402-12. Planteamiento defensivo y cerrado.</p>
<p><b><u>Prevención de conflictos</u></b>  <b>CCO/0403. Actuar de manera serena y negociadora ante situaciones de comunicación conflictivas.</b>                      -Actuar con seguridad ante las conductas conflictivas.                      -Mediar y negociar para la resolución de conflictos.                      -Anticipar conflictos o riesgos en la comunicación.                      -Mantener la calma y la serenidad en situaciones tensas.                      -Saber callar y actuar con discreción y privacidad.</p>	<p><b>DCCO/0403. Problemas ante los conflictos.</b>                      DCCO/0403-01. Bloqueo para afrontar situaciones de comunicación complejas.                      DCCO/0403-02. Dificultad para realizar tareas de mediación.                      DCCO/0403-03. Incapacidad para resolver conflictos.                      DCCO/0403-04. Inseguridad y nerviosismo en situaciones de riesgo o tensión.</p>
<p><b><u>Contextualización</u></b>  <b>CCO/0404. Adecuar el tema, fondo y la forma del mensaje al interlocutor, facilitando la comprensión.</b>                      - Seleccionar un tema relevante y significativo.                      -Seleccionar el tipo de texto más adecuado.                      - Adaptar la información al tipo de oyente.                      -Seleccionar un registro lingüístico apropiado.                      -Construir un texto significativo para el oyente.                      - Seleccionar las formas adecuadas al tipo de auditorio.</p>	<p><b>DCCO/0404. Problemas de adaptación al interlocutor.</b>                      DCCO/0404-01. Elección inadecuada del tema o el tipo de texto para las características del oyente.                      DCCO/0404-02. Cantidad o tipo de información inapropiada para el auditorio.                      DCCO/0404-03. Uso de formas expresivas inapropiadas para el auditorio.                      DCCO/0404-04. Falta de amenidad en el fondo, la forma o el lenguaje utilizado.</p>
<p><b><u>Relaciones externas y globalización</u></b>  <b>CCO/0405. Comunicarse de forma apropiada en contextos sociales amplios: receptores del servicio, otras organizaciones, contextos internacionales, etc.</b>                      -Establecer relaciones positivas con los proveedores o los perceptores del servicio o los clientes.                      -Comunicarse para trabajar en contextos internacionales.                      -Comunicarse con otras organizaciones.</p>	<p><b>DCCO/0405. Problemas de adaptación a contextos globales.</b>                      DCCO/0405-01. Interacción inadecuada con proveedores, clientes o receptores del servicio.                      DCCO/0405-02. Dificultad para el trabajo interdisciplinar.                      DCCO/0405-03. Dificultad para colaborar con otros en un marco globalizado, con diversidad de organizaciones, con otros países, etc.</p>
<p><b><u>Competencia mediática</u></b>  <b>CCO/0406. Participar de forma efectiva en medios de comunicación oral de masas: radio, televisión, redes telemáticas (Internet, intranet, etc.), etc.</b></p>	<p><b>DCCO/0406. Problemas de comunicación mediática.</b>                      DCCO/0406-01. Dificultad para participar en medios de comunicación social (radio, televisión, etc.)</p>

<b>CCO/05. Competencia semántica</b>	
<b>Concepto:</b> Expresarse oralmente atendiendo a seleccionar, preparar y elaborar los conocimientos culturales y las unidades textuales, semánticas y léxicas necesarias para transmitir información clara, verdadera, sustancial, reflexiva, lógica y coherente, incluso aportando ideas personales y creativas.	
<b>Destrezas CCO/05</b>	<b>Dificultades DCCO/05</b>
<p><b>Competencia cultural o enciclopédica</b> <b>CCO/0501. Reflejar en la expresión conocimiento, preparación, experiencia y rigor sobre la temática (Riqueza conceptual, nivel cultural y experiencia).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponer de conocimientos sobre el asunto de la comunicación.</li> <li>- Decir la verdad o aquello para lo que se tiene pruebas suficientes (veracidad y rigor).</li> <li>- Consultar, verificar y recopilar información y conocimientos sobre el tema (fundamentación).</li> <li>- Valorar la información disponible antes de expresarse (escuchar, leer, documentarse).</li> <li>- Aportar la cantidad necesaria de información, sin carencias ni excesos (economía expresiva).</li> <li>- Ofrecer los datos significativos y pertinentes para el tema o textos que se realiza (relevancia).</li> <li>- Utilizar la consulta de información (diccionarios, enciclopedias, informes, etc.).</li> <li>- Seleccionar y valorar la información, documentándose mediante fuentes fiables.</li> </ul>	<p><b>DCCO/0501. Problemas de tipo cultural.</b></p> <p>DCCO/0501-01. Déficit de cultura general.</p> <p>DCCO/0501-02. Déficit de conocimiento específico sobre el ámbito de trabajo en cantidad o calidad.</p> <p>DCCO/0501-03. Presentación de información falsa, deformada o sin fundamento.</p> <p>DCCO/0501-04. Deficiente documentación y consulta sobre el asunto de comunicación.</p> <p>DCCO/0501-05. Seleccionar la información pertinente, coherente y oportuna para el tema y objetivo comunicativo.</p>
<p><b>Competencia semántico-textual</b> <b>CCO/0502. Expresarse de manera clara, lógica y coherente. (Claridad semántica y lógica).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre toda la información propia y acumulada, analizarla y disponer de una idea clara de lo que se va a comunicar (claridad cognitiva).</li> <li>- Organizar la información de forma clara y estructurada. Establecer una estructura semántica o temática del texto (macroestructura).</li> <li>- Construir un texto claro y coherente (coherencia local, lineal y global).</li> <li>- Formar enunciados claros e interpretables, sin ambigüedad u oscuridad (claridad expresiva).</li> <li>- Plantear proposiciones coherentes y sin contradicciones con otras ideas del texto (lógica).</li> <li>- Sintetizar o resumir la información.</li> </ul>	<p><b>DCCO/0502. Problemas de claridad de ideas.</b></p> <p>DCCO/0502-01. Falta de comprensión de lo que se comunica.</p> <p>DCCO/0502-02. Presentación desorganizada de la información: desorden de temas y subtemas.</p> <p>DCCO/0502-03. Expresión oscura, ambigua o incomprensible de la idea que se transmite.</p> <p>DCCO/0502-04. Problemas de lógica, como incoherencias y contradicciones.</p>
<p><b>Competencia cognitivo-semántica</b> <b>CCO/0503. Aportar información nueva e ideas personales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar la propia experiencia y reflexión para generar nuevas ideas.</li> <li>- Aportar nueva información y aclaraciones: ejemplos, argumentos y datos (informatividad).</li> <li>- Construir textos con formas e ideas personales e innovadoras, soluciones a los problemas, composición e invención de relatos, etc.</li> <li>- Acumular información, generando ideas propias.</li> <li>- Extraer conclusiones de la información disponible.</li> </ul>	<p><b>DCCO/0503. Problemas de ideación y creatividad.</b></p> <p>DCCO/0503-01. Carencia de ideas o posturas personales y originales.</p> <p>DCCO/0503-02. Dificultad para realizar reflexiones y conclusiones.</p> <p>DCCO/0503-03. Falta de objetividad (subjetivismo).</p>
<p><b>Competencia léxico-semántica</b> <b>CCO/0504. Utilizar un léxico amplio, preciso, variado y específico (riqueza léxica).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponer de vocabulario amplio, adecuado y básico para la comunicación en general (Léxico general).</li> <li>- Disponer o preparar el vocabulario específico según el tema a tratar (léxico específico).</li> <li>- Utilizar las palabras exactas para el significado que desea transmitir (precisión y exactitud).</li> <li>- Utilizar estrategias eficientes para superar lagunas o vacíos léxicos.</li> </ul>	<p><b>DCCO/0504. Problemas de vocabulario.</b></p> <p>DCCO/0504-01. Pobreza de vocabulario general.</p> <p>DCCO/0504-02. Deficiente léxico específico.</p> <p>DCCO/0504-03. Uso de léxico dialectal o regional.</p> <p>DCCO/0504-04. Uso de léxico rebuscado o pedante.</p>

<b>CCO. Competencia formal o instrumental</b>	
<b>Concepto:</b> Expresarse oralmente mediante la selección y uso de las formas lingüísticas y no lingüísticas, verbales y no verbales, y todos aquellos medios y soportes o aditamentos que permiten transmitir el mensaje de manera correcta o aceptable para su recepción. Concretamente incluye las siguientes subcompetencias: comunicación lingüística (fonológica, morfosintáctica y textual), comunicación tecnológica y comunicación no lingüística.	
<b>Competencia lingüística</b>	
Expresarse oralmente de forma correcta y fluida, elaborando textos bien estructurados	
<b>CCO/06. Competencia fónica</b>	
<b>Concepto:</b> Expresarse oralmente articulando correctamente la estructura fonológica segmental, suprasegmental y fraseológica del texto, realizando una emisión oral expresiva (hablar, leer de modo expresivo).	
<b>Destrezas CCO/06</b>	<b>Dificultades DCCO/06</b>
<b>CCO/0601. Articular clara y correctamente cada fonema (Articulación y dicción).</b>	<b>DCCO/0601. Problemas de pronunciación y dicción.</b> DCCO/0601-01. Pronunciación incorrecta o vulgar. DCCO/0601-02. Pronunciación regional o dialectal. DCCO/0601-03. Acento extranjero.
<b>CCO/0602. Pronunciar con la velocidad y el ritmo adecuados (Fluidez expresiva).</b> Expresividad. Expresarse o leer oralmente atendiendo a pausas, acentos, énfasis, matices y entonación.	<b>DCCO/0602. Problemas de ritmo de articulación y expresividad.</b> DCCO/0602-01. Falta de fluidez o ritmo articulatorio. DCCO/0602-01. Expresión monótona y sin matices. DCCO/0602-02. Sobreactuación expresiva.
<b>CCO/0603. Leer y oralizar un texto escrito de manera expresiva</b>	<b>DCCO/0603. Problemas de lectura expresiva.</b> DCCO/0603-01. Lectura oral inexpressiva. DCCO/0603-02. Modificación deficiente del texto escrito para la oralización.

<b>CCO. Competencia formal o instrumental</b>	
<b>Competencia lingüística</b>	
<b>CCO/07. Competencia morfosintáctica</b>	
<b>Concepto:</b> Expresarse oralmente utilizando y organizando de forma correcta las unidades morfológicas y sintácticas del texto.	
<b>Destrezas CCO/07</b>	<b>Dificultades DCCO/07</b>
<b>CCO/0701. Expresar frases correctas, completas, largas y variadas (Corrección y riqueza sintáctica).</b>	<b>DCCO/0701. Problemas de construcción sintáctica.</b> DCCO/0701-01. Sintaxis incorrecta, incompleta o pobre. DCCO/0701-03. Sintaxis breve, simple y sin variedad oracional.
<b>CCO/0702. Expresarse oralmente con fluidez en la morfosintaxis (Fluidez sintáctica).</b>	<b>DCCO/0702. Problemas de fluidez sintáctica.</b> DCCO/0702-01. Lentitud en la construcción sintáctica.
<b>CCO/0703. Uso correcto y preciso de los diversos tipos de palabras y morfemas (Corrección morfológica).</b>	<b>DCCO/0703. Problemas morfológicos.</b> DCCO/0703-01. Pobreza en el uso de determinadas categorías morfológicas (adjetivos, adverbios, nexos, verbos, etc. DCCO/0703-02. Incorrección en el uso de los modos y tiempos verbales.
<b>CCO/0704. Seleccionar el estilo y formas que faciliten el logro del objetivo comunicativo (Estilística).</b> -Comportarse con naturalidad y elegancia con un lenguaje claro, aunque lo que se transmite sea difícil y elevado.	<b>DCCO/0704. Problemas estilísticos.</b> DCCO/0704-01. Estilo formal inapropiado, vulgar o pobre. DCCO/0704-02. Estilo artificioso, oscuro o recargado en la forma del lenguaje.

<b>CCO. Competencia formal o instrumental</b>	
<b>Competencia lingüística</b>	
<b>CCO/08. Competencia textual</b>	
<b>Concepto:</b> Expresarse oralmente seleccionando el tipo textual pertinente y elaborándolo con la correcta estructura y cohesión.	
<b>Destrezas CCO/08</b>	<b>Dificultades DCCO/08</b>
<p><b><u>Estructura</u></b>  <b>CCO/0801. Construir textos con una estructura formal correcta según el contenido y el tipo de texto.</b>                      -Organizar una estructura clara y cohesiva entre los diversos componentes (palabras, oraciones párrafos, capítulos, etc.)</p>	<p><b>DCCO/0801. Problemas de estructura textual.</b>                      DCCO/0801-01. Dificultad para construir un discurso bien estructurado u organizado.</p>
<p><b><u>Cohesión</u></b>  <b>CCO/0802. Construir textos con cohesión formal (elipsis, redundancia, conectores, etc.).</b>                      -Favorecer la economía y agilidad textual mediante operaciones de elipsis, sustitución y deixis: anáforas, catáforas, pronombres, etc.                      - Controlar el nivel de redundancia del texto para facilitar su interpretación.                      - Realizar un desarrollo temático progresivo.                      - Marcar las relaciones entre unidades del texto mediante partículas discursivas.</p>	<p><b>DCCO/0802. Problemas de cohesión textual.</b>                      DCCO/0802-01. Discurso redundante.                      DCCO/0802-02. Deficiente conexión o cohesión entre las diversas partes del discurso.                      DCCO/0802-03. Uso pobre de marcadores del discurso que faciliten la comprensión del oyente.</p>
<p><b><u>Tipo o género textual</u></b>  <b>CCO/0803. Seleccionar el tipo o género de texto apropiado al objetivo comunicativo.</b>                      -Supervisar las técnicas y estrategias específicas y necesarias para el tipo o género textual.</p>	<p><b>DCCO/0803. Problemas de tipología textual</b>                      DCCO/0803-01. Dificultad para escoger el discurso más apropiado para la situación.                      DCCO/0803-02. Ignorancia del procedimiento, estrategia o técnica para la elaboración del tipo específico de texto.</p>

<b>CCO. Competencia formal o instrumental</b>	
<b>CCO/09. Competencia tecnológica</b>	
<b>Concepto:</b> Expresarse oralmente utilizando en caso necesario de manera eficiente los medios tecnológicos que facilitan o complementan la comunicación oral en su preparación o ejecución (megafonía, telefonía, videoconferencia, programas informáticos, redes de comunicación, etc.	
<b>Destrezas CCO/09</b>	<b>Dificultades DCCO/09</b>
<p><b>CCO/0901. Utilizar de manera eficiente los medios tecnológicos que facilitan o complementan la comunicación oral.</b>                      -Utilizar de medios de comunicación interpersonal oral directa: telefonía, videoconferencia, etc.                      -Uso o aplicación de medios técnicos e informáticos en el proceso de comunicación (teletrabajo): procesador de textos, bases de datos, hoja de cálculo, etc.                      - Utilizar de manera eficiente los medios tecnológicos para preparar y acompañar la expresión oral.                      -Participación en redes de información.</p>	<p><b>DCCO/0901. Problemas de competencia tecnológica.</b>                      DCCO/0901-01. Incapacidad o torpeza en el uso de los medios tecnológicos (telefonía, medios audiovisuales, ordenador, redes, etc.).                      DCCO/0901-02. Dificultad para utilizar los medios informáticos (hardware y software) durante la comunicación o en su preparación.</p>

<b>CCO. Competencia formal o instrumental</b>	
<b>CCO/10. Competencia comunicativo no lingüística (paratextual)</b>	
<b>Concepto:</b> Expresarse oralmente para la transmisión del mensaje complementando (o en su caso, sustituyendo) las formas lingüísticas con otros medios comunicativos, verbales (paralenguaje, voz) y no verbales (gesto, movimiento, proximidad personal, imagen, espacio, tiempo, complementos, etc.).	
<b>Destrezas CCO/10</b>	<b>Dificultades DCCO/10</b>
<b>Paralenguaje</b> CCO/1001. Voz. Utilizar la voz (volumen, entonación, ritmo, pausas, etc.) de manera expresiva y matizada.	<b>DCCO/1001. Problemas de la voz.</b> DCCO/1001-01. Voz desagradable. DCCO/1001-02. Volumen inadecuado de la voz. DCCO/1001-03. Déficits vocales de relieve expresivo por exceso o defecto (monotonía). DCCO/1001-04. Déficit de ritmo y pausas expresivas.
<b>Comunicación no verbal kinésica gestual</b> CCO/1002. Manifestar expresiones faciales y gestos que transmitan un mensaje o apoyen o subrayen la expresión lingüística.	<b>DCCO/1002. Problemas gestuales.</b> DCCO/1002-01. Gesticulación excesiva. DCCO/1002-02. Gesticulación pobre. DCCO/1002-03. Gesticulación vulgar o grosera.
<b>Comunicación no verbal kinésica motriz</b> CCO/1003. Ejecutar conductas motrices y posturas apropiadas al texto y la situación (Componente kinésico).	<b>DCCO/1003. Problemas kinésicos.</b> DCCO/1003-01. Movilidad corporal torpe o inadecuada. DCCO/1003-02. Movimiento corporal vulgar.
<b>Comunicación no verbal proxémica</b> CCO/1004. Mantener una distancia adecuada con respecto al interlocutor.	<b>DCCO/1004. Problemas proxémicos.</b> DCCO/1004-01. Acercamiento o distanciamiento excesivo de los interlocutores.
<b>Comunicación no verbal: Imagen personal</b> CCO/1005. Mostrar el aspecto personal adecuado para la situación de comunicación.	<b>DCCO/1005. Problemas de imagen.</b> DCCO/1005-01. Aspecto descuidado o vulgar. DCCO/1005-02. Aspecto excéntrico o exagerado.
<b>Comunicación no verbal espacial</b> CCO/1006. Adecuar la expresión oral al contexto físico, seleccionando o preparando el lugar adecuado. -Seleccionar o preparar el lugar o el entorno que favorezca la interacción, así como todos aquellos elementos del escenario y objetos necesarios que facilitan la comunicación.	<b>DCCO/1006. Problemas contextuales espaciales.</b> DCCO/1006-01. Conducta inapropiada para el lugar de la interacción. DCCO/1006-02. Selección de un lugar inconveniente para el objetivo comunicativo (temperatura, ruido, luminosidad, etc.). DCCO/1006-03. Disposición inadecuada del espacio, el mobiliario, los medios o los objetos.
<b>Comunicación no verbal temporal</b> CCO/1007. Controlar el tiempo, momento, duración y proceso de la comunicación (componente cronémico) y adecuar al discurso a las circunstancias cambiantes de cada momento. -Escoger el momento oportuno para participar. -Controlar la duración de la interacción. -Desarrollar adecuadamente cada fase de la interacción comunicativa: inicio, desarrollo y final. - Captar el interés del oyente desde el principio de la intervención y reavivarlo en momentos se caída de la atención. -Utilizar durante el proceso estrategias para cambiar de tema, evitar conflictos o temas poco convenientes o introducir nuevos temas.	<b>DCCO/1007. Problemas contextuales del proceso de interacción o temporales (cronémicos).</b> DCCO/1007-01. Elección de un momento inoportuno para el objetivo comunicativo. DCCO/1007-02. Duración inconveniente de la comunicación por exceso o defecto. DCCO/1007-03. Inadecuada organización o distribución del tiempo disponible. DCCO/1007-04. Desproporcionada distribución de las partes del discurso o de la interacción: inicio, desarrollo y cierre.
<b>Comunicación no verbal : complementos</b> CCO/1008. Acompañar la expresión oral de imágenes, material audiovisual o textos que faciliten su comprensión.	<b>DCCO/1008. Prob. de complementos expresivos.</b> DCCO/1008-01. Insuficiente apoyo de complementos documentales o audiovisuales que faciliten la comunicación (textos, imágenes, fotografías, etc).

<b>CCO. Competencia precomunicativa</b>	
<b>Concepto:</b> Incluye aquellas competencias que hacen factible no solo la propia comunicación oral mediante el lenguaje u otros medios, sino que además contribuye de manera necesaria para que esta sea formalmente correcta, semánticamente coherente y pragmáticamente adecuada.	
<b>CCO/11. Competencia biocomunicativa</b>	
<b>Concepto:</b> Facultades psicofisiológicas y físicas necesarias para la comunicación oral expresiva. Las disfunciones o déficits innatos, adquiridos o funcionales dan lugar a diferentes dificultades, retrasos y trastornos de la comunicación, el lenguaje, la audición el habla y la voz y afectan a las otras competencias de manera variable según el caso.	
<b>Destrezas CCO01</b>	<b>Dificultades DCCO01</b>
<b>CCO1101. Utilizar apropiadamente los sistemas sensorio-motrices de actuación en el medio para la expresión verbal, oral, gestual, etc.</b>	<b>DCCO1101. Problemas físico-motrices.</b> DCCO1101-01. Déficit perceptivo visual DCCO1101-02. Déficit perceptivo auditivo DCCO1101-03. Déficit motriz
<b>CCO1102. Utilizar de forma eficiente y fluida los sistemas de fonación y articulación del idioma.</b>	<b>DCCO0102. Problemas del habla</b> DCCO0102-01. Trastornos del habla (dislalia, disfemia, etc.) DCCO1102-02. Trastornos de la voz
<b>CCO1103. Utilizar de forma eficiente los medios psicofisiológicos que permiten una comunicación más adecuada (respiración, relajación, etc.).</b>	<b>DCCO1102. Problemas psicofisiológicos.</b> DCCO1102-01. Problemas de tensión o ansiedad (respiración o relajación).
<b>CCO1104. Utilizar eficazmente los sistemas centrales de procesamiento de la información.</b>	<b>DCCO1104. Problemas de procesamiento.</b> DCCO1104-01. Problemas neurológicos y afasia. DCCO1104-02. Deficiencia mental, autismo, etc. DCCO1104-03. Retrasos y trastornos del lenguaje (disfasia).

<b>CCO. Competencia precomunicativa</b>	
<b>CCO/12. Competencia cognitivo-comunicativa</b>	
Concepto: Destrezas y capacidades para generar, buscar o recuperar las ideas necesarias para la comunicación oral, así como para analizar la situación y planificar y supervisar el proceso comunicativo pertinente. Las dificultades y trastornos presentan a menudo una etiología biológica.	
<b>Destrezas CCO/12</b>	<b>Dificultades DCCO/12</b>
<b>INTELIGENCIA y CREATIVIDAD</b> <b>CCO/1201. Generar o crear ideas relevantes, claras y significativas para la comunicación en el contexto dado (ideación).</b>	<b>DCCO1201. Problemas de ideación.</b> DCCO1201-01. Carencia de capacidad para elaborar ideas, pobreza intelectual. DCCO1201-02. Carencia de capacidad para generar o crear ideas personales, divergentes y originales. DCCO1201-03. Problemas para el análisis, el razonamiento y la reflexión. DCCO1201-04. Dificultad para la inferencia, la deducción y la percepción de los valores implícitos del mensaje. DCCO1201-05. Inmadurez cognitiva o intelectual DCCO1201-06. Problemas cognitivos asociados al carácter o la personalidad del sujeto, retrasos del desarrollo o trastornos personales: personalidad, autoestima, etc.
<b>MEMORIA</b> <b>CCO1202. Recordar o recuperar información de la memoria.</b>	<b>DCCO1202. Problemas para recordar, memorizar o recuperar información de la memoria.</b>
<b>ATENCIÓN e INTERÉS</b> <b>CCO1203. Prestar atención, interés y concentrarse en el proceso de ideación y comunicación.</b>	<b>DCCO1203. -Problemas de atención e interés en la ideación, recepción o reflexión.</b> DCCO1203-01. Trastornos de la atención y la impulsividad. DCCO1203-02. Actitudes negativas de desinterés o pereza.
<b>ANÁLISIS</b> <b>CCO1204. Observar, analizar y valorar la situación comunicativa en todos sus componentes: contextos, interlocutores, necesidades personales, exigencias externas, los enunciados o conductas previas, etc. a fin de planificar un discurso adecuado.</b>	<b>DCCO1204. Problemas de análisis comunicativo.</b> DCCO1201-01. Dificultades para entender y valorar la situación comunicativa: el discurso apropiado para la situación personal, el contexto y los interlocutores.
<b>SUPERVISIÓN (EVALUACIÓN)</b> <b>CCO1205. Planificar, supervisar, evaluar y ajustar la conducta comunicativa propia (o de otros), en cada uno de los niveles que intervienen en la comunicación y, en su caso, realizar los ajustes precisos en los niveles intervinientes en el proceso de comunicación.</b> -Controlar la propia acción comunicativa en el discurso espontáneo o planificado. -Decidir en la medida de lo posible un plan consciente y sistemático de acción comunicativa. -Ajustar el plan al desarrollo de la interacción. -Usar los medios necesarios de planificación: consultas, guiones, notas, etc. -Desarrollar la planificación pragmática, el discurso apropiado a la situación. -Desarrollar la planificación semántica del mensaje que se va a transmitir. -Desarrollar la planificación de la forma y medios lingüísticos o no lingüísticos de transmisión del mensaje.	<b>DCCO1205. Problemas de planificación o supervisión comunicativa.</b> DCCO1205-01. Falta de consciencia o planificación de la propia conducta comunicativa (impulsividad). DCCO1205-02. Falta de claridad cognitiva sobre el contenido de la comunicación. DCCO1205-03. Falta de preparación o planificación de los procedimientos comunicativos. DCCO1205-04. Déficits de planificación pragmática de la actuación personal, de la actuación interpersonal o de adecuación al contexto. DCCO1205-05. Déficit de planificación del fondo del mensaje, del contenido semántico y cultural que se desea transmitir. DCCO1205-06. Déficits de planificación o supervisión de la forma del discurso, de la estructura formal textual, morfosintáctica y fonológica. DCCO1205-07. Déficits de la planificación o supervisión de la comunicación no lingüística: paralingüaje, comunicación no verbal, etc.

### 3.5. Tipos de competencias y competencia comunicativa

#### 3.5.1. Competencias clave, básicas o fundamentales

#### 3.5.2. Competencias transversales

#### 3.5.3. Competencia específicas

Son muchas las clasificaciones de tipos de competencia que se han publicado en los últimos años (Larraín y González, 2005; Huerta et al., 2000; Echeverría, 1996, en Mejía y Huertas, 2010; Villa y Poblete, 2004). En esta investigación es crucial concretar el lugar que ocupa la competencia comunicativa, o mejor dicho: las *competencias comunicativas*, en un sistema educativo de enseñanza por competencias, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria y superior.

Una clasificación esencial de las competencias que suele tomarse como punto de partida es la que se basa en el grado de generalidad o ámbito de aplicación. Así, pueden ser generales y particulares. Las *generales* sirven para todas o una gran cantidad de áreas de conocimiento, tareas u ocupaciones y pueden ser básicas (competencias clave) o transversales. Las *básicas* son las necesarias y aplicables a cualquier ocupación, como saber expresarse oralmente en la lengua materna, leer, escribir o calcular, entre otras. Las *transversales* son aquellas aplicables a un amplio rango de ocupaciones, tales como saber trabajar en equipo o razonar analíticamente. Las *particulares* son las específicas y concretas para una función académica o profesional determinada, por ejemplo: hacer planes de viabilidad económica, realizar un diseño curricular o realizar una intervención quirúrgica.

Como veremos, la competencia de comunicación oral tiene un carácter de competencia general, tanto básica como transversal, y también es a menudo una competencia particular o específica, sobre todo en ciertos ámbitos profesionales (educadores, abogados, etc.). La elevada relevancia de la competencia comunicativa genera confusión en el ámbito educativo, de forma que es necesario delimitar bien su naturaleza para poder concretar algunas cuestiones: quiénes enseñan (todos los profesores o los de un área determinada) y quiénes aprenden (alumnos, estudiantes, trabajadores, profesionales, directivos, etc.); qué, dónde y cuándo enseñar y aprender en cada asignatura o en cada fase o contexto del proceso de desarrollo (E. Infantil, Primaria, Secundaria, Superior, Formación Profesional, Formación Permanente, Formación en la empresa, etc.); cómo enseñar y evaluar, etc. Veremos a continuación



los tres tipos: básicas, transversales y específicas, desde la perspectiva de la comunicación.

### **3.5.1. Competencias clave, básicas o fundamentales**

#### **3.5.1.1. Concepto de competencias básicas. Características**

#### **3.5.1.2. Clasificación de las competencias básicas: Unión europea, OCDE y LOE**

#### **3.5.1.3. Nivel de desempeño en las competencias básicas: PISA y PIRLS**

#### **3.5.1.4. Competencia de comunicación. Contraste de legislación europea y española**

#### **3.5.1.5. Conclusiones sobre las competencias básicas**

Para el objetivo de esta investigación es necesario un estudio pormenorizado de las competencias básicas y más concretamente de la competencia de comunicación, pues se aprenden principalmente en el período de la educación básica y obligatoria. Veremos el concepto de competencias básicas y cómo se trata a nivel internacional y europeo, así como español; también comentaremos los informes sobre el nivel de competencias de los alumnos españoles y, finalmente, contrastaremos la legislación europea con la española de cara a conocer con detalle la perspectiva que tienen sobre la competencia comunicativa.

#### **3.5.1.1. Concepto de competencias básicas. Características**

La Unidad Europea de Eurydice (2002) indica con claridad la dificultad del concepto debido a las múltiples definiciones y denominaciones e introduce una descripción adecuada y clara:

La conclusión principal que se puede obtener del gran número de contribuciones a esta búsqueda de una definición es que no hay acepción universal del concepto de “competencia clave”. A pesar de las diferentes concepciones e interpretaciones del término, la mayoría de los expertos parecen coincidir en que para que una competencia merezca el atributo de “clave”, “fundamental”, “esencial” o “básica”, debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto. Debe permitir que un individuo se integre apropiadamente en un número de redes sociales, al tiempo que permanece independiente y personalmente eficaz tanto en situaciones que le son conocidas como en otras nuevas e imprevisibles. Finalmente, puesto que todas las situaciones están sujetas a cambios, una competencia clave debe permitir a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances.

Las competencias básicas o competencias clave se denominan de manera diferente en los diversos países: *Basic Skills*, en Estados Unidos; *Core Skills*, en Reino Unido; *Key*

*Competencies*, en Australia; *Capacidades Básicas*, en Francia, etc. (Morales, 2004). Se adquieren inicialmente en la formación básica (E. Infantil, y sobre todo E. Primaria y Secundaria), por lo que algunos autores las denominan como *competencias académicas*. Requieren una enseñanza sistemática y gradual y son fundamentales para el desarrollo de las personas y la sociedad. Se refieren a cualidades y saberes fundamentales de carácter básico, general y formativo, bases necesarias para:

- a) el desarrollo personal
- b) la integración social y ciudadana
- c) el progreso académico y cultural
- d) la integración laboral y el ingreso al trabajo (empleabilidad)
- e) la adquisición de conocimientos y destrezas
- f) el aprendizaje por uno mismo de forma autónoma: “aprender a aprender”
- g) el desarrollo las competencias transversales y específicas

Bolívar (2008) las define de forma clara: “Las competencias básicas pueden representar una selección de la cultura común que debemos asegurar en la escolaridad obligatoria, como condiciones mínimas para el ejercicio de la ciudadanía”.

Se basan en la idea muy actual de “volver a lo esencial, a lo principal, a lo que es básico para la vida de las personas”. El vértigo que produce a cualquier ciudadano la cantidad y la complejidad de información del mundo actual puede generar una gran sobrecarga cognitiva, una tensión agobiante que no permita ver lo que es realmente importante saber y ello puede hacer peligrar la asimilación de los conocimientos necesarios para sobrevivir, relacionarse con los demás y actuar de manera competente en la vida y el trabajo.

Pérez Gómez (2007: 13) describe las características principales de las competencias básicas:

- CARÁCTER HOLÍSTICO E INTEGRADO.** Conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.
- CARÁCTER CONTEXTUAL.** Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.
- DIMENSIÓN ÉTICA.** Las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a la largo de la vida.
- CARÁCTER CREATIVO DE LA TRANSFERENCIA.** La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto

**CARÁCTER REFLEXIVO.** Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.

**CARÁCTER EVOLUTIVO.** Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida

La UE (2006, Diario Oficial de la Unión Europea de 30.12.2006) en su Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 define las *competencias* y las *competencias clave* para el aprendizaje permanente:

[...] las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el *empleo*.

Es importante que el sistema educativo y el profesorado dispongan de una idea clara del conjunto de cualidades y saberes que deben desarrollarse de manera prioritaria. Ello implica generar cauces de participación mediante los que los miembros de la sociedad identifiquen las competencias requeridas en un orden de jerarquía, desde las fundamentales hasta las específicas. Una vez elaborada la clasificación de competencias básicas es relevante proporcionar al profesorado métodos y recursos para la enseñanza y la evaluación de esas competencias.

### **3.5.1.2. Clasificación de las competencias básicas: Unión europea, OCDE y LOE**

Estudiaremos tres clasificaciones relevantes sobre las competencias básicas, pues afectan de manera directa al sistema educativo español. La primera fue propuesta por la Unión Europea en 2006 como recomendación para los países miembros de misma. La segunda fue propuesta por la OCDE en el proyecto DeSeCo. La tercera es prescriptiva, la legislación educativa española, especialmente la L.O.E., Ley Orgánica de Educación, basada en la primera mencionada de carácter europeo.

a) La UE (2006, Diario Oficial de la Unión Europea de 30.12.2006), en su Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, propone *ocho competencias*:

1. comunicación en la lengua materna;
2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias sociales y cívicas;
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. conciencia y expresión culturales.

y subraya la *interacción* que se da entre todas ellas:

Las competencias clave se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. Muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. Hay una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

Los *criterios para seleccionar las competencias clave*, según la Unidad Europea de Eurydice (2002: 13), son tres:

El primero es que debe tratarse de competencias que sean potencialmente beneficiosas y relevantes para todos los miembros de la sociedad, independientemente del sexo, clase social, raza, cultura, entorno familiar o lengua materna. En segundo lugar, han de cumplir con los valores y convenciones éticas, económicas y culturales de la sociedad a la que afectan. El tercer factor determinante es el contexto, es decir prepara en aquellas competencias que capaciten a los ciudadanos para participar como miembros activos de las comunidades en las situaciones más comunes y probables que los ciudadanos encontrarán durante sus vidas en roles diversos.

b) En 2002 la OCDE (2005) da a conocer su propuesta de competencias en el proyecto denominado *Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)*, donde proporciona un marco que puede guiar una extensión, a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias. Cada competencia clave deberá:

- Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos;
- Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
- Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

De acuerdo con este documento, las competencias clave se agrupan en tres bloques que, como se verá, tienen un carácter bastante abstracto. Se centran en tres tipos de

competencias clave de carácter muy amplio (que podríamos calificar como instrumentales, interpersonales y personales) que no aparecen aisladas sino combinadas en cada tipo de situación: “Cualquier situación o meta puede demandar una constelación de competencias, configuradas de manera diferente para cada caso particular”. El proyecto las define así:

**Competencia Categoría 1: usar las herramientas de forma interactiva**

Los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, cómo para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva. Se refieren a aquellas que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento. Incluyen:

1A. Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos

1B. Uso interactivo del conocimiento y la información

1C. Uso interactivo de la tecnología

Se basan en:

-La necesidad de mantenerse al día con la tecnología

-La necesidad de adaptar herramientas para sus propios propósitos

-La necesidad de conducir un diálogo activo con el mundo

**Competencia Categoría 2: interactuar en grupos heterogéneos**

En un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Las competencias clave en esta categoría son necesarias para que los individuos aprendan, vivan y trabajen con otros. Tratan de muchas de las características que se asocian con términos como “competencias sociales”, “destrezas sociales”, “competencias interculturales” o “destrezas suaves”.

2A. Relacionarse bien con otros

2B. Cooperar y trabajar en equipo

2C. Manejar y resolver conflictos

Se basan en:

-La necesidad de tratar con una diversidad de sociedades pluralísticas

-La importancia de la empatía

-La importancia del capital social

**Competencia Categoría 3: actuar de manera autónoma**

Los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma. Incluyen:

3A. Actuar dentro del contexto del gran panorama

3B. Formar y conducir planes de vida y proyectos personales

3C. Defender y asegurar derechos, intereses

Se basan en:

-La necesidad de descubrir su propia identidad y fijar metas en un mundo complejo

-La necesidad de ejercer derechos y tomar responsabilidades

-La necesidad de comprender el ambiente que nos rodea y su funcionamiento

Según el Proyecto, el logro de las metas de una sociedad se basa en el desarrollo de competencias y objetivos individuales y colectivos, de manera que *el éxito depende de la suma de las competencias individuales, de las competencias institucionales y de la aplicación de competencias individuales al servicio de las metas colectivas*. Las competencias individuales facilitan el éxito del sujeto: empleo con ingresos aceptables, bienestar emocional y económico, salud personal y seguridad, participación política y redes sociales. Las competencias individuales sumadas de los individuos de una sociedad facilitan el éxito para la misma: productividad económica, equilibradas relaciones interpersonales, procesos democráticos, cohesión social, equidad y derechos humanos y sostenibilidad ecológica.

### **c) Legislación española y competencias básicas**

El concepto de competencias aparece por primera vez en la legislación española en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (10/2002, de 23 de diciembre, publicada en BOE. 307, de 24 de diciembre de 2002). No obstante, el concepto no tiene implicaciones claras al no formar parte de manera explícita del currículo ni proponer indicaciones directas sobre el papel de las competencias en los procesos de enseñanza, evaluación o promoción del alumnado.

La implantación significativa de las competencias básicas en el currículo tiene lugar en la L.O.E, Ley Orgánica de Educación (2/2006, de 3 de mayo, en B.O.E. 106, de 4 de mayo de 2006. Las características más relevantes de las competencias son:

**1. Vocación europea en el contexto de la sociedad globalizada.** La L.O.E. manifiesta una inequívoca vocación de integración europea. Es esencial este punto de partida para entender la enseñanza basada en competencias básicas. El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de los objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea.

El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes [...] la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de

todos a las tecnologías de la información y la comunicación [...] En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación [...] En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

(Preámbulo)

**2. Integración institucional supranacional.** Las competencias permiten homologar títulos en el ámbito nacional e incluso internacional:

Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas, y a las Administraciones educativas el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas. Además se hace referencia a la posibilidad de establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos.

**3. Educación permanente y centrada en el contexto real y actual.** El aprendizaje permanente va dirigido al desarrollo de competencias tanto desde el sistema informal como desde sistemas menos formales o la propia experiencia:

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual...

(Preámbulo)

[...] la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

(Preámbulo y Artículo 5. El aprendizaje a lo largo de la vida)

**4. Las competencias son un nuevo componente en el currículo** y se fijan por ley:

Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes.

(Preámbulo)

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

(Artículos 6.1 y 6.2 Currículo)

**5. Las competencias básicas son un punto de referencia esencial**, objeto de evaluación diagnóstica y formativa, pero también sumativa, normativa y criterial, afectando a la calificación y la promoción del alumnado:

Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias.

(Preámbulo)

2. El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez.

[...]

4. En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado las competencias básicas, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la educación primaria y con un plan específico de refuerzo o recuperación de sus competencias básicas.

[...]

5. Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas. Asimismo las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación.

(Artículo 20. Evaluación)

Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

(Artículo 21. Evaluación de diagnóstico)

**6. Necesidad de concretar y hacer explícitas las competencias**, que es uno de los objetivos de esta investigación:

3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.

(Artículo 5.3. El aprendizaje a lo largo de la vida)

La concreción de las competencias básicas se realiza en dos decretos del gobierno relativos a las enseñanzas mínimas de E. Primaria y E. Secundaria: R. D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; y R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, que se completan con las



normativas respectivas de cada comunidad autónoma. En E. Infantil se sientan las bases para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de competencias que se consideran básicas para todo el alumnado, aunque en la legislación de algunas comunidades autónomas, como Aragón, por ejemplo, se incluyen ya en el segundo ciclo de la etapa como parte del currículo las competencias básicas. La plena aplicación de las competencias básicas se produce en la Educación Obligatoria, es decir, Primaria y Secundaria.

Los decretos señalados definen el *currículo* como el *conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación propios de cada etapa educativa*. Como se observa, el legislador ha adoptado el concepto de “competencias básicas” con un carácter prescriptivo y didáctico, y las define como “aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” y señala tres objetivos relativos a la globalización y transversalidad de los saberes, la funcionalidad de los mismos y la evaluación y promoción de los alumnos:

a) integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales”. Luego, completa esta idea diciendo: “no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

b) permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.

c) orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La legislación española enumera *ocho competencias básicas*, objeto de atención en todas las materias del currículo. Se muestran en la tabla que aparece a continuación, contrastándolas con las propuestas por la Unión Europea y por la OCDE. Como se verá la equivalencia con la UE es casi total, mientras que el contraste con la propuesta de la OCDE es más difícil al estar realizadas desde perspectivas distintas (por ello solo indicamos las competencias con las que se observa una mayor relación, incluso subrayando las más relevantes). Son las siguientes:

**Tabla. Competencias básicas del currículo español.  
Contraste con las propuestas por la UE y la OCDE (OCDE: DeSeCo)**

Competencias básicas Denominación y concepto	Relación con las competencias de UE y DeSeCo
<p><b>1. Competencia en comunicación lingüística</b> Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.</p>	<p><b>UE</b> 1. Comunicación en la lengua materna 2. Comunicación en lenguas extranjeras</p> <p><b>DeSeCo</b> <u>1A. Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos</u> 1B. Uso interactivo del conocimiento y la información 1C. Uso interactivo de la tecnología <u>2A. Relacionarse bien con otros</u> 2B. Cooperar y trabajar en equipo 2C. Manejar y resolver conflictos</p>
<p><b>2. Competencia matemática</b> Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.</p>	<p><b>UE</b> 3. <u>Competencia matemática</u> y competencias básicas en ciencia y tecnología</p> <p><b>DeSeCo</b> <u>1A. Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos</u> <u>1B. Uso interactivo del conocimiento y la información</u> 1C. Uso interactivo de la tecnología</p>
<p><b>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</b> Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal, en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.</p>	<p><b>UE</b> 3. Competencia matemática y <u>competencias básicas en ciencia y tecnología</u></p> <p><b>OCDE: DeSeCo</b> 1A. Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos <u>1B. Uso interactivo del conocimiento y la información</u> 1C. Uso interactivo de la tecnología</p>
<p><b>4. Tratamiento de la información y competencia digital</b> Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, e incluye la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.</p>	<p><b>UE</b> 4. Competencia digital</p> <p><b>DeSeCo</b> 1A. Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos <u>1B. Uso interactivo del conocimiento y la información</u> <u>1C. Uso interactivo de la tecnología</u></p>

<b>Competencias básicas Denominación y concepto</b>	<b>Relación con las competencias de UE y DeSeCo</b>
<p><b>5. Competencia social y ciudadana</b> Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.</p>	<p>UE 6. Competencias sociales y cívicas</p> <p><b>OCDE: DeSeCo</b> <u>2A. Relacionarse bien con otros</u> <u>2B. Cooperar y trabajar en equipo</u> <u>2C. Manejar y resolver conflictos</u> 3A. Actuar dentro del contexto del gran panorama 3B. Formar y conducir planes de vida y proyectos personales 3C. Defender y asegurar derechos, intereses</p>
<p><b>6. Competencia cultural y artística</b> Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.</p>	<p>UE 8. Conciencia y expresión culturales</p> <p><b>OCDE: DeSeCo</b> 1A. Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos <u>1B. Uso interactivo del conocimiento y la información</u> 1C. Uso interactivo de la tecnología</p>
<p><b>7. Competencia para aprender a aprender</b> Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.</p>	<p>UE 5. Aprender a aprender</p> <p><b>OCDE: DeSeCo</b> 3A. Actuar dentro del contexto del gran panorama <u>3B. Formar y conducir planes de vida y proyectos personales</u> 3C. Defender y asegurar derechos, intereses</p>
<p><b>8. Autonomía e iniciativa personal</b> Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.</p>	<p>UE 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa</p> <p><b>OCDE: DeSeCo</b> <u>3A. Actuar dentro del contexto del gran panorama</u> <u>3B. Formar y conducir planes de vida y proyectos personales</u> <u>3C. Defender y asegurar derechos, intereses</u></p>

### 3.5.1.3. Nivel de desempeño en las competencias básicas: PISA y PIRLS

La OCDE realiza cada tres años, desde 2000, el Informe PISA, Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA (*Program for International Student Assessment*). El informe se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes de 15 y 16 años, próximo a concluir la Educación Obligatoria (la E.S.O. en España), a partir de unos exámenes mundiales (más de 60 países). Las pruebas tienen como fin la valoración internacional de los alumnos. PISA no se concentra en una sola materia escolar, no evalúa los contenidos de las asignaturas, sino que evalúa los

conocimientos, las aptitudes y las competencias que son relevantes para el bienestar personal, social y económico, más concretamente las tres áreas de: *competencia de lectura, matemáticas y ciencias naturales*, centrándose en la capacidad de los estudiantes de poder entender y de resolver problemas, con la finalidad de mejorar el perfeccionamiento de los sistemas educativos, mediante pruebas escritas o de formato electrónico y cuestionario o encuestas. La prueba da lugar a unos niveles de desempeño en cada competencia en cada país.

**Tabla. Resultados de los informes PISA en los años 2000, 2003, 2006 y 2009  
Medias de la OCDE y de España en Lectura, Matemáticas y Ciencias y diferencias**

	OCDE 2000	Esp. 2000	D1 2000	OCDE 2003	Esp. 2003	D2 2003	OCDE 2006	Esp. 2006	D3 2006	OCDE 2009	Esp. 2009	D4 2009
<b>Lectura</b>	500	493	-7	494	481	-13	492	461	-31	493	481	-12
<b>Matemáticas</b>	500	476	-24	500	485	-5	484	480	-4	496	483	-13
<b>Ciencias</b>	500	491	-9	500	487	-13	491	488	-12	501	488	-13

Puede observarse que España ofrece en todos los casos diferencias negativas (D1, D2, D3 y D4) con la media de la OCDE, poniendo de manifiesto la necesidad de mejorar el sistema educativo en todas las competencias evaluadas.

Por lo que se refiere a la Educación Primaria, hay que considerar los resultados de los informes PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) que destacan por ser los más consolidados y los de mayor seguimiento internacional. PIRLS y TIMSS son dos pruebas desarrolladas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. PIRLS, en español “Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora“, evalúa la comprensión lectora en alumnos de cuarto curso de Educación Primaria en un momento importante de su aprendizaje. Ya con el nombre de PIRLS y el actual diseño, el estudio se ha llevado a cabo en 2001, 2006 y 2011, consolidando así una secuencia de ciclos de cinco años. España ha participado en las dos últimas ediciones.

El estudio TIMSS, en español “Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias“, evalúa el rendimiento en estas dos materias de los alumnos de cuarto de Educación Primaria y segundo de Secundaria. España participa únicamente en Educación Primaria. Los inicios de TIMSS se remontan a 1964, como prueba solo de matemáticas que, en los años ochenta, continuaría con estudios separados de

matemáticas y de ciencias, contabilizados como “segundos estudios”. Es importante destacar que en 2011 han coincidido ambos estudios por lo que los países han tenido la ocasión de aplicar los estudios PIRLS y TIMSS a una misma muestra de alumnos y hacer así análisis comparativos entre los rendimientos del alumnado en estas tres materias. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2012) se encarga de la coordinación y desarrollo de estos estudios en España, propósito para el que trabaja junto con las comunidades autónomas.

En la edición de 2011 los alumnos participantes se encontraban en 4º curso de Educación Primaria (9-10 años). La media internacional, en principio es de 500, aunque luego se calcula de forma relativa a los países de la OCDE. Se consideran los siguientes niveles de rendimiento: Nivel bajo, De 400 a 475 puntos; Nivel intermedio, de 475 a 550 puntos; Nivel alto, de 550 a 625 puntos; Nivel avanzado, 625 puntos o más. Los resultados de España en estas pruebas ponen de manifiesto la necesidad de mejorar la enseñanza de estas competencias básicas en la educación secundaria española, aunque las diferencias entre regiones son significativas. Los niveles son los siguientes:

**Tabla. Resultados de los informes PIRLS (Comprensión lectora) y TIMSS (Matemáticas y Ciencias) en 2011 (INEE, 2002)**

Ámbito	Puntuación sobre la media Internacional 500	Nivel	Puntuación Sobre la media de la OCDE 500	Nivel
Lectura	513	Intermedio	475	Bajo
Matemáticas	482	Intermedio (bajo)	460	Bajo
Ciencias	505	Intermedio	482	Intermedio (bajo)

España se sitúa a nivel internacional en lectura con 513 puntos en un nivel intermedio (la media es 500), aunque por debajo de la mayoría de los países de la UE y de la OCDE. Sin embargo, si se toma como referencia comparativa a los países de la OCDE, España obtiene una puntuación de 475. Esta puntuación es semejante a los 481 puntos obtenidos en comprensión lectora en PISA (2009), aunque el informe PISA parte de las competencias en la E. Secundaria, mientras PIRLS está más centrado en el currículo y en la educación primaria. Finlandia (530) e Irlanda del Norte (520) son los que obtienen las mejores puntuaciones entre los países de la OCDE.

En Matemáticas, España se sitúa a nivel internacional con 482 puntos en un nivel medio bajo, pero si se toma como referencia comparativa a los países de la OCDE,

España obtiene una puntuación de 460 puntos claramente en un nivel bajo, lo que representa un nivel aún inferior en el ámbito de las matemáticas en relación con la comprensión lectora. El nivel en ciencias está también en el límite (482).

Como puede verse, los resultados ponen de manifiesto que el nivel del alumnado español, tanto en primaria como en secundaria, está en todos los aspectos por debajo de la media, especialmente con respecto a los países de la OCDE. Además de que esto pone de manifiesto la necesidad de perfeccionar el sistema educativo en general, queremos resaltar el hecho del carácter restrictivo de los ámbitos de competencia de las pruebas. Muchos aspectos quedan fuera como: ciencias sociales, humanidades, educación física, educación artística, etc. y, dentro de la competencia comunicativa y lingüística, no se presta atención a aspectos esenciales como la comunicación oral, la expresión escrita, aspectos formales de tipo gramatical u ortográfico, etc., datos que serían esenciales para conocer el nivel del alumnado y para una mejora de la formación.

#### **3.5.1.4. La competencia de comunicación. Legislación europea y española**

Comentaremos dos documentos esenciales sobre la competencia de comunicación como competencia clave, debido a la relevancia que tiene para la educación europea y española. El *documento 1* es “1. Comunicación en la lengua materna” de la UE (2006, Diario Oficial de la Unión Europea de 30.12.2006) en su Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006. El *documento 2* es “1. Competencia en comunicación lingüística”, publicado en R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y con el mismo texto en R. D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (véase para mayor detalle el informe que aparece en el Anexo 4.2. *Normativa sobre la competencia comunicativa como competencia clave*).

Un estudio de estos dos documentos esenciales de carácter europeo y español nos lleva a señalar los rasgos de la competencia comunicativa de cara a la enseñanza como competencia básica. Podemos analizar los contenidos en cuatro apartados: *funciones* a las que contribuye la competencia; *conocimientos* que requiere; *habilidades* que deben desarrollar los aprendices; y, finalmente, las *actitudes* que deben aprender.

## **Funciones**

Se hace referencia a las siguientes funciones (aunque no se utilizan algunas de esas denominaciones) con el objeto de desarrollarla en el alumnado:

- Función *representativa* de las ideas y el conocimiento, para expresar o interpretar la información.
- Función *emocional* y expresiva de los propios afectos, sensaciones y emociones.
- Función *cognitivo-comunicativa*: para la recepción de información, el procesamiento y la construcción o creación del conocimiento y la expresión personal. Por ello tiene un carácter instrumental: es una herramienta esencial para desarrollar las demás competencias, así como adquirir y aprender conocimientos y saberes.
- Función *metacognitivo-comunicativa* (intracomunicativa): para la consciencia, el pensamiento verbal y la autorregulación individual del pensamiento, las intenciones, los planes, las emociones y la propia conducta comunicativa.
- Función *comunicativa social* (intercomunicativa): para relacionarse con los demás e influir sobre ellos.
- Función *socializadora y cultural*: para acceder al conocimiento, compartirlo e integrarse en un ámbito social y cultural cada vez más amplio (global), diverso e intercultural.

A partir de estas funciones que los alumnos deben utilizar y aprender, la legislación indica algunos componentes para que los alumnos dispongan de competencia comunicativa en la lengua materna: conocimientos, habilidades y actitudes, que evidentemente deben adecuarse a las etapas y niveles de los alumnos y a las materias educativas en las que se desarrollan las competencias:

## **Conocimientos**

- Conocimiento de la comunicación y el lenguaje: funciones, tipos y usos.
- Conocimiento del sistema lingüístico y los aspectos formales del código (fonológico, ortográfico y gramatical), así como las reglas y normas que lo rigen.
- Conocimientos del sistema lingüístico desde la perspectiva del contenido: semántica y vocabulario.

- Conocimiento del sistema lingüístico desde la perspectiva textual: el texto, su estructura y sus tipos.
- Conocimiento del sistema lingüístico desde la perspectiva pragmática y discursiva del uso: tipos de interacción verbal, estilos y registros de la lengua según el contexto y los interlocutores.

### **Habilidades**

Pueden ser: expresivas, receptivas, reflexivas y documentales o informativas.

#### **a) Expresivas**

La comunicación oral expresiva incluye saber comunicar oralmente, saber hablar, y la comunicación escrita expresiva: saber escribir y componer textos escritos. Las habilidades expresivas permiten transmitir información clara, intencional, coherente y diversa (pensamientos, datos, emociones, vivencias y opiniones, etc.), incluso creativa e innovadora, en diferentes tipos de discurso (expositivo, argumentativo, narrativo, literario, etc.) mediante el lenguaje, de forma correcta, así como a través de otros medios, herramientas o técnicas que lo apoyan o acompañan (comunicación verbal y no verbal, soportes tecnológicos, etc.), atendiendo a las normas y reglas necesarias de la interacción y de manera versátil y adecuada a la diversidad de interlocutores, situaciones y contextos (sociales y culturales; formales e informales; privados y públicos; laborales y académicos, etc.).

#### **b) Receptivas**

Incluyen las habilidades de comunicación oral receptiva: saber escuchar y entender, y de comunicación escrita receptiva: saber leer y comprender. Las habilidades receptivas permiten comprender e interpretar de forma clara y crítica información diversa de los tipos de discurso mediante el lenguaje y los medios que lo apoyan o acompañan en distintas situaciones y en el marco del contexto en que se producen atendiendo a las reglas y estrategias necesarias.

#### **c) Reflexivas: la comunicación y el lenguaje como objeto de análisis**

Se refieren a la reflexión comunicativa, lingüística y metalingüística: saber observar, analizar y valorar desde una perspectiva crítica y constructiva los diversos componentes y funciones que intervienen en los procesos y productos comunicativos, propios o de otras personas, atendiendo a su calidad, su contenido, su coherencia y cohesión, su forma, su adecuación y su ajuste a las normas sociales y culturales



#### **d) Documentales**

Suponen la búsqueda, recopilación, selección y procesamiento de la información para realizar actividades de expresión o recepción comunicativa o para realizar procesos de creación, análisis y reflexión.

#### **Actitudes personales**

En las situaciones comunicativas manifestar un *comportamiento personal* caracterizado por:

- Actitud positiva de iniciativa y disfrute.
- Utilizar la lectura como fuente de placer, aprendizaje y fantasía.
- Comportamiento ético y responsable.
- Inquietud por conocer o descubrir nuevos idiomas y culturas.
- Autoestima, seguridad y confianza en sí mismo.
- Aprecio y disfrute de las cualidades estéticas.
- Conducta adecuada y adaptada a la situación.

#### **Actitudes sociales**

En las situaciones comunicativas manifestar un comportamiento interpersonal caracterizado por:

- Interés por participar en la comunicación, en la interacción social.
- Actitud positiva de respeto a los interlocutores en la diversidad sexual, geográfica, cultural, etc.
- Saber convivir y establecer relaciones constructivas con los demás, mostrar empatía y sensibilidad ante sus ideas, opiniones y sentimientos. Consciencia de la repercusión lo que se expresa en otras personas
- Resolución pacífica de los conflictos.
- Respeto a las reglas y normas propias de la situación comunicativa
- Actitud crítica constructiva antes los textos orales o escritos, en la expresión y la recepción, sea propia o de los otros.

Además, la competencia comunicativa juega un papel relevante en *interacción con las otras siete competencias básicas* (véase para mayor detalle el informe que aparece en el Anexo 4.3. *La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas*). En la tabla se recoge la comparación de ambas propuestas:

**Tabla. Competencias básicas del currículo español y equivalencia con la UE**

Competencias básicas (España) Documento 2	Competencias básicas (UE) Documento 1
1. C. en comunicación lingüística	1. Comunicación en la lengua materna 2. Comunicación en lenguas extranjeras
2. C. matemática	3. <u>C.matemática</u> y c. básicas en ciencia y tecnología;
3. C. en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	3. C. matemática y <u>c. básicas en ciencia y tecnología</u>
4. Tratamiento de la información y c. digital	4. Competencia digital
5. C. social y ciudadana	6. Competencias sociales y cívicas
6. C. cultural y artística	8. Conciencia y expresión culturales
7. C. para aprender a aprender	5. Aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal	7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa

Las comentamos seguidamente:

### 1) **Competencia: *Comunicación en lenguas extranjeras***

En España las competencias de comunicación en lengua materna y extranjera aparecen unidas. Se observa claramente que una persona con competencia comunicativa en la sociedad del siglo XXI debería dominar su lengua materna, pero además completarla con la competencia con el uso funcional de otras lenguas que le acerquen a otros contextos que son relevantes en un mundo globalizado e internacionalizado, particularmente dentro del contexto de unidad europea.

### 2 y 3) **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología**

En España estas competencias aparecen independientes. Según ambos documentos, la competencia comunicativa interviene en el desarrollo del pensamiento matemático y científico (entender, procesar y transmitir la información científica) mediante:

- a) el uso y comprensión de expresiones (números, fórmulas, gráficos, diagramas, signos, símbolos, etc.) y léxico específico, variado y preciso.
- b) la comprensión de explicaciones y problemas o preguntas.
- c) el uso de tipos de discurso oral o escrito más relevantes en el ámbito científico para presentar de manera coherente y adecuada la información en contextos diversos: exposición, descripción, demostración, argumentación, etc., como presentación o defensa de los resultados, informes, razonamientos y conclusiones, planteamiento de dudas, etc.

- d) Observación, comprensión y análisis crítico de la información, los datos y los mensajes presentados en textos orales o escritos del ámbito matemático y científico.
- e) Expresión verdadera, precisa y fundamentada de la información.
- f) Capacidad para plantear (o hacerse) preguntas, dudas racionales y respuestas tentativas o hipótesis (función heurística).
- g) Capacidad para buscar, seleccionar y organizar la información.

#### **4) Competencia digital**

De la lectura de ambos documentos podríamos extraer las siguientes conclusiones con respecto la *competencia comunicativa digital*:

- a) Uso seguro, responsable, ético y crítico de las TIC.
- b) Dominio técnico de instrumentos informáticos y programas y aplicaciones informáticas (tratamiento de textos, hojas de cálculo, bases de datos, redes digitales, etc.)
- c) Acceso a la información. Documentación digital para trabajar, aprender o investigar: búsqueda, selección y valoración de la información.
- d) Procesamiento de la información. Uso de los medios digitales para procesar, interpretar y analizar la información.
- e) Expresión y presentación de la información mediante soportes y formatos digitales.
- f) Interacción comunicativa en redes informáticas y sociales para usos diversos en contextos privados, lúdicos, culturales, educativos y profesionales: diversión, consulta, aprendizaje, trabajo, etc.
- g) Participación y colaboración en grupos mediante TIC (redes, foros, etc.).

#### **d) La competencia *Aprender a aprender***

De la lectura de ambos documentos extraemos las siguientes conclusiones en relación con la competencia comunicativa desde la perspectiva personal, de *aprender a aprender*:

- a) El desarrollo de la competencia comunicativa es esencial para facilitar la capacidad de aprendizaje autónomo, independiente y autodidacta del alumnado.

- b) La competencia comunicativa facilita los procesos de interacción social para el trabajo personal y grupal, tanto desde la perspectiva de la cooperación con otros como para solicitar su apoyo.
- c) La competencia comunicativa incluye capacidades de comunicación privada, de autolenguaje, que facilitan los procesos de planificar, supervisar y valorar la propia conducta.

**e) Con las competencias sociales y cívicas**

De la lectura de ambos documentos extraemos las siguientes conclusiones en relación con la competencia comunicativa desde la perspectiva *social y ciudadana*:

- a) Dominio y control de la conducta personal desde una perspectiva cognitiva y emocional: conocerse, seguridad en sí mismo, autoestima, capacidad de decisión, etc.
- b) Conducta personal sujeta a valores éticos, racionales y cívicos: honestidad, responsabilidad, etc.
- c) Atención en la situación comunicativa a los derechos y deberes propios y de los demás.
- d) Participación plena en la vida social y ciudadana en el marco de una sociedad democrática.
- e) Expresión de las propias ideas (asertividad)
- f) Capacidad para escuchar a los demás y empatía.
- g) La interacción, el diálogo, la negociación y la prevención o resolución de conflictos.
- h) Actuación e interacción apropiadamente en diversidad de contextos
- i) Actuación respetuosa con interlocutores diversos en un marco de diversidad social y cultural (evitando conductas sexistas, clasistas, racistas, xenófobas, etc.).

**f) Con la competencia *Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa***

En el documento 1 de la UE se denomina *Competencia 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa*. En el documento 2 se suprime la idea de espíritu de empresa y se incluye la idea de autonomía, quizás para evitar el carácter un tanto mercantilista del término y se denomina *8. Autonomía e iniciativa personal*. La lectura de los dos documentos sugiere los siguientes componentes de la competencia comunicativa desde la perspectiva de la autonomía e iniciativa personal:

- a) Capacidad para transformar ideas en planes y proyectos explícitos que puedan expresarse de manera patente y ser puestos en acción.
- b) Liderazgo de grupos de trabajo y delegación de funciones en otras personas.
- c) Habilidades sociales para relacionarse, para dialogar, negociar, cooperar y trabajar en grupo o en equipo.
- d) Asertividad, autoafirmación y defensa de las propias ideas, derechos y decisiones
- e) Empatía y respeto hacia los demás y sus ideas.
- f) Explicación o presentación de ideas, planes o decisiones.

**f) Con la *competencia cultural y artística***

En el documento 1 se denomina competencia 8. *Conciencia y expresión culturales*. En el documento 2 se denomina 6. *Competencia cultural y artística*. La lectura de los dos documentos sugiere los siguientes componentes de la competencia comunicativa desde la perspectiva cultural y artística:

- a) Expresión creativa, innovadora y artística de ideas, emociones y sentimientos con la intervención total o parcial de medios lingüísticos (literatura, artes escénicas, cine, etc.) o no lingüísticos (música, artes plásticas, etc.).
- b) Comprensión e interpretación de las obras artísticas y culturales de diversos tipos, así como sensibilidad y sentido estético ante las mismas.
- c) Reflexión y valoración crítica de la expresión cultural y artística.
- d) Actitud positiva y de apreciación y disfrute de la actividad cultural y artística.
- e) Respeto a la libertad de expresión y a la diversidad cultural.
- f) Colaboración grupal en actividades artísticas.

**3.5.1.5. Conclusiones sobre las competencias básicas**

1. Las *competencias básicas* o competencias clave son aquellas cualidades, conocimientos, habilidades y actitudes que una sociedad considera fundamentales para su propio desarrollo y el de cada ciudadano, pues son un medio para alcanzar el crecimiento individual a todos los niveles (intelectual, emocional, cultural, etc.), para llegar al nivel de madurez e independencia que permitan una actuación autónoma, constructiva, con iniciativa y responsabilidad. Proporcionan, además, los medios necesarios para aprender por sí mismo a lo largo de la vida e integrarse y participar de forma apropiada en el medio físico y sociocultural, en el ámbito académico y laboral,

por lo que deben ofrecerse a todos los miembros de la sociedad a través de procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje desde los niveles iniciales del sistema educativo.

2. La *clasificación* de las competencias es una tarea compleja y, al menos por el momento, provisional, inconclusa, debido a la gran cantidad de conocimientos, destrezas o actitudes que un ser humano puede o debe aprender a lo largo de la vida, por lo que se trata de un tema abierto sobre el que aparecen continuamente nuevas aportaciones. El proyecto DeSeCo de la OCDE señala tres tipos de competencia con un carácter muy general relativas al uso de herramientas (instrumentales), a la interacción social (interpersonales) y a la autonomía (personales). La UE y España se inclinan hacia un modelo de ocho competencias, que recogen las áreas de conocimiento principales del currículo de la educación primaria y secundaria, aunque algunas, como las competencias de “aprender a aprender” y “autonomía e iniciativa personal”, tienen un carácter transversal exclusivamente, sin una asignatura específica.

3. Centrándonos exclusivamente en la *competencia comunicativa*, consideramos las siguientes reflexiones:

- a) En el *proyecto DeSeCo* de la OCDE, las tres competencias propuestas se relacionan con la competencia de comunicación, pero hay que resaltar dos: la *Competencia 1: usar las herramientas de forma interactiva* hace referencia clara a las habilidades de comunicación y lenguaje desde las perspectivas de expresión, comprensión y gestión de la información mediante el propio lenguaje o medios tecnológicos audiovisuales o informáticos. La *Competencia 2: interactuar en grupos heterogéneos* también hace referencia a la competencia de comunicación interpersonal, a las capacidades para la interacción, cooperación y la prevención y resolución de conflictos.
- b) La *legislación europea* recoge específicamente el concepto de competencia comunicativa en una de las competencias: *1. Comunicación en la lengua materna*, mientras que la legislación española la denomina *1. Competencia en comunicación lingüística*, e incluye en ella también la comunicación en lenguas extranjeras.
- c) Los documentos legislativos estudiados de la UE y de España indican una serie de *funciones de la comunicación y el lenguaje*: cognitivas, personales y sociales muy relevantes. Subrayan los conocimientos, las habilidades de comunicación lingüística

(expresivas, receptivas, reflexivas y documentales) y las actitudes que son necesarias para el desarrollo individual y la interacción social.

d) La competencia comunicativa tiene *un carácter tanto básico como transversal*, por lo que se relaciona con todas las competencias del currículo y con todas las materias de la educación básica, en primaria y en secundaria.

i. Va íntimamente unida a la comunicación en *lengua extranjera* en un marco de globalización, en el sentido de que la competencia comunicativa se incrementa en la medida en que el ciudadano puede intervenir de manera apropiada en diversidad de contextos, países y con diferentes interlocutores. Esto es esencial tanto a nivel general e internacional, como especialmente atendiendo a la ciudadanía europea.

ii. La competencia comunicativa es instrumental para la persona a nivel general, pero hay que resaltar que adopta matices específicos dependiendo del ámbito académico o profesional, lo que podríamos denominar *competencia comunicativa disciplinar*. Así, se requiere desarrollar las habilidades de comunicación según el *ámbito de conocimiento*. Algunas son las siguientes:

-lingüístico: se refiere al desarrollo de las competencias instrumentales más específicas de las lenguas (fonológicas, morfosintácticas, léxico-semánticas, discursivo-textuales y pragmáticas) en la lengua primera o materna, la lengua segunda y las lenguas extranjeras.

-físico-deportivo.

-matemático.

-científico-natural: ciencias naturales y experimentales, ciencias de la salud, etc.

-científico-técnológico: ingenierías, industria, informática, arquitectura, tecnologías audiovisuales, etc.

-sociocultural: ámbito artístico-humanístico (arte, historia, literatura, cine, etc.) y ciencias sociales (derecho, economía, sociología, pedagogía), etc.

iii. En cada una de estas áreas, además del conocimiento científico o cultural específico que se requiere, hay que desarrollar *habilidades comunicativas* para actuar apropiadamente, atendiendo a:

a) Las funciones, motivos, objetivos o intenciones comunicativas.

b) Los temas, mensajes o textos propios del ámbito de conocimiento.

- c) El papel propio en la comunicación: la conducta comunicativa personal precisa para actuar (para expresarse, para recibir la información, para analizarla, etc.).
- d) El contexto o tipo de situación comunicativa en la que haya que participar y las reglas o normas que son propias de la misma.
- e) La relación con los interlocutores que intervienen en la situación: la conducta comunicativa interpersonal.

iv. Así, podemos considerar, tras la lectura de los documentos de la UE y de España, *competencias de comunicación disciplinares* en tres niveles: instrumental, personal e interpersonal:

**-Nivel instrumental:** competencias técnicas necesarias para el proceso comunicativo-lingüístico.

- a) Dominio de la lengua de comunicación y, en su caso, de la lengua especializada (competencia lingüística). Disposición de unidades o fórmulas para la expresión y comprensión, particularmente, de léxico general y específico.
- b) Operar (expresión y recepción) con los diferentes tipos de discurso: preguntas, dudas, argumentaciones, exposiciones, descripciones, narraciones, textos literarios, etc.
- c) Expresión oral y escrita de textos formales
- d) Comprensión oral y lectora de textos formales
- e) Usar el paralenguaje y la comunicación no verbal u otros medios que complementen la conducta comunicativa oral o escrita.
- f) Utilizar las TIC para realizar o apoyar los procesos de comunicación expresiva y receptiva, así como gestionar la información y para la interacción con otros.
- g) Documentarse y gestionar la información específica: búsqueda, selección, análisis e interpretación de la información, además de capacidad crítica ante la misma.

**-Nivel personal:** competencias que afectan a la propia persona en la interacción.

- a) Actuar en la situación con responsabilidad y ética, ajustándose a las normas y leyes.
- b) Controlar la propia conducta comunicativa emocional y actitudinal pertinente para la situación: asertividad, interés, esfuerzo, seguridad en sí mismo, etc.
- c) Supervisarse y planificar la propia conducta.



d) Aprender de forma autónoma con el uso de las propias capacidades de comunicación.

**-Nivel interpersonal:** competencias para las relaciones de la persona con los demás.

a) Interactuar, convivir y dialogar con otros mediante comunicación oral y escrita, incluso con las TIC.

b) Participar con interés, iniciativa y respeto en contextos sociales diferentes con interlocutores diversos de manera cívica atendiendo a los derechos y deberes propios de la situación.

c) Escuchar y entender a los demás (empatía).

d) Relacionarse socialmente: cooperar y negociar con otros, dar y recibir ayuda, prevenir y resolver conflictos, dirigir y coordinar a otras personas.

Cada área de conocimiento puede valorar el grado en que cada una de estas competencias se utiliza en su ámbito de actuación para realizar procesos de enseñanza-aprendizaje que faciliten el desarrollo de la competencia comunicativa disciplinar.

### **3.5.2. Competencias Transversales (o Genéricas)**

**3.5.2.1. Concepto de competencias transversales. Características**

**3.5.2.2. Competencias en la universidad: Ordenación universitaria y MECES**

**3.5.2.3. Competencias en el Proyecto Tuning: Tuning-Europa y Tuning-América**

**3.5.2.4. Relevancia y nivel de enseñanza y aprendizaje en las competencias transversales: Proyecto Reflex e informe Accenture**

**3.5.2.5. Conclusiones sobre las competencias transversales**

Si el inicio de la adquisición y el aprendizaje de las competencias básicas y, en particular, de la competencia comunicativa, se produce desde el nacimiento y a lo largo de la educación infantil y la educación básica y obligatoria, sobre esos fundamentos y de manera simultánea y progresiva se produce el desarrollo de las competencias transversales, especialmente a partir de la enseñanza media, profesional y universitaria. Diversos trabajos han mostrado la efectividad de los programas de mejora de las habilidades comunicativas de los universitarios (véanse por ejemplo los resultados del curso cero de habilidades de comunicación para alumnos de magisterio: Orejudo, Briz y Fernández, 2008; Orejudo, Fernández y Briz, 2012). Estudiaremos a continuación las competencias transversales y de comunicación desde una perspectiva europea y española, intentando definir qué competencias son más relevantes, qué papel tiene la

competencia comunicativa, especialmente de comunicación oral, el grado en que esas competencias son objeto de atención en el ámbito universitario y el nivel que presentan los graduados en las mismas tras realizar sus estudios. Finalmente, plantharemos algunas conclusiones a partir de los datos expuestos.

### **3.5.2.1. Concepto de competencias transversales. Características**

Las competencias transversales incluyen cualidades y saberes de carácter general, relevantes para cualquier adulto, de carácter polivalente, que pueden utilizarse de manera flexible y versátil en varios ámbitos de actuación, pues son comunes a diversas tareas, ocupaciones y organizaciones. Reciben diferentes denominaciones: *Core Behaviors* en Estados Unidos; *Generic Units o General skills* en Reino Unido y *Cross Industry Standars* en Australia (en Morales, 2004). Cada competencia requerirá una mayor intensidad o nivel según la profesión. Se componen de conocimientos, diversidad de habilidades y técnicas, actitudes, etc., útiles para todas o la mayoría de las actividades académicas o profesionales. Son atributos muy valorados en las organizaciones actuales. Además, permiten planificar el futuro laboral, acceder a distintos empleos y cambiar de uno a otro, y facilitan la adaptación adecuada de la persona a diferentes contextos vitales y laborales. Villa y Poblete (2004) señalan que:

Incorporar las competencias a nuestra actividad docente implica pasar de la formación de especialistas cualificados en una materia concreta a la educación de personas profesionalmente competentes, que den respuesta a necesidades de la sociedad.

También apuntan que:

A las competencias cuya definición depende, sobre todo, del SABER SER y del SABER ESTAR se ha quedado en llamarlas genéricas o transversales, por ser exigibles en mayor o menor grado a todo profesional o ciudadano integrado en nuestra sociedad.

Las competencias transversales se adquieren en la formación básica y especialmente en la enseñanza media y superior “como piezas clave de la nueva formación universitaria en su apuesta por potenciar la empleabilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida” (Sánchez-Elvira et al., 2010). Estas competencias han empezado a ser reguladas desde tiempos recientes por parte del Ministerio de Educación, por lo que nos parece esencial estudiar esos documentos.

### **3.5.2.2. Competencias en la universidad: Ordenación universitaria y MECES**

Ya hemos estudiado anteriormente a nivel general el proceso de desarrollo histórico de las competencias como componente esencial de la enseñanza universitaria y no universitaria. Comentaremos ahora brevemente dos documentos legislativos de carácter prescriptivo, que hacen referencia a las competencias en la educación superior y universitaria, en lo que se refiere específicamente a la competencia comunicativa. El primero es el R. D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que dice: “Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”. Propone diversas competencias para cada nivel universitario y en el Anexo I las concreta al indicar los requisitos de la *Memoria para la solicitud de verificación de Títulos Oficiales*.

El segundo documento es R. D. 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)*. El MECES es un instrumento internacionalmente reconocido, que permite la nivelación coherente de todas las cualificaciones de la educación superior para su clasificación, relación y comparación, y que sirve, asimismo, para facilitar la movilidad de las personas en el Espacio Europeo de la Educación Superior y en el mercado laboral internacional. El *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* se estructura en cuatro niveles con la siguiente denominación para cada uno de ellos:

1. Nivel 1: Técnico Superior;
2. Nivel 2: Grado;
3. Nivel 3: Máster;
4. Nivel 4: Doctor.

Para cada uno de los cuatro niveles propone unos descriptores genéricos de resultados del aprendizaje, especialmente relacionados con las competencias principales que deben desarrollarse.

En la tabla que presentamos a continuación seleccionaremos y subrayaremos en ambos textos las referencias a la competencia comunicativa y las comentaremos brevemente.

**Tabla. Descriptores de competencias de la Enseñanza Superior y Universitaria con atención preferente a la competencia comunicativa en la legislación vigente**

<b>Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales</b> R. D. 1393/2007, de 29 de octubre	<b>Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES).</b> R. D. 1027/2011, de 15 de julio
No incluye el Técnico Superior por no ser enseñanza universitaria sino Formación Profesional de Grado Superior impartida en centros de enseñanza media y profesional.	Técnico Superior, propone cuatro resultados: “d) ser capaces de <u>comunicar sus conocimientos, ideas, habilidades y actividades en contextos profesionales a sus iguales, supervisores, clientes y personas bajo su responsabilidad</u> ”
<b>Grado:</b> Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y <u>posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos</u> y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; [...] Que los estudiantes tengan la <u>capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios</u> que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; Que los estudiantes puedan <u>transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado</u> ;	<b>Para el Nivel 2: Grado</b> , seis resultados: c) tener la capacidad de <u>recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones</u> incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio; e) <u>saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa</u> , conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio;
<b>Máster</b> Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de <u>formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios</u> ; [...] Que los estudiantes sepan <u>comunicar sus conclusiones -y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades</u> ; “	<b>Para el Nivel 3: Máster</b> , siete resultados: e) saber <u>transmitir de un modo claro y sin ambigüedades a un público especializado o no</u> , resultados procedentes de la investigación científica y tecnológica o del ámbito de la innovación más avanzada, así como los fundamentos más relevantes sobre los que se sustentan; f) haber desarrollado la autonomía suficiente para <u>participar en proyectos de investigación y colaboraciones científicas o tecnológicas</u> dentro su ámbito temático, en contextos interdisciplinares y, en su caso, con una alta componente de transferencia del conocimiento;
<b>Doctor:</b> -Que los estudiantes hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la <u>publicación referenciada a nivel nacional o internacional</u> ; -Que los estudiantes sean capaces de realizar un <u>análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas</u> ; -Que los estudiantes sepan <u>comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento</u> ;	<b>Para el Nivel 4: Doctor</b> , siete resultados: d) haber desarrollado la autonomía suficiente para <u>iniciar, gestionar y liderar equipos y proyectos de investigación innovadores y colaboraciones científicas, nacionales o internacionales</u> , dentro su ámbito temático, en <u>contextos multidisciplinares</u> y, en su caso, con una alta componente de transferencia de conocimiento; f) haber justificado que son capaces de <u>participar en las discusiones científicas</u> que se desarrollen a nivel internacional en su ámbito de conocimiento y de <u>divulgar los resultados de su actividad investigadora</u> a todo tipo de públicos;

Como vemos, la norma legal plantea exigencias explícitas respecto a la competencia comunicativa para la obtención de las titulaciones más elevadas del sistema educativo formal, no solo conocimientos conceptuales o técnicos especializados. Sintetizando las aportaciones generales podemos señalar cinco tipos de contenido:

a) **Comunicación interpersonal:** incluye las capacidades para la comunicación informal y, especialmente, formal, adecuada, con diversidad de interlocutores: expertos y no expertos (divulgación); iguales, superiores o subordinados; clientes y personas bajo su responsabilidad; agentes externos (transferencia de conocimiento), etc.

b) **Comunicación formal** oral o escrita, clara, correcta y precisa de textos diversos y complejos: proyectos, discusiones, publicaciones, etc., así como capacidad expositiva y argumentativa con el debido fundamento y reflexión de ideas.

c) **Comunicación documentada y fundamentada. Comunicación científica:** capacidad para recopilar, seleccionar, interpretar y reflexionar sobre los datos, presentando conclusiones coherentes y actuando de manera crítica. Esto implica elevadas capacidades de lectura, escucha y recepción en general de la información, a la vez necesarias para la expresión en el discurso formal, académico o científico, oral o escrito.

d) **Comunicación organizacional:** se refiere a la capacidad para interactuar en contextos sociales complejos, en organizaciones académicas, laborales, etc. Por una parte, incluye una capacidad para cooperar: la colaboración y el trabajo en equipo con colegas, de manera interdisciplinar y en un contexto internacional. Por otra, implica la capacidad para coordinar y liderar grupos de trabajo o investigación.

e) **Comunicación instrumental:** incluye todos los medios verbales y no verbales y tecnológicos para poder comunicarse. Además de una elevada competencia lingüística, es necesario el dominio de las tecnologías de la comunicación e información tanto para documentarse y gestionar información como para expresarse o relacionarse mediante ella.

### **3.5.2.3. Relevancia de las competencias transversales en el Proyecto Tuning: Tuning-Europa y Tuning-América**

Para profundizar en el tema también consideramos la utilidad de estudiar dos documentos de carácter institucional supranacional que han analizado con cierto detalle las competencias transversales que ha de atender la educación superior en Europa y América Latina. En Europa:

GONZÁLEZ, J. y R. WAGENAAR (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

En América Latina (también relevante por partir de la misma concepción general y por su afinidad con España):

BENEITONE, P. et al. (eds.) (2007): *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final- Proyecto Tuning. América Latina. 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Denominaremos para facilitar la lectura *Tuning-Europa* (T-E) al primer documento y *Tuning-América* (T-A) al segundo. En T-E (González y Wagenaar, 2003) se subraya el hecho de que la denominación Tuning no pretende armonizar u homogeneizar planes de estudio, sino llegar a una convergencia, a puntos de acuerdo, puntos comunes de referencia para la creación de un área común en las estructuras de educación superior en Europa, a partir del reto de Bolonia mediante el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).

Es importante para T-E poder comparar el currículo de los distintos estados, facilitar la movilidad entre los profesionales de los diversos países, para lo que se utiliza una metodología de trabajo basada en resultados de aprendizaje y competencias.

Por resultados del aprendizaje queremos significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje [...] Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática. (p. 28)

La *definición* de competencias en T-E es la siguiente:

#### **Competencias (Académicas o Profesionales)**

En el Proyecto Tuning, las competencias representan una combinación dinámica de atributos —con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades— que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el Proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso). (p. 280)

Sobre las *competencias genéricas* señala:

[...] las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc., que son comunes a todos o a la mayoría de las titulaciones. En una sociedad cambiante donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia.

Las competencias en T-E (pp. 81-82) fueron distribuidas en **tres grupos**:

- **Competencias instrumentales:** competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen:
  - Habilidades *cognoscitivas*, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
  - Capacidades *metodológicas* para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
  - Destrezas *tecnológicas* relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.
  - Destrezas *lingüísticas* tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.
  
- **Competencias interpersonales:** capacidades *individuales* relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.
  
- **Competencias sistémicas:** son las destrezas y habilidades que conciernen a los *sistemas como totalidad*. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

El proyecto *Tuning-Europa*, consultó, por medio de cuestionarios, traducidos a 11 idiomas, a los graduados, empleadores y académicos en siete áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) de 101 departamentos universitarios en 16 países europeos. A estos cuestionarios respondieron 7.125 personas (5.183 graduados, 944 empleadores y 998 académicos). Se pasaron dos cuestionarios, uno primero para graduados y empleadores con las treinta competencias genéricas y uno posterior para académicos con diecisiete competencias.

Los datos de *Tuning-América*, iniciado a finales de 2004, se basan en los resultados de unos cuestionarios de los que se recibieron 22609 respuestas (7220 graduados, 1669 empleadores, 9162 estudiantes y 4558 académicos). En ellos se solicitaba la valoración del nivel de relevancia de 27 competencias, juzgándola del 1 al 4 (nada, poco, bastante, mucho). Presentamos en la tabla siguiente las treinta competencias de T-E y las veintisiete de T-A, con 24 coincidencias entre ambas propuestas:

**Tabla. Competencias transversales en T-E y T-A. Correspondencias**

<b>Tuning-Europa (30 competencias)</b>	<b>Tuning-América latina (27 competencias)</b>
<b>Competencias Instrumentales</b>	<b>No se indica tipo de competencia</b>
1) Capacidad de análisis y síntesis.	1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2) Capacidad de organizar y planificar.	3) Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
3) Conocimientos generales básicos.	-
4) Conocimientos básicos de la profesión.	4) Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5) Comunicación oral y escrita en la propia lengua.	6) Capacidad de comunicación oral y escrita.
6) Conocimiento de una segunda lengua.	7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
7) Habilidades básicas de manejo del ordenador.	8) Hab. en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
8) Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).	11) Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
9) Resolución de problemas.	15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
10) Toma de decisiones.	16) Capacidad para tomar decisiones.
<b>Competencias interpersonales</b>	<b>No se indica tipo de competencia</b>
11) Capacidad crítica y autocrítica.	12) Capacidad crítica y autocrítica.
12) Trabajo en equipo.	17) Capacidad de trabajo en equipo.
13) Habilidades interpersonales.	18) Habilidades interpersonales.
14) Capacidad de trabajo en un equipo interdisciplinar.	
15) Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.	
16) Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.	22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
17) Hab. de trabajar en un contexto internacional.	23) Hab. para trabajar en contextos internacionales.
18) Compromiso ético.	26) Compromiso ético.
<b>Competencias sistémicas</b>	<b>No se indica tipo de competencia</b>
19) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
20) Habilidades de investigación.	9) Capacidad de investigación.
21) Capacidad de aprender.	10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
22) Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
23) Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).	14) Capacidad creativa.
24) Liderazgo.	19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
25) Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.	
26) Habilidad para trabajar de forma autónoma.	24) Habilidad para trabajar en forma autónoma.
27) Diseño y gestión de proyectos.	25) Capacidad para formular y gestionar proyectos.
28) Iniciativa y espíritu emprendedor.	
29) Preocupación por la calidad.	27) Compromiso con la calidad.
30) Motivación de logro.	
	5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
	20) Compromiso con la preservación del medio ambiente.
	21) Compromiso con su medio socio-cultural.

Pasaremos a continuación a analizar la relevancia que dieron los graduados y empleadores a cada una de las veinticuatro competencias concurrentes en T-E y T-A. No se considerarán los resultados de los estudiantes, pues solo los presenta T-A, ni los de los académicos, pues en T-E solo evaluaron diecisiete de las treinta competencias. Exponemos seguidamente dos tablas en la que se detallan los resultados finales del



análisis realizado: la primera recoge los resultados de las 24 competencias transversales coincidentes en T-E y T-A; la segunda, la valoración de las competencias no coincidentes. Nuestro objetivo no es realizar un estudio exhaustivo, sino tener una visión global aproximada del papel y posición de las competencias comunicativas dentro de las competencias transversales. En la tabla hemos contado con las valoraciones de graduados y empleadores, considerando que en T-E y en T-A hay resultados ordenados de ambas categorías, lo que permite la comparación sencilla. La tabla presenta las competencias de T-E y T-A clasificadas de mayor a menor importancia en 8 columnas que presentan los siguientes contenidos:

1. Denominación de las 30 competencias T-E.
2. Promedio del orden entre graduados y empleadores en Tuning-Europa.
3. Categoría en T-E. A partir del promedio de orden entre graduados y empleadores, se dividen las 30 competencias en cuatro categorías ordenadas por intervalos en orden descendente de relevancia:

- 1: Posiciones con promedio 1 a 7,50
- 2: 7,51 a 15,0
- 3: 15,1 a 22,50
- 4: 22,51 a 30

El objetivo es poder comparar estos resultados con los de Tuning-América.

4. Denominación de las 27 competencias T-A. Hay 24 coincidencias con T-E, aunque hay alguna mínima variación en la redacción.
5. Promedio del orden entre graduados y empleadores en Tuning-América.
6. A partir del promedio de orden entre graduados y empleadores, se dividen las 27 competencias en cuatro grupos ordenados por intervalos:
  - 1: 1 a 7
  - 2: 7,01 a 14,00
  - 3: 14,01 a 21,00
  - 4: 21 a 27
7. Categoría final: Promedio de las columnas 3 y 6. Tiene el objeto de ver las coincidencias entre Tuning-Europa y Tuning-América. Aparecen siete categorías: 1/ 1,5/ 2/ 2,5/ 3/ 3,5 y 4. Aunque todas las competencias son relevantes, la clasificación nos permite matizar con cierta aproximación el valor de cada una de ellas.
8. Orden final aproximado, del 1 al 24, de las 24 competencias que aparecen en ambas clasificaciones.

**Tabla. Clasificación combinada de las 24 competencias transversales equivalentes de Tuning-Europa y Tuning-América según graduados y empleadores.**

1 Tuning-Europa (30 competencias) Denominación	2 T-E PRO G/E	3 T-E CAT	4 Tuning-América (27 competencias) Denominación	5 T-A PRO E-G	6 T-A CAT	7 CAT FIN	8 O.
21) Capacidad de aprender.	2	1	10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	3	1	1	1
9) Resolución de problemas.	3	1	15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	4,5	1	1	2
19) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	4	1	2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	5	1	1	3
1) Capacidad de análisis y síntesis.	2	1	1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	7,5	2	1,5	4
29) Preocupación por la calidad.	8	2	27) Compromiso con la calidad.	1,5	1	1,5	5
8) Habilidades de gestión de la información	6,5	1	11) Hab. para buscar, procesar y anal. inf. proc. de fuentes diversas.	13	2	1,5	6
22) Cap. para adaptarse a nuevas situaciones.	7,5	1	13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	13	2	1,5	7
10) Toma de decisiones.	15	2	16) Capacidad para tomar decisiones.	7	1	1,5	8
12) Trabajo en equipo.	10	2	17) Capacidad de trabajo en equipo.	7,5	2	2	9
5) Comunicación oral y escrita en la propia lengua.	11,5	2	6) Capacidad de comunicación oral y escrita.	7,5	2	2	10
2) Cap. de organ.y planificar. (Planif. y gestión del tiempo)	11,5	2	3) Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	11,5	2	2	11
23) Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).	13	2	14) Capacidad creativa.	14	2	2	12
26) Habilidad para trabajar de forma autónoma.	8	2	24) Habilidad para trabajar en forma autónoma.	19	3	2,5	13
13) Hab. interpersonales.	9	2	18) Habilidades interpersonales.	19,5	3	2,5	14
7) Habilidades básicas de manejo del ordenador.	12	2	8) Hab. en el uso de las tec. de la información y de la comunicación.	16	3	2,5	15
4) Conocimientos básicos de la profesión.	21	3	4) Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	10	2	2,5	16
18) Compromiso ético.	25	4	26) Compromiso ético.	1,5	1	2,5	17
11) Capacidad crítica y autocrítica.	16,5	3	12) Capacidad crítica y autocrítica.	14,5	3	3	18
27) Diseño y gestión de proyectos.	23,5	4	25) Capacidad para formular y gestionar proyectos.	19	3	3,5	19
24) Liderazgo.	26	4	19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	17,5	3	3,5	20
6) Conocimiento de una segunda lengua.	25	4	7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	26,5	4	4	21
17) Habilidad de trabajar en un contexto internacional.	26,5	4	23) Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	25	4	4	22
20) Habilidades de investigación.	27	4	9) Capacidad de investigación.	22	4	4	23
16) Apreciación de la divers. y multiculturalidad.	28,5	4	22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	22,5	4	4	24

**Tabla. Valoración de las competencias transversales no coincidentes en T-E y T-A.**

1 Tuning-Europa (30 competencias) Denominación	2 T-E PRO G/E	3 T-E CAT	4 Tuning-América (27 competencias) Denominación	5 T-A PRO E-G	6 T-A CAT	7 CAT FIN	8 O.
COMPETENCIAS NO COINCIDENTES			COMPETENCIAS NO COINCIDENTES				
3) Conocimientos generales básicos.	20,5	3	-	-	-	-	
14) Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.	19,5	3	--	-	-	-	
15) Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.							
<i>imp21</i> Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	19	3	-	-	-	-	
25) Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.	30	4	-	-	-	-	
28) Iniciativa y espíritu emprendedor.	20,5	3	-	-	-	-	
30) Motivación de logro.	13,5	2					
			5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	19,5	3	-	
			20) Compromiso con la preservación del medio ambiente.	26	4	-	
			21) Compromiso con su medio socio-cultural.	24,5	4	-	

Observemos lo siguiente:

a) Bloque 1: incluye las tres competencias más relevantes para T-E y T-A. Las tres competencias de claro matiz cognitivo o metodológico, basadas en la capacidad reflexiva y de razonamiento del sujeto: capacidades de *aprender, resolver problemas y aplicar los conocimientos*.

b) Bloque 1,5: incluye cinco competencias. Algunas son competencias cognitivas con matiz intelectual: *análisis y síntesis*, y, una de tipo cognitivo-comunicativo: *gestión de la información*, que implica habilidades para buscar, seleccionar, analizar e interpretar la información de todo tipo, pero en la que los textos orales y escritos pueden jugar un papel esencial en general y especialmente en el ámbito universitario. Otras de matiz cognitivo, personal y afectivo, muy asociadas a la personalidad y las actitudes del sujeto muy relevantes para la empleabilidad: *toma de decisiones, preocupación por la calidad y adaptación a nuevas situaciones*.

c) Bloque 2: incluye cuatro competencias. Dos de ellas de carácter cognitivo: *planificación y creatividad* y dos de carácter sociocomunicativo: *trabajo en equipo y comunicación oral y escrita en la propia lengua*. Estas puntuaciones ponen de manifiesto que las habilidades de comunicación social y comunicación lingüística ocupan un lugar principal entre las competencias transversales. Hasta este momento

hemos observado que las habilidades de tipo intelectual y las actitudinales ocupaban un primer plano, pero inmediatamente después se sitúan las habilidades de comunicación (hablar, escuchar, leer, escribir, saber analizar la información, saber relacionarse con otros, etc.).

d) Bloque 2,5: incluye cinco competencias. Una de ellas es de tipo claramente académico y cultural, dudosamente transversal: *conocimientos básicos de la profesión*. Otras dos son fuertemente personales: *autonomía* y *ética*, una de carácter instrumental y parcialmente comunicativo: *manejo del ordenador*, y otra de carácter comunicativo social: *habilidades interpersonales*. Resaltamos el hecho de que “*compromiso ético*” es la más relevante en T-A y ocupa el puesto 25 en T-E.

e) Bloque 3: incluye una sola competencia de carácter cognitivo-afectivo: *capacidad crítica y autocrítica*.

f) Bloque 3,5: incluye dos competencias. Una de carácter actitudinal-comunicativo: *liderazgo* y otra de carácter técnico-académico: *diseño y gestión de proyectos*.

g) Bloque 4: incluye las cuatro competencias menos valoradas entre las 24 coincidentes en T-E y T-A. Dos de ellas de carácter comunicativo relacionadas con la lengua extranjera: *conocimiento de una segunda lengua* y *habilidad de trabajar en un contexto internacional*; otra de carácter académico: *habilidades de investigación*; y, finalmente, otra de carácter sociocultural: *apreciación de la diversidad y multiculturalidad*. Llama la atención el lugar modesto en la clasificación que ocupa el *conocimiento de una segunda lengua*.

Las competencias no concurrentes entre T-E y T-A han obtenido posiciones bajas en la clasificación (3 o 4), excepto una destacada por T-E: 30): *motivación de logro* (puesto 13,5 y categoría 2).

Los datos nos muestran la relevancia de algunas habilidades cognitivas e intelectuales, así como otras centradas en aspectos personales. Las competencias con un matiz específicamente comunicativo ocupan un segundo plano, pero una posición muy relevante en ambos documentos. La competencia comunicativa se relaciona en mayor o menor medida con todas las competencias, tanto de tipo cognitivo como de tipo actitudinal, que aparecen en el documento: capacidad de aprender, de análisis y síntesis,

de resolución de problemas, de adaptación al medio, compromiso ético, capacidad crítica, etc., por lo que con frecuencia será objeto de formación junto a ellas. No obstante, queremos destacar las competencias que pueden formar parte de una formación comunicativa más específica:

1. La competencia 8) *Habilidades de gestión de la información* se centra específicamente en procesos de comunicación, principalmente de información escrita, centrado en las habilidades de documentación, de lectura y escritura, de la capacidad de seleccionar y analizar la información y reflexionar sobre ella. No se entiende la intervención oral de una persona en contextos formales sin el dominio de esta competencia. Se asocia también en la actualidad de manera indudable con la competencia instrumental de carácter tecnológico, tanto para recopilar información como para analizarla y expresarla.

2. La competencia 5) *Comunicación oral y escrita en la propia lengua* es la competencia comunicativa principal pues se refiere a la posibilidad de expresión y comprensión del sujeto en su lengua materna. Es preciso destacar, no obstante, que tras la escueta denominación se incluyen muchas habilidades: comunicación informal, comunicación formal, corrección lingüística, redacción de textos complejos, comprensión lectora, hablar en público, capacidad argumentativa, etc. Quizás sean demasiadas habilidades y destrezas para incluir en una sola etiqueta y esperar que sea adecuadamente interpretada por todos los informantes. Es posible que haya sido juzgada como “saber hablar y escribir en el idioma con corrección”, lo que supone una visión muy restrictiva de esta competencia a nuestro juicio, teniendo en cuenta el concepto de “competencia comunicativa” actualmente aceptado. Queremos destacar en este sentido la relevancia, por ejemplo, de preparar al alumnado para construir e interpretar todo tipo de textos de ámbitos culturales diversos, con distintos objetivos comunicativos, para desenvolverse de forma correcta y adecuada con distintos interlocutores, para participar en contextos formales, académicos y profesionales, etc. En definitiva, se trata de una competencia de notable amplitud y complejidad que debe ser debidamente concretada si se quiere que la enseñanza resulte eficaz.

3. La competencia 12) *Trabajo en equipo* es, sin duda, una competencia de comunicación interpersonal esencial en la vida diaria, pero especialmente relevante en la vida académica y profesional. Aunque algunas personas puedan presentar una

disposición innata que facilite la cooperación o la actuación adecuada dentro de los grupos humanos, el trabajo en equipo va un paso más allá y requiere una formación específica por parte del sistema educativo. Ambos documentos han colocado esta competencia junto a la 5) *Comunicación oral y escrita en la propia lengua* en posiciones muy próximas, pues están estrechamente conectadas.

4. La competencia 13) *Habilidades interpersonales* es también otra competencia comunicativa interpersonal que hace hincapié en la idea de saber relacionarse de manera equilibrada y empática con otras personas. Esta competencia es necesaria en todo tipo de ámbitos formales e informales y va íntimamente unida a las indicadas en el apartado anterior.

5. La competencia 7) *Habilidades básicas de manejo del ordenador* es de carácter instrumental y comunicativo, ya que permite extraer información, gestionarla, analizarla y expresarla, además de facilitar los procesos de comunicación oral y escrita de carácter unilateral o interactivo (internet, redes, plataformas digitales, web 2.0, etc.). Es evidente que además tiene otras posibles funciones, pero la función informativa y comunicativa es esencial.

6. La competencia 24) *Liderazgo*, propuesta como competencia sistémica en T-E, o 19) *Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes*, en T-A, es, desde nuestro punto de vista, otra competencia de carácter comunicativo e interpersonal de una notable complejidad, pues se basa en la interacción social, en la capacidad para motivar, coordinar y dirigir a las personas hacia la realización de una tarea con determinados objetivos. Está muy relacionada como las competencias antes citadas de comunicación en la lengua materna, de trabajo en equipo, de habilidades interpersonales, y puede enseñarse de modo conjunto con ellas. Un ejemplo puede ser la realización de ligas de debate en el aula en las que equipos de alumnos dirigidos por un coordinador elaboran una argumentación en defensa de una tesis que es defendida ante otro equipo en el grupo de clase. Se trata de una competencia difícil de adquirir, pero muy relevante en la vida social y especialmente en el ámbito laboral.

7. Otras habilidades que presentan carácter comunicativo de tipo interpersonal son: 17) *Habilidad de trabajar en un contexto internacional* y 14) *Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar*. No ocupan un lugar tan relevante en la clasificación y

podemos decir que son una derivación de las competencias antes tratadas. Sin embargo, se trata de competencias de comunicación muy importantes para la vida académica y profesional, que podrán desarrollarse principalmente en los niveles educativos superiores, aunque en los niveles de educación básica se inicia el aprendizaje del trabajo en equipo y las posibilidades de comunicación con alumnos de otras regiones o países se ve facilitada actualmente por el desarrollo de las tecnologías de la comunicación.

8. La competencia 6) *Conocimiento de una segunda lengua* es esencial en el ámbito de globalización del mundo actual, especialmente en el marco europeo en el que nos desenvolvemos. Se trata de una competencia específicamente comunicativa para facilitar la integración social y la movilidad de los ciudadanos.

La imagen que surge de los datos de la encuesta es la de una profesional con elevadas capacidades cognitivas y de reflexión sobre la realidad, con una personalidad equilibrada, asertiva y resuelta para poder afrontar los problemas y tomar decisiones. A esto hay que añadir una elevada capacidad de comunicación, para hablar en público en contextos formales, pero también para relacionarse adecuadamente con todo tipo de interlocutores; con elevadas capacidades de lectura, escritura, documentación y análisis de la información; preparada para colaborar con otros hacia metas comunes, incluso a nivel interdisciplinar e internacional; con capacidades tecnológicas para trabajar y comunicarse en el mundo actual. Por consiguiente, el papel de las habilidades comunicativas es un componente esencial junto a las competencias de tipo cognitivo y actitudinal.

#### **3.5.2.4. Relevancia y nivel de enseñanza y aprendizaje en las competencias transversales: Proyecto Reflex e Informe Accenture**

Valoraremos a continuación los datos de dos informes rigurosos sobre las competencias transversales: *Proyecto Reflex* e *Informe Accenture*. El primero, denominado Proyecto Reflex, de 2007:

*Reflex. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid, 28 y 29 de junio de 2007. Ministerio de Educación y Ciencia. ANECA. CEGES (Valencia). En [http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca\\_jornadasreflexv20.pdf](http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf)

El proyecto Reflex ofrece datos de 13 países. La gestión y coordinación del proyecto a nivel europeo se ha llevado a cabo por el *Research Centre for Education and the Labour Market* de la Universidad de Maastricht. En España el proyecto se ha gestionado en colaboración entre la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA) y el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia (CEGES).

Parten del hecho de que el mercado laboral no solo exige de los graduados conocimientos y destrezas a nivel técnico, sino también la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio. De esta forma surge la figura de un nuevo tipo de trabajador: el ‘profesional flexible’.

El informe se basa en una encuesta realizada entre septiembre de 2005 y junio de 2006 a los titulados universitarios españoles, de primer y segundo ciclo, egresados en 1999/2000. El estudio identifica 19 competencias relevantes para el empleo y siete niveles y permite comparar, para cada una de ellas, el nivel requerido por el puesto de trabajo con el nivel adquirido a través de la carrera universitaria (cuadro II-11, en Consejo Económico y Social de España, Informe 01|2009 Sistema Educativo y Capital Humano, p. 223).



**Tabla. COMPETENCIAS REQUERIDAS Y COMPETENCIAS ADQUIRIDAS\***  
(Valoración de los egresados universitarios en 99/00 con empleo: Niveles 1 “muy bajo” a 7 “muy alto”)

Competencias	Nivel requerido por el puesto A	Nivel adquirido en la Universidad B	Orden en B	Desajuste A-B
Hacerse entender	5,6	3,9	7°	1,7
Usar el tiempo de forma efectiva	5,6	3,9	6°	1,7
Trabajar en equipo	5,4	4,3	2°	1,1
Rendir bajo presión	5,3	3,6	10°	1,7
Coordinar actividades	5,2	3,6	11°	1,6
Encontrar nuevas ideas y soluciones	5,2	3,7	8°	1,5
Dominio de su área o disciplina	5,2	4,0	5°	1,2
Adquirir rápido nuevos conocimientos	5,2	4,4	1°	0,8
Utilizar herramientas informáticas	5,1	3,2	14°	1,9
Redactar informes y documentos	5,1	4,1	3°	1,0
Hacer valer su autoridad	4,8	2,9	17°	1,9
Movilizar las capacidades de otros	4,7	3,2	15°	1,5
Cuestionar ideas propias o ajenas	4,7	3,7	9°	1,0
Pensar analíticamente	4,7	4,1	4°	0,6
Presentaciones en público	4,6	3,6	12°	1,0
Negociar de forma eficaz	4,6	2,8	18°	1,8
Detectar nuevas oportunidades	4,4	3,0	16°	1,4
Conocer otras áreas o disciplinas	4,1	3,3	13°	1,8
Escribir y hablar en idiomas extranjeros	3,3	2,2	19°	1,1

\*Respuesta de los titulados con empleo encuestados a las preguntas sobre A) Nivel de competencias necesario para el desempeño de su trabajo actual y B) Contribución de la carrera universitaria al desarrollo de dichas competencias.

Fuente: ANECA, Informe Reflex, 2007.

Los resultados muestran, por un lado, que los titulados perciben como competencias prioritarias para el desempeño del puesto la capacidad para *hacerse entender*, para *usar el tiempo de manera efectiva*, para *trabajar en equipo* y para *rendir bajo presión*. En cambio, las competencias a cuyo desarrollo contribuye en mayor medida la carrera universitaria, excepción hecha de la *capacidad para trabajar en equipo*, que también, son fundamentalmente las de carácter cognitivo: *adquisición rápida de nuevos conocimientos*, *pensar analíticamente*, *redactar informes y documentos* y *dominar la propia disciplina*. Resulta llamativa la escasa contribución de la universidad al

desarrollo de dos habilidades cognitivas que se asocian específicamente con la sociedad del conocimiento: *informática e idiomas*.

Con todo, los titulados perciben que el nivel de competencias adquirido a través de la carrera universitaria es *inferior al nivel exigido* por su puesto de trabajo en relación con todas y cada una de las competencias contempladas. Este desajuste es particularmente importante en relación con las habilidades organizativas, comunicativas e innovadoras que, con independencia del natural protagonismo que deben tener los centros de trabajo en el desarrollo de las mismas, invita a reflexionar sobre las causas de la insuficiente contribución de la universidad en este ámbito.

En cuanto a los datos concretos sobre habilidades comunicativas, observamos que además de “*Escribir y hablar en idiomas extranjeros*”, diez de las diecinueve competencias expuestas pueden considerarse como comunicativas en cierto grado con una puntuación elevada de exigencia para el empleo.

**Tabla. Selección de competencias con valor comunicativo en el ámbito de la lengua materna en el Proyecto Reflex**

Competencias	Nivel requerido por el puesto A	Nivel adquirido en la Universidad B	Orden en B	Desajuste A-B
Hacerse entender	5,6	3,9	7º	1,7
Trabajar en equipo	5,4	4,3	2º	1,1
Coordinar actividades	5,2	3,6	11º	1,6
Utilizar herramientas informáticas	5,1	3,2	14º	1,9
Redactar informes y documentos	5,1	4,1	3º	1,0
Hacer valer su autoridad	4,8	2,9	17º	1,9
Movilizar las capacidades de otros	4,7	3,2	15º	1,5
Cuestionar ideas propias o ajenas	4,7	3,7	9º	1,0
Presentaciones en público	4,6	3,6	12º	1,0
Negociar de forma eficaz	4,6	2,8	18º	1,8

Desde la perspectiva de la comunicación instrumental e interpersonal se destaca como la más importante para el empleo la competencia de *Hacerse entender* pero con un nivel de formación algo justo (3,9). En el ámbito comunicativo estrictamente instrumental está *Utilizar herramientas informáticas* (5,1) con nivel algo escaso y desajustado de preparación (3,2). De cara a la capacidad de documentación y análisis de

la información está la competencia *Cuestionar ideas propias o ajenas* (4,7) con un nivel de formación ajustado (3,7). Desde la perspectiva de la comunicación formal oral o escrita, se presentan dos competencias *Presentaciones en público* (4,6) y *Redactar informes y documentos* (5,1), en las que hay que destacar el nivel muy ajustado de formación para la primera (3,6) mientras parece haber mejor formación en los trabajos escritos (4,1), lo que puede poner de manifiesto la idea de la preferencia de la universidad española por la escritura frente a las modalidades de presentación oral de las tareas y los exámenes. Las competencias comunicativas interpersonales en el marco de las organizaciones son varias y con elevada puntuación. Por un lado están las que hacen referencia a la capacidad de liderazgo o de dirigir a otras personas: *Hacer valer su autoridad* (4,8), *Coordinar actividades* (5,2), *Movilizar las capacidades de otros* (4,7) consideradas como relevantes pero con un nivel de preparación algo escaso (2,9; 3,6; y 3,2 respectivamente). La de *Trabajar en equipo* (5,4) que presenta una formación más equilibrada (4,3) y la de *Negociar de forma eficaz* (4,6) con un nivel bajo de preparación (2,8).

El estudio mencionado permite identificar una serie de rasgos de la cultura universitaria española, que ayudan a explicar el déficit de la misma en materia de formación en competencias. Por un lado, los métodos de enseñanza predominantes en la universidad enfatizan el aprendizaje teórico basado en la información proporcionada por el profesor. En cambio, el aprendizaje basado en problemas, la demanda de exposiciones orales, el autoaprendizaje, la enseñanza práctica y la movilidad internacional de estudiantes son aspectos que, a diferencia de lo que ocurre en los sistemas universitarios europeos más reputados, como los de los países nórdicos, Holanda y Reino Unido, están poco desarrollados en España. El Proyecto Reflex está a favor de que en el marco de las estrategias nacionales de educación permanente, la formación universitaria debe orientarse tanto a la adquisición de conocimientos formales como a la aprehensión de competencias clave en el nuevo escenario de la sociedad del conocimiento, pues se consideran básicas tanto para aumentar la capacidad de adaptación de las personas a los cambios en el mercado de trabajo y a la revolución digital, como para reducir el desempleo y la exclusión social, fortaleciendo al mismo tiempo la participación democrática.

El segundo documento mencionado es el *Informe Accenture y Universia sobre competencias profesionales*, de 2007:

ACCENTURE y UNIVERSIA (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa. Presentación final de resultados.* Accenture/Universia. En [http://www.accenture.com/Countries/Spain/About\\_Accenture/Nuestros\\_Principales\\_Acuerdos/AcuerdoUniversia.htm](http://www.accenture.com/Countries/Spain/About_Accenture/Nuestros_Principales_Acuerdos/AcuerdoUniversia.htm)

Se trata de un informe bien diseñado sobre competencias que aporta datos del mayor interés. Propone tres definiciones de competencia: “todos los conocimientos, habilidades y actitudes que sirven para desempeñar mejor un trabajo”; “todo aquello que ayuda a hacer mejor tu trabajo, independientemente de cuál sea la disciplina técnica o el sector en el que te desenvuelves”; y “las habilidades necesarias para poder tener éxito en el trabajo”. En la fase cualitativa de la investigación se obtienen 16 competencias profesionales tras entrevistar a una muestra de directores de recursos humanos, graduados y autoridades académicas. En la fase cuantitativa se realizan 100 entrevistas telefónicas a directores de recursos humanos de empresas; 249 entrevistas a titulados; y 49 entrevistas a autoridades académicas (rectores, decanos, etc.).

Las competencias y habilidades profesionales identificadas como más importantes en la gestión y utilizadas en este estudio para realizar el análisis cuantitativo posterior han sido las siguientes (subrayamos las que pueden tener un mayor valor comunicativo):

- Capacidad de organizar y planificar, saber administrar el tiempo
- Capacidad para trabajar bajo presión
- Buena expresión oral y escrita en la propia lengua
- Conocimiento de una segunda lengua
- Manejo del ordenador
- Habilidad para trabajar de forma autónoma y tomar decisiones
- Capacidad de análisis, crítica y síntesis
- Habilidades interpersonales, saber relacionarse con otros
- Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, flexibilidad
- Capacidad para generar nuevas ideas, creatividad e innovación
- Potencial de liderazgo, capacidad para influir y motivar a otros
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad, por hacer las cosas bien
- Capacidad de negociación, saber convencer y aceptar otros puntos de vista
- Motivación, entusiasmo, ganas de aprender

En este informe de las 16 competencias, aparte de la lengua extranjera, hay seis que tienen un valor comunicativo. Dos para la comunicación instrumental y formal:

*Buena expresión oral y escrita en la propia lengua*

*Manejo del ordenador*

Una para la comunicación interpersonal:

*Habilidades interpersonales, saber relacionarse con otros*

Una para para la comunicación basada en la información:

*Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información*

y dos para la comunicación organizacional:

*Potencial de liderazgo, capacidad para influir y motivar a otros*

*Capacidad de negociación, saber convencer y aceptar otros puntos de vista*

Un análisis de los *resultados principales* del informe nos indica lo siguiente:

**1. La relevancia de las competencias personales y profesionales** es el factor más importante para la empleabilidad según los tres colectivos estudiados. Se observa una necesidad de mejorar la atención a las competencias (47 por ciento de satisfacción de los empleadores frente al 77% de los académicos) frente a los conocimientos. Además, mientras el 89% de los académicos está satisfecho con la formación universitaria, solo lo está el 50% de los estudiantes. Para las empresas, las habilidades personales y profesionales son el elemento clave en la selección de candidatos, por delante de la formación “teórica” (expediente, segunda carrera, cursos adicionales, doctorado o máster) e incluso de la experiencia profesional anterior. Todo ello subraya de manera definitiva la necesidad de perfilar con claridad la naturaleza y características de las competencias profesionales para poder proporcionar una formación que prepare para la vida y para la empleabilidad de los ciudadanos.

**2. El nivel de competencias.** La formación puede valorarse positivamente, pero todos los colectivos sugieren la mejora en la formación de las competencias profesionales.

- Los graduados se consideran bien preparados en competencias en líneas generales con arreglo a las exigencias del mercado, aunque reconocen un nivel algo más bajo en idiomas. A la vez, consideran que deberían recibir mejor formación en este aspecto. Los empleadores y académicos no valoran sus competencias de forma tan elevada.

-Las empresas están razonablemente satisfechas con la formación que reciben los titulados que se incorporan a las mismas (62%) aunque están más satisfechas con

su motivación y conocimientos que con sus habilidades personales. El nivel no es satisfactorio.

-Los docentes: Cuatro de cada cinco responsables de planes de estudio están satisfechos con la formación de sus egresados, tanto en términos generales como específicamente en el desarrollo de competencias. Pero el nivel de desarrollo de competencias entre los egresados es inferior a la importancia que se les otorga.

En conclusión, interpretando los datos del informe, *la formación en competencias transversales debe mejorarse* pues todavía no hay una adecuación entre el nivel de competencias que se proporciona en la universidad y el nivel que se requiere para el desempeño laboral.

**3. Competencias más valoradas:** Las competencias más importantes en general son: *motivación, adaptabilidad, orientación a la calidad, iniciativa personal, habilidades de comunicación y de integración en un equipo*. Más concretamente:

-Graduados: Consideran relevantes las 16 competencias, pero tres ocupan el primer lugar: *calidad, planificación y relación social*.

-Empresas: *Motivación, adaptabilidad y relacionarse con otros* son las competencias más valoradas en la selección de candidatos, por encima de otras más instrumentales (*informática, idiomas*) o más sofisticadas (*negociación, autonomía, liderazgo*), que se suponen desarrollables en el futuro.

-Docentes: Las competencias actitudinales (*motivación, adaptabilidad, preocupación por la calidad, capacidad de planificar*) y la *expresión oral y escrita* (tercer lugar con el 65 % de los entrevistados que le dieron la máxima puntuación) son las competencias más importantes para conseguir empleo, pero no las más desarrolladas. Llama la atención, por ejemplo, la notable diferencia entre la importancia y el desarrollo en la competencia de *expresión oral y escrita*. La *informática* es, con diferencia, la competencia más desarrollada por los egresados, seguida a gran distancia por la *motivación, orientación a la calidad, búsqueda y gestión de la información y capacidad para relacionarse*. Las competencias menos desarrolladas, por su parte, son el *liderazgo, la segunda lengua, la iniciativa y la creatividad*.

En definitiva, las 16 competencias son importantes pero hay que destacar el valor fundamental de ciertas competencias de carácter personal, cognitivo y emocional: *adaptación, calidad y esfuerzo por el trabajo bien hecho, iniciativa*, etc. junto a la *capacidad de comunicación, relación con los demás y el trabajo en equipo*.

**4. Responsabilidad formativa:** Todos participan en la formación, desde la persona hasta la empresa, aunque el sistema educativo formal es el que más peso tiene.

-Los graduados consideran que el responsable más importante del desarrollo de competencias es el propio individuo y por extensión su entorno familiar y la sociedad en general. La universidad se ocupa de formar en las competencias más cognitivas. Más de la mitad de los egresados considera que la universidad les debería haber ayudado más a desarrollar competencias profesionales. Pero quienes han recibido de la universidad formación específica en competencias están más satisfechos con su empleo y con la propia universidad.

-La empresa se atribuye poca responsabilidad en la formación de competencias. Solo algo mayor en la *capacidad de trabajar bajo presión* y la *capacidad de liderazgo*, que se adquiere en la experiencia laboral.

-La responsabilidad de la formación en la *expresión oral y escrita*, según los académicos corresponde preferentemente al sistema educativo (77% frente al 10% de la Universidad). En cambio, los empleadores y graduados le asignan un valor importante a esta formación en la universidad (27 % y 21%) y a la familia (aproximadamente 20%).

De los datos puede extraerse la conclusión que todos los estamentos sociales intervienen en la formación por competencias pero el sistema educativo y la universidad son los responsables de la educación formal, y son los que tienen que realizar una actuación sistemática en este aspecto. Concretamente, la formación comunicativa es esencial en el nivel no universitario, pero sigue siendo muy relevante durante el período universitario, sobre todo a juicio de graduados y empresas.

#### **3.5.2.5. Conclusiones sobre las competencias transversales**

a) Las competencias transversales son cualidades y saberes que proporcionan la posibilidad de un aprendizaje permanente y una *actuación versátil y flexible en*

*diversidad de contextos* sociales, académicos y laborales adaptándose a las exigencias de una sociedad cambiante. Por consiguiente, deben ser objeto de atención en todas las etapas del sistema educativo formal y asentarse sobre el desarrollo de las competencias básicas, de las que son complementarias.

b) El R. D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y el R. D. 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), que organizan la Educación Superior, prescriben una enseñanza basada en competencias. Desde nuestro punto de vista, esos documentos plantean *cinco ámbitos comunicativos diferenciados: comunicación interpersonal, formal, documental, organizacional e instrumental*. Es importante estudiar estos ámbitos pues las habilidades comunicativas se aprenden a lo largo de un tiempo extenso y hay que preparar al alumnado desde el principio de la escolaridad para iniciar lo antes posible la formación en este tipo de habilidades, con la lógica atención, por supuesto, a las posibilidades de los alumnos de cada etapa educativa.

c) El Proyecto Tuning (Tuning-Europa y Tuning-América) también sugiere competencias de comunicación interpersonal (*Habilidades interpersonales*); formal e instrumental (*Habilidades básicas de manejo del ordenador, Comunicación oral y escrita en la propia lengua*); documental (*Habilidades de gestión de la información. Habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas*); organizacional, en cuanto al trabajo cooperativo (*Trabajo en equipo, Capacidad de trabajo en un equipo interdisciplinar, Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas, Habilidad de trabajar en un contexto internacional*); y la capacidad de dirección de grupos (*Liderazgo*).

d) Tuning-Europa distribuye las competencias en tres categorías generales: instrumentales, interpersonales y sistémicas, mientras Tuning-América simplemente las enumera y realiza varias omisiones y adiciones de competencias. Los criterios para esa clasificación no parecen excesivamente claros, pues muchas de las competencias podrían perfectamente colocarse en cualquiera de las tres categorías, por lo que consideramos que, sin entrar a valorar la pertinencia de cada una de las competencias, sí podrían revisarse las categorías. Esto es relevante en esta investigación puesto que nos ocupamos preferentemente de la competencia comunicativa.



Sin ningún afán de corrección de la propuesta del Proyecto Tuning ni de proponer una clasificación definitiva, consideramos que podría haber tres categorías más claras y diferenciadas entre sí, a nuestro modo de ver. Son las siguientes: a) competencias *cognitivas* (basadas en la reflexión, el razonamiento, el conocimiento, la planificación, la generación de ideas, las capacidades organizativas, etc.); b) *comunicativas* (para tratar la información, recibirla, transmitirla, entenderla, compartirla y colaborar con otros; y c) *personales* (de tipo afectivo, emocional, ético, ideológico, actitudinal, etc.). Así, fusionando las competencias de T-E y T-A podría quedar una taxonomía de 33 competencias que consideramos viable

**Tabla. Propuesta de nueva categorización de las competencias del Proyecto Tuning**

T-E	T-A
<b>Competencias Cognitivas (13)</b>	
1) Capacidad de análisis y síntesis	1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2) Capacidad de organizar y planificar	3) Cap. para organizar y planificar el tiempo
3) Conocimientos generales básicos	-
4) Conocimientos básicos de la profesión	4) Conoc. sobre el área de estudio y la profesión
9) Resolución de problemas	15) ... identificar, plantear y resolver problemas
10) Toma de decisiones	16) Capacidad para tomar decisiones
11) Capacidad crítica y autocrítica	12) Capacidad crítica y autocrítica.
19)... aplicar los conocimientos en la práctica	2) Cap. de aplicar los conocimientos en la práctica
20) Habilidades de investigación	9) Capacidad de investigación
21) Capacidad de aprender	10) ... aprender y actualizarse permanentemente
22) Cap. para adaptarse a nuevas situaciones	13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones
23)... generar nuevas ideas (creatividad)	14) Capacidad creativa
27) Diseño y gestión de proyectos	25) Cap. para formular y gestionar proyectos
<b>C. Comunicativas (10)</b>	
5) Comunic. oral y escrita en la propia lengua	6) Capacidad de comunicación oral y escrita
6) Conocimiento de una segunda lengua	7) Cap. de comunicación en un segundo idioma.
7) Hab. básicas de manejo del ordenador	8) Hab. en el uso de las TIC
8) ... gestión de la información...	11) ...buscar, procesar y analizar información ...
12) Trabajo en equipo	17) Capacidad de trabajo en equipo
13) Habilidades interpersonales	18) Habilidades interpersonales
14) ...trabajo en un equipo interdisciplinar	
15)...comunicarse con expertos de otras áreas	
17) ...trabajar en un contexto internacional	23) ...trabajar en contextos internacionales
24) Liderazgo	19) ... motivar y conducir hacia metas comunes
<b>C. Personales (10)</b>	
16) Apr. de la diversidad y multiculturalidad	22) Valoración y resp. por la divers. y multicult.
18) Compromiso ético	26) Compromiso ético
25) C. de culturas y costumbres de otros países	
26 ... trabajar de forma autónoma.	24) ... trabajar en forma autónoma
28) Iniciativa y espíritu emprendedor	
29) Preocupación por la calidad	27) Compromiso con la calidad
30) Motivación de logro	
	5) Respons. social y compromiso ciudadano
	20) Comp. con la preserv. del medio ambiente
	21) Compromiso con su medio socio-cultural

Aunque es cierto que alguna de las competencias puede relacionarse con las otras categorías y, además, en muchas situaciones actúan conjuntamente varias habilidades, la

distribución indicada puede facilitar principalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, se trata de competencias que se desarrollan en todas las materias del currículo, aunque algunas materias se ocupan de manera prioritaria de algunas en particular.

e) Ahora confrontaremos la competencia comunicativa del Proyecto Tuning con el proyecto Reflex que señala 19 competencias y el Informe ACCENTURE, 16, de las que 11 y 7 presentan, respectivamente un carácter comunicativo. Veamos la tabla:

**Tabla. Las competencias comunicativas a partir de tres informes internacionales sobre competencias transversales (Tuning, Reflex y Accenture-Universia).**

<b>Comunicación instrumental : informal o formal</b>		
Capacidad para utilizar los medios verbales y no verbales y tecnológicos para poder comunicarse. Incluye la comunicación informal en la vida cotidiana y la comunicación <b>formal</b> o capacidad para la comunicación expresiva o receptiva, oral o escrita, a partir de textos diversos y complejos, generales o especializados.		
<b>Tuning (10 de 30)</b>	<b>Reflex (11 de 19)</b>	<b>Accenture (7 de 16)</b>
5) Comunicación oral y escrita en la propia lengua	-Hacerse entender -Redactar informes y documentos -Presentaciones en público	Buena expresión oral y escrita en la propia lengua
6) Conocimiento de una segunda lengua	Escribir y hablar en idiomas extranjeros	Conocimiento de una segunda lengua
7) Habilidades básicas de manejo del ordenador	Utilizar herramientas informáticas	Manejo del ordenador
<b>Comunicación documental e informativa</b>		
Capacidad para recopilar, seleccionar, interpretar y reflexionar sobre la información para los procesos expresivos o receptivos.		
<b>Tuning</b>	<b>Reflex</b>	<b>Accenture</b>
8) Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	-Cuestionar ideas propias o ajenas	Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información
<b>Comunicación interpersonal</b>		
Incluye las capacidades para la comunicación informal y, especialmente, formal, adecuada, con diversidad de interlocutores.		
<b>Tuning</b>	<b>Reflex</b>	<b>Accenture</b>
13) Habilidades interpersonales		Habilidades interpersonales, saber relacionarse con otros
<b>Comunicación organizacional</b>		
Capacidad para interactuar en contextos sociales complejos, en organizaciones académicas, laborales, etc. desde la perspectiva de la colaboración, la dirección y la negociación.		
<b>Tuning</b>	<b>Reflex</b>	<b>Accenture</b>
12) Trabajo en equipo	Trabajar en equipo	
14) ...trabajo en un equipo interdisciplinar		
15)...comunicarse con expertos de otras áreas		
17) ...trabajar en un contexto internacional		
24) Liderazgo	-Coordinar actividades -Hacer valer su autoridad -Movilizar las capacidades de otros	Potencial de liderazgo, capacidad para influir y motivar a otros
	- Negociar de forma eficaz	Capacidad de negociación, saber convencer y aceptar otros puntos de vista

En ella, podemos contrastar estos informes con Tuning-Europa para perfilar mejor las competencias transversales a partir del análisis que hemos realizado de la legislación universitaria española: *Ordenación universitaria* y *MECES*, en los que observábamos la presencia de cinco tipos de habilidades comunicativas: interpersonal, formal, documental, organizacional e instrumental. Independientemente de la variada redacción de cada competencia, puede verse la correlación que hay entre ellas aunque observemos algunos matices. En las competencias instrumentales y formales, Reflex especifica con mayor detalle las competencias de hacerse entender, realizar informes y hablar en público, frente a los otros informes, más generales en su descripción. En cambio, Reflex no especifica suficientemente el tema de gestión de la información o las habilidades interpersonales. Tuning se destaca por su detallada descripción de competencias organizacionales relativas a la colaboración (equipo, interdisciplinariedad, internacional, etc.), aunque ignora la capacidad de negociación, presente en Reflex y Accenture. El tema del liderazgo con tres descriptores (coordinación, autoridad, motivación de los otros) es especialmente subrayado por Reflex.

f) Los datos de los diversos informes sugieren que las competencias transversales, particularmente las comunicativas, deben recibir una mayor atención en todos los niveles del sistema educativo pues se observan diversas lagunas formativas.

g) El estudio de los documentos analizados ha sido útil y nos proporciona una visión bastante clara de las competencias transversales de tipo comunicativo de cara a la enseñanza superior y con consecuencias relevantes para la enseñanza no universitaria, que trataremos más adelante.

### **3.5.3. Competencias específicas**

#### **3.5.3.1. Concepto de competencias específicas. Características**

#### **3.5.3.2. Competencias específicas: Libros Blancos de la ANECA y Planes de Estudio**

#### **3.5.3.3. Conclusiones sobre las competencias específicas**

Como hemos visto en los temas anteriores, la competencia ocupa un lugar muy relevante en la formación en todas las etapas del sistema educativo. No hay ninguna duda sobre su carácter de competencia básica y transversal. Hasta hace poco, la competencia comunicativa no era considerada, o solo anecdóticamente, en los planes de estudio universitarios. Por ello, en este capítulo trataremos de ver el grado en que esta competencia puede juzgarse como transversal o específica en la enseñanza

superior. Cuando uno piensa en ámbitos profesionales como magisterio, salud, derecho, turismo, etc., entre otros, parece indiscutible que se trata de profesiones que requieren unas habilidades de comunicación muy concretas. El maestro debe presentar especialmente excelentes capacidades expositivas y descriptivas propias de la comunicación docente. Las profesiones de medicina y enfermería requieren una elevada sensibilidad emocional y capacidad de diálogo en la comunicación asistencial. Los abogados han de disponer de un elevado nivel de capacidad oratoria y argumentativa para actuar adecuadamente en las exigencias de su vida profesional. Los profesionales del turismo deben disponer de altas capacidades de interacción social y comunicativa en varios idiomas para poder desempeñar su tarea. Todos ellos deben disponer de las destrezas precisas para presentar informes y proyectos, oralmente y por escrito, relativos a temas de su campo profesional y colaborar de manera eficiente en los equipos de trabajo. Estos ejemplos nos permiten ver el carácter complejo (básico, transversal y específico) de la competencia comunicativa, que parte de unas habilidades sencillas para ir desarrollándolas y ampliándolas a lo largo de toda la vida.

Para poder concretar y fundamentar esta intuición inicial, y partiendo del concepto de competencias transversales y específicas, analizaremos el grado en que las competencias comunicativas son recogidas en los Libros Blancos de la ANECA y en las guías docentes de tres universidades españolas (véase anexo 4)..

### **3.5.3.1. Concepto de competencias específicas. Características**

Las competencias específicas se refieren a cualidades y saberes propios de un ámbito de actuación o de un área profesional en los que se fundamentan la especialización y el nivel de desempeño experto. Por su concreción presentan dificultad para transferirlas a otros sectores de actividad. Normalmente, dependen de una titulación profesional o universitaria. Se asocian con materiales, instrumentos y herramientas propios de un área y disponen de un vocabulario técnico y especializado propio de la función profesional. Deben adaptarse al perfil académico-profesional que reclame la sociedad en que se han de insertar (Villa y Poblete, 2004). También señalan los mismos autores que del conjunto de competencias a adquirir durante el proceso formativo, algunas hacen clara referencia al *saber* y *saber hacer*, contenidos muy relacionados con el rol profesional que cada estudiante desea desempeñar en su vida, por convencimiento, por tradición o

por otra serie de razones: son las competencias específicas, propias de la profesión, titulación o carrera a realizar. Se adquieren mediante la formación profesional y la educación superior y también mediante la experiencia laboral directa en situaciones concretas de trabajo. Así reciben denominaciones de este tipo: “operación de maquinarias especializadas (operar instrumentos para corte y pulido de piezas de metal” o “formulación de proyectos de infraestructura, realización de estados financieros”.

### **3.5.3.2. Competencias específicas: Libros Blancos y Planes de Estudio**

En este marco general, lo que interesa en esta investigación es valorar el grado en que la competencia de comunicación es relevante en la formación académica y el valor que tiene como competencia transversal o específica atendiendo a las distintas áreas de conocimiento. Parece evidente que tal competencia forma parte muy directa del desempeño profesional, pero interesa ver los matices que presenta desde una perspectiva académica. Para dar respuesta a esta cuestión de una manera concreta y atenta a la realidad, hemos procedido a consultar el contenido de un conjunto de documentos:

a) Algunos Libros Blancos elaborados para las diversas titulaciones de Grado en las universidades españolas, publicados por la ANECA en 2004 o 2005.

b) El perfil oficial de competencias vigente en los planes de estudio de tres universidades españolas con amplia oferta de estudios y publicado en la página web de estas universidades, concretamente: Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Zaragoza (UZ) y Universidad de Sevilla (US),

Para tener una visión representativa hemos tenido en cuenta las cinco áreas de conocimiento en que se distribuye la formación superior, agrupadas en cuatro bloques: a) Artes y Humanidades, b) Ciencias de la Salud, c) Ciencias, asociada con Ingenierías y Arquitectura, y d) Ciencias Sociales y Jurídicas. Dentro de cada área se han seleccionado algunas de las titulaciones más conocidas y representativas (Bellas Artes, Historia, Medicina, Enfermería, Matemáticas, Ingenierías, Economía, Magisterio, etc.). En total, la selección se compone de un conjunto de 68 documentos, 17 por cada área. Una vez seleccionado el corpus, se sigue el siguiente *procedimiento*:

a) Leer las *referencias a las competencias* que se presentan en cada documento y seleccionar todos aquellos fragmentos que pueden ser relevantes para el estudio de la

competencia comunicativa (véase Anexo 4.4. *Corpus de referencias a la competencia de comunicación en los documentos oficiales de las universidades españolas*). Los documentos completos están disponibles para consulta en la página electrónica de la ANECA o en las respectivas páginas electrónicas de cada Universidad.

b) Analizar el contenido y recoger las referencias a la *competencia comunicativa* (conocimientos, habilidades o actitudes). Para ello se considera un criterio de amplitud del concepto de comunicación. Por ello no solo se recogen exclusivamente contenidos competenciales de tipo lingüístico, sino todos aquellos que implican la expresión, comprensión, reflexión sobre los textos o interacción con otras personas, así como aspectos relativos a la comunicación no verbal. Este análisis da lugar al hallazgo de *98 competencias diferentes* (véase Anexo 4.5. *Análisis del contenido de las referencias a la competencia de comunicación en documentos de las universidades españolas*).

c) Una vez dispuestas las 98 competencias, se recoge en una tabla la *catalogación* de las mismas por áreas de conocimiento. Además, se tienen en cuenta dos calificaciones: T (competencia transversal, general o básica) y E (competencia específica). En muchos casos las universidades nombraron una misma competencia como Transversal y Específica (véase Anexo 4.6. *Análisis y clasificación de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas por áreas*).

Una vez elaboradas las tablas y calculado el número de referencias para cada competencia es viable clasificarlas en orden descendente desde la más citada a la menos citada, de forma que puede verse su relevancia cuantitativa en el ámbito académico. Igualmente, es posible ver el grado en que se considera su transversalidad o especificidad en cada tipo de formación. También es posible observar estas valoraciones por bloques de contenido. Para poder observar los resultados presentamos a continuación dos tablas:

**Tabla 1. Clasificación de las referencias a la competencia comunicativa**

Muestra: Libros Blancos de titulaciones universitarias de la ANECA y planes de estudio de tres universidades (68 documentos).

<b>Clasificación de competencias (98)</b>	<b>T</b>	<b>E</b>	<b>Tt.</b>	<b>Ord.</b>	<b>% T</b>
2. Comunicación y expresión oral	49	35	84	1	58
1. Comunicación o transmisión de información	49	34	83	2	59
3. Comunicación y expresión escrita	48	34	82	3	58
17. Trabajo en equipo, espíritu de colaboración	42	24	66	4	63
4. Expresión formal de información compleja y proyectos	35	28	63	5	55
10. Gestión/búsqueda de la información (fuentes, bibliografía)	41	21	62	6	66
11. Interpretación/análisis de información y los textos	31	18	49	7	63
12. Evaluación y selección de información relevante	28	15	43	8	65
16. Comunicarse con público no especializado, no experto	27	14	41	9	66
9. Tecnología en general y para documentarse (TIC)	25	14	39	10	64
6. Exposiciones escritas: artículos, informes, historiales...	17	15	32	11	53
18. Integrarse en grupos interdisciplinares (multiprofesionales)	23	9	32	12	72
21. Habilidades interpersonales y sociales	16	14	30	13	53
29. Elaboración y defensa de argumentos (discusión)	23	6	29	14	79
23. Difusión/divulgación en diversos contextos	14	11	25	15	56
13. Síntesis y resumen de información	10	14	24	16	42
14. Comprensión y crítica de lo escuchado, textos u obras	11	13	24	17	46
5. Exposiciones orales, conferencias, comunicaciones, informes	13	10	23	18	56
28. Asesoramiento, tutoría, consejo y mediación social	7	15	22	19	32
7. Lenguaje, el discurso y léxico especializado	5	15	20	20	25
26. Liderazgo y dirección de grupos	15	5	20	21	75
32. Claridad expresiva, hacer inteligible la información	9	11	20	22	45
34. Capacidad docente	8	11	19	23	42
8. Uso de tecnologías para expresarse	9	8	17	24	53
19. Trabajo en contextos internacionales	14	3	17	25	82
27. Comprensión lectora de textos específicos complejos	7	9	16	26	44
30. Argumentación racional atendiendo a las reglas	10	6	16	27	62
36. Respeto al oyente y su diversidad	6	10	16	28	37
24. Resolución de conflictos, abusos y situaciones complejas	7	8	15	29	47
31. Negociación y capacidad de acuerdo	7	6	13	30	54
39. Exposición o descripción de datos y hechos	8	5	13	31	61
22. Corrección expresiva y lingüística	3	8	11	32	27
25. Confidencialidad, privacidad y discreción con los datos	4	6	10	33	40
83. Reconocer, comprender y respetar las ideas de los receptores	5	5	10	34	50
40. Capacidad para dialogar y debatir	4	5	9	35	44
91. Análisis de datos matemáticos, económicos, estadísticos...	5	4	9	36	55
20. Trabajo en contextos multi o interculturales	4	3	7	37	57
37. Empatía	1	6	7	38	14
38. Facilitar y promover la participación del interlocutor	3	4	7	39	43
44. Expresión rigurosa y fundamentada	5	2	7	40	71
15. Identificación, clasificación y catálogo de la información	2	4	6	41	33
33. Estrategias de comunicación, retórica, estilística	3	3	6	42	50
35. Participar y expresarse en medios de repercusión social	1	5	6	43	16
49. Comprensión oral: Escuchar con atención	1	5	6	44	16
47. Expresión mediante el lenguaje matemático	1	4	5	45	20
79. Motivar al paciente o receptor	2	3	5	46	40
96. Capacidad para extraer conclusiones	0	5	5	47	0
97. Capacidad para aplicar la información o normas consultadas	0	5	5	48	0
41. Refutar con fundamento los argumentos de otros	3	1	4	49	75
45. Expresión coherente y ordenada	1	3	4	50	25
46. Expresión mediante gráficas, diagramas, etc.	2	2	4	51	50
52. Reconocer usos incorrectos de términos y expresiones	2	2	4	52	50
53. Detectar falsedades, errores y malos usos del lenguaje	2	2	4	53	50
68. Promover un clima de convivencia	1	3	4	54	25
84. Aceptación de las críticas	1	3	4	55	25
88. Aceptar diferentes puntos de vista	2	2	4	56	50
90. Recopilación de datos del interlocutor (entrevista)	0	4	4	57	0
92. Transcripción de la información	1	3	4	58	25
48. Capacidad de comprender críticas de la propia obra	0	3	3	59	0
59. Ayuda y apoyo emocional	0	3	3	60	0
61. Derivar a otro profesional o consultar con él	0	3	3	61	0
71. Comunicación comercial y atención al cliente	0	3	3	62	0
73. Informar o relacionarse con la autoridad competente	0	3	3	63	0
75. Sistema adecuado de presentación de una obra	0	3	3	64	0
76. Capacidad explicativa y de presentación	0	3	3	65	0
77. Estrategias de interacción con alumnado en las aulas	0	3	3	66	0
51. Capacidad de traducir ideas en un mensaje u obra	1	1	2	67	50



**PARTE II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.**  
**3. COMPETENCIAS Y COMPETENCIA COMUNICATIVA**

55. Flexibilidad y aceptación de otras perspectivas	0	2	2	68	0
56. Capacidad para entrevistar	0	2	2	69	0
58. Anticiparse a las expectativas del interlocutor o cliente	0	2	2	70	0
62. Consultar y obtener ayuda o asesoramiento de otros	1	1	2	71	50
65. Compromiso	1	1	2	72	50
66. Sensibilidad hacia el interlocutor o paciente	1	1	2	73	50
67. Confirmar la recepción y comprensión del receptor	0	2	2	74	0
69. Respetar el derecho a la información del receptor	1	1	2	75	50
74. Sensibilizar a la audiencia en el ámbito específico	1	1	2	76	50
78. Dirigir proyectos	2	0	2	77	100
89. Comunicarse con personas con dificultades comunicativas	0	2	2	78	0
93. Diferenciar lo principal de lo accesorio o secundario	2	0	2	79	100
95. Detección de argumentaciones falaces y contradicciones	0	2	2	80	0
42. Normas de presentación, referencias y estilo en escritos	0	1	1	81	0
43. Brevedad de la información	0	1	1	82	0
50. Capacidad de elaboración de texto de diversos tipos	0	1	1	83	0
54. Fomentar el diálogo entre pueblos y culturas	0	1	1	84	0
57. Proporcionar retroalimentación a los destinatarios	0	1	1	85	0
60. Autocontrol y equilibrio emocional	0	1	1	86	0
63. Delegar funciones en otros	0	1	1	87	0
64. Dar instrucciones o prescripciones	0	1	1	88	0
70. Capacidad de persuasión	0	1	1	89	0
72. Dominio del protocolo y las relaciones públicas	0	1	1	90	0
80. Mostrar la vertiente lúdica del ámbito	1	0	1	91	100
81. Establecer redes de contacto nacional	1	0	1	92	100
82. Establecer redes de contacto internacionales	1	0	1	93	100
85. Dominio de la comunicación no verbal (postura, gesto...)	0	1	1	94	0
86. Competencias de comunicación asistencial con pacientes	0	1	1	95	0
87. Hablar o criticar sin agresividad	0	1	1	96	0
94. Hallar semejanzas y diferencias entre ideas propias y otras	0	1	1	97	0
98. Capacidad para localizar la información implícita	0	1	1	98	0
	<b>686</b>	<b>600</b>	<b>1286</b>		<b>53</b>

T: Número de referencias a las competencias que los documentos califican como generales, transversales o básicas.

E: Número de referencias a las competencias que los documentos califican como específicas de la titulación.

Tt. Suma de referencias a la competencia, transversales y específicas en total (Muchas competencias son citadas como transversales y también como específicas).

Orden: Ordenación descendente por número de referencias.

% T: Porcentaje en que cada competencia ha sido considerada como transversal.

Hay que señalar que se da un alto nivel de referencias en los documentos a la competencia comunicativa (1286 referencias) con una media de 18,9 referencias por documento, lo que pone de manifiesto que es una competencia significativa en la formación superior. Por otra parte, se destaca que el 53 % de esas referencias consideran este tipo de competencias como de carácter transversal, pero un 47 % la valoran como específica, es decir, que en muchas profesiones las competencias comunicativas son relevantes además de otras de carácter más técnico.

Otro aspecto a tener en cuenta es observar las diferencias entre las diversas áreas de conocimiento. Podemos ver los resultados en la siguiente tabla:

**Tabla. Número de referencias a la competencia comunicativa en cuatro áreas de conocimiento en los Libros Blancos de la ANECA y en tres universidades españolas (UCM, UZ y US).**

	AH	AH	AH	CS	CS	CS	C/IA	C/IA	C/IA	CSJ	CSJ	CSJ	Tt	Tt	Tt.
	T	E	Tt	T	E	Tt	T	E	Tt	T	E	Tt	T	E	
<b>Total</b>	142	169	311	114	222	336	217	48	265	213	161	374	686	600	1286
<b>% Área</b>	46	54	100	34	66	100	82	18	100	57	43	100	53	47	100
<b>% Global</b>	11	13	24,2	8,9	17	26	17	4	21	16,6	12,5	29,1			

**T: Competencia Transversal; E: Competencia Específica.**

**AH:** Artes y Humanidades; **CS** Ciencias de la Salud; **C/IA:** Ciencias, Ingeniería y Arquitectura; **CSJ:** Ciencias Sociales y Jurídicas

En la tabla observamos un elevado número de referencias en todas las áreas, aunque hay que destacar el mayor nivel en el área Ciencias Sociales y Jurídicas con un 29,1 % frente a los niveles medios de Ciencias de la Salud (26 %) y Artes y Humanidades (24,2 %), y el nivel más moderado de Ciencias, Ingeniería y Arquitectura (21 %). Es también digno de señalar el hecho de que las competencias comunicativas se valoran en mayor medida como transversales en CSJ por parte de Ciencias Sociales y Jurídicas (16,6) y Ciencias, Ingeniería y Arquitectura (17 %) frente a Artes y Humanidades (11 %) y Ciencias de la Salud (8,9 %). Como conclusión podríamos señalar:

a) Puede valorarse de manera positiva el hecho de que todas las áreas incorporan al currículo de manera relevante las competencias de comunicación, con una aportación cercana al 25 %. La que menos referencias realiza a las mismas es el área de Ciencias, Ingeniería y Arquitectura, aunque alcanza un 21 %.

b) Las competencias comunicativas no son solo básicas o transversales (53 %), como suele decirse habitualmente en muchos documentos, sino también específicas de cada ámbito profesional (47 %), por lo que deberían ser debidamente atendidas a lo largo de los estudios mediante:

i) Formación transversal e interdisciplinar en las distintas materias o asignaturas de la titulación

ii) Atención especial a las competencias comunicativas durante la realización de las prácticas en organizaciones de trabajo.

iii) Incorporación de materias obligatorias u optativas para la formación específica especialmente en aquellas titulaciones en las que estas competencias sean más relevantes.

iv) Evaluación del desarrollo de estas competencias.

c) Aunque todas las áreas plantean explícitamente las competencias comunicativas de manera clara, y las diferencias de cantidad de referencias son pequeñas, parece observarse cierta tendencia a que las áreas de conocimiento que de manera inherente exigen interacción social presentan un mayor porcentaje de referencias. Así, el área de Ciencias de la Salud propugna con fuerza las competencias comunicativas globalmente (26 %) y como competencia específica (17%), incluso por encima de Artes y Humanidades. El trato con pacientes puede explicar, evidentemente, el notable nivel de detalle que presentan los planes de estudio (Medicina, Enfermería, Farmacia, Odontología, Psicología, etc.), que incluso en el caso de algunos planes señalan módulos específicos para este aspecto. También, como cabía esperar, el área con mayor número de referencias es Ciencias Sociales y Jurídicas (29,1 %), pues en ella la mayoría de las titulaciones implican el trato profesional directo con personas (Administración y Dirección de Empresa, Derecho, Turismo, Magisterio, etc.). Mientras tanto, las áreas de C/IA (Matemáticas, Física, Ingeniería, etc.) y AH (Bellas Artes, Historia, Filología, Filosofía, etc.) podrían incluir un mayor número de labores profesionales de carácter individual: labores artísticas, investigadoras, etc., lo que podría explicar puntuaciones algo más moderadas.

Finalmente, hemos considerado pertinente valorar el grado en que las competencias citadas se relacionan con el objeto de esta investigación: la competencia de comunicación oral. Para ello, analizando el contenido de las competencias consideramos que es viable distribuirlo en cinco grandes categorías:

1. **Competencias de comunicación oral genérica:** Competencias personales y sociales necesarias para actuar en todo tipo de situaciones cotidianas o formales de comunicación. Pueden observarse en cualquier persona independientemente de su nivel de formación.

2. **Competencias de comunicación oral formal:** Competencias necesarias para intervenir en contextos formales, académicos o profesionales. Son preferentemente observables con elevado nivel de formación.

**3. Competencias de comunicación oral organizacional:** Competencias necesarias para la interacción social adecuada en tareas complejas, propias de la vida laboral y académica.

**4. Competencias de comunicación oral instrumental:** Competencias necesarias para desarrollar o vehicular el proceso de codificación de mensajes mediante la expresión correcta y adecuada para la comunicación e interacción social de manera efectiva. Incluye el dominio de la lengua materna (u otras lenguas), de las tecnologías, de la comunicación no verbal, etc.

**5. Competencias de comunicación oral informativa:** Competencias necesarias para poder expresarse oralmente con la debida cantidad y calidad de información, fundamentación y documentación en todo tipo de contextos, pero especialmente en aquellos de carácter formal que requieren un elevado rigor en las ideas que se comunican. Son particularmente relevantes las capacidades de gestión de la información, de lectura y escritura, pues en el discurso oral formal son esenciales para informarse y expresarse con propiedad.

Veamos las referencias a cada una de las competencias señaladas (marcamos en **negrita** las competencias que están en los treinta primeros lugares de la clasificación):

<b>1. Competencias de comunicación oral genérica</b>	<b>T</b>	<b>E</b>	<b>Tt.</b>	<b>Orden</b>
<b>2. Comunicación y expresión oral</b>	<b>49</b>	<b>35</b>	<b>84</b>	<b>1</b>
<b>16. Comunicarse con público no especializado, no experto</b>	<b>27</b>	<b>14</b>	<b>41</b>	<b>9</b>
<b>21. Habilidades interpersonales y sociales</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>30</b>	<b>13</b>
<b>36. Respeto al oyente y su diversidad</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>28</b>
25. Confidencialidad, privacidad y discreción con los datos	4	6	10	33
83. Reconocer, comprender y respetar las ideas de los receptores	5	5	10	34
40. Capacidad para dialogar y debatir	4	5	9	35
37. Empatía	1	6	7	38
84. Aceptación de las críticas	1	3	4	55
88. Aceptar diferentes puntos de vista	2	2	4	56
59. Ayuda y apoyo emocional	0	3	3	60
55. Flexibilidad y aceptación de otras perspectivas	0	2	2	68
65. Compromiso	1	1	2	72
66. Sensibilidad hacia el interlocutor o paciente	1	1	2	73
67. Confirmar la recepción y comprensión del receptor	0	2	2	74
89. Comunicarse con personas con dificultades comunicativas	0	2	2	78
54. Fomentar el diálogo entre pueblos y culturas	0	1	1	84
60. Autocontrol y equilibrio emocional	0	1	1	86
87. Hablar o criticar sin agresividad	0	1	1	96
70. Capacidad de persuasión	0	1	1	89
	<b>117</b>	<b>115</b>	<b>232</b>	

En síntesis, como se observa en la tabla, los documentos señalan referencias a la idea de que cualquier persona debe disponer de capacidades para hablar de forma correcta y adecuada con diversos interlocutores en diferentes contextos estableciendo una relación positiva mediante el diálogo con respeto, discreción, empatía, sensibilidad, etc., siendo capaz de controlar su conducta comunicativa y emocional. Esta competencia la podemos observar en todo tipo de contextos y personas y no depende solo del nivel formativo, sino también de cualidades personales y del ambiente educativo informal o formal en que se ha desarrollado la persona. No obstante, puede y debe ser objeto de atención educativa.

<b>2. Competencias de comunicación oral formal</b>	<b>T</b>	<b>E</b>	<b>Tt.</b>	<b>Orden</b>
<b>4. Expresión formal de información compleja y proyectos</b>	<b>35</b>	<b>28</b>	<b>63</b>	<b>5</b>
<b>29. Elaboración y defensa de argumentos (discusión)</b>	<b>23</b>	<b>6</b>	<b>29</b>	<b>14</b>
<b>23. Difusión/divulgación en diversos contextos</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>25</b>	<b>15</b>
<b>5. Exposiciones orales, conferencias, comunicaciones, informes</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>18</b>
<b>34. Capacidad docente</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>23</b>
30. Argumentación racional atendiendo a las reglas	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>27</b>
39. Exposición o descripción de datos y hechos	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>31</b>
44. Expresión rigurosa y fundamentada	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>40</b>
79. Motivar al paciente o receptor	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>46</b>
41. Refutar con fundamento los argumentos de otros	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>49</b>
75. Sistema adecuado de presentación de una obra	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>64</b>
76. Capacidad explicativa y de presentación	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>65</b>
51. Capacidad de traducir ideas en un mensaje u obra	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>67</b>
74. Sensibilizar a la audiencia en el ámbito específico	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>76</b>
80. Mostrar la vertiente lúdica del ámbito	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>91</b>
	<b>124</b>	<b>91</b>	<b>215</b>	

Los niveles académicos y profesionales elevados, como muestran los datos presentados, requieren que una persona debidamente formada sea capaz de presentar adecuadamente sus ideas, análisis, proyectos y obras, y expresarse oralmente en público sobre temas específicos y complejos, pudiendo informar, explicar, enseñar, argumentar o divulgar la materia en la que es experto. Este tipo de competencia requiere no solo dominar el ámbito temático o científico, sino además disponer de competencias de comunicación formal especializada. El aprendizaje de estas habilidades se desarrolla principalmente en ámbitos educativos formales y mediante la práctica a través de la experiencia.

<b>3. Competencias de comunicación oral organizacional</b>	<b>T</b>	<b>E</b>	<b>Tt.</b>	<b>Orden</b>
17. Trabajo en equipo, espíritu de colaboración	42	24	66	4
18. Integrarse en grupos interdisciplinarios (multiprofesionales)	23	9	32	12
28. Asesoramiento, tutoría, consejo y mediación social	7	15	22	19
26. Liderazgo y dirección de grupos	15	5	20	21
19. Trabajo en contextos internacionales	14	3	17	25
24. Resolución de conflictos, abusos y situaciones complejas	7	8	15	29
31. Negociación y capacidad de acuerdo	7	6	13	30
20. Trabajo en contextos multi o interculturales	4	3	7	37
38. Facilitar y promover la participación del interlocutor	3	4	7	39
35. Participar y expresarse en medios de repercusión social	1	5	6	43
68. Promover un clima de convivencia	1	3	4	54
90. Recopilación de datos del interlocutor (entrevista)	0	4	4	57
48. Capacidad de comprender críticas de la propia obra	0	3	3	59
61. Derivar a otro profesional o consultar con él	0	3	3	61
71. Comunicación comercial y atención al cliente	0	3	3	62
73. Informar o relacionarse con la autoridad competente	0	3	3	63
77. Estrategias de interacción con alumnado en las aulas	0	3	3	66
56. Capacidad para entrevistar	0	2	2	69
58. Anticiparse a las expectativas del interlocutor o cliente	0	2	2	70
62. Consultar y obtener ayuda o asesoramiento de otros	1	1	2	71
69. Respetar el derecho a la información del receptor	1	1	2	75
78. Dirigir proyectos	2	0	2	77
57. Proporcionar retroalimentación a los destinatarios	0	1	1	85
63. Delegar funciones en otros	0	1	1	87
64. Dar instrucciones o prescripciones	0	1	1	88
72. Dominio del protocolo y las relaciones públicas	0	1	1	90
81. Establecer redes de contacto nacional	1	0	1	92
82. Establecer redes de contacto internacionales	1	0	1	93
86. Competencias de comunicación asistencial con pacientes	0	1	1	95
	<b>130</b>	<b>115</b>	<b>245</b>	

Estas referencias subrayan que la interacción social formal en la vida académica y laboral se ve facilitada por la forma de ser de una persona o sus habilidades comunicativas naturales. Sin embargo, es necesario desarrollar competencias que son requeridas en las organizaciones en el siglo XXI, tales como la capacidad de colaborar con otras personas y trabajar en equipo, incluso en grupos interdisciplinarios y con personas de diversidad de países y culturas; las competencias para facilitar la convivencia pacífica y la resolución de conflictos o situaciones complejas, para dirigir y coordinar proyectos y grupos de personas, para negociar y llegar a acuerdos, para proporcionar asesoramiento especializado, para relacionarse de manera apropiada con los receptores de un servicio, pacientes o alumnos, etc. Estas competencias permiten desarrollar una actuación apropiada y efectiva en la vida académica y laboral y requieren una formación específica que permita alcanzar los niveles necesarios, y así facilitar la integración social, académica y laboral de las personas.

<b>4. Competencias de comunicación oral instrumental</b>	<b>T</b>	<b>E</b>	<b>Tt.</b>	<b>Orden</b>
<b>7. Lenguaje, el discurso y léxico especializado</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>20</b>
<b>32. Claridad expresiva, hacer inteligible la información</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>22</b>
<b>8. Uso de tecnologías para expresarse</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>24</b>
22. Corrección expresiva y lingüística	3	8	11	32
33. Estrategias de comunicación, retórica, estilística	3	3	6	42
47. Expresión mediante el lenguaje matemático	1	4	5	45
45. Expresión coherente y ordenada	1	3	4	50
46. Expresión mediante gráficas, diagramas, etc.	2	2	4	51
52. Reconocer usos incorrectos de términos y expresiones	2	2	4	52
43. Brevedad de la información	0	1	1	82
50. Capacidad de elaboración de texto de diversos tipos	0	1	1	83
85. Dominio de la comunicación no verbal (postura, gesto...)	0	1	1	94
	<b>35</b>	<b>59</b>	<b>94</b>	

La comunicación humana, como se recoge en las referencias señaladas, se realiza mediante una gran diversidad de medios e instrumentos entre los que se destaca el lenguaje. La mayoría de situaciones de comunicación, formales o informales, requieren unas capacidades discursivas para construir diversos tipos de textos para diferentes contextos y necesidades, unas competencias lingüísticas, con especial atención al nivel léxico, que permiten traducir nuestras ideas y proyectos en algo concreto, representable y comunicable. No obstante, debemos considerar que la expresión lingüística, va acompañada habitualmente de conductas verbales y no verbales que son esenciales para la eficacia comunicativa, así como el hecho de que existen otros medios de expresión gráfica, audiovisual, artística, matemática, etc. que ocupan un lugar más o menos relevante según los ámbitos de conocimiento. A ello se une el gran desarrollo de tecnologías de la información y comunicación que facilitan de manera la comunicación e incluso llegan a modificarla con su amplio abanico de posibilidades. Estas competencias de carácter instrumental se adquieren en muy diversos contextos, pero es especialmente en el ámbito formativo donde han de recibir la máxima atención

<b>5. Competencias de comunicación oral informativa</b>	<b>T</b>	<b>E</b>	<b>Tt.</b>	<b>Orden</b>
<b>3. Comunicación y expresión escrita</b>	<b>48</b>	<b>34</b>	<b>82</b>	<b>3</b>
<b>10. Gestión/búsqueda de la información (fuentes, bibliografía)</b>	<b>41</b>	<b>21</b>	<b>62</b>	<b>6</b>
<b>11. Interpretación/análisis de información y los textos</b>	<b>31</b>	<b>18</b>	<b>49</b>	<b>7</b>
<b>12. Evaluación y selección de información relevante</b>	<b>28</b>	<b>15</b>	<b>43</b>	<b>8</b>
<b>9. Tecnología en general y para documentarse (TIC)</b>	<b>25</b>	<b>14</b>	<b>39</b>	<b>10</b>
<b>6. Exposiciones escritas: artículos, informes, historiales...</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>32</b>	<b>11</b>
<b>13. Síntesis y resumen de información</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>24</b>	<b>16</b>
<b>14. Comprensión y crítica de lo escuchado, textos u obras</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>24</b>	<b>17</b>
<b>27. Comprensión lectora de textos específicos complejos</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>26</b>
91. Análisis de datos matemáticos, económicos, estadísticos...	5	4	9	36
15. Identificación, clasificación y catálogo de la información	2	4	6	41
49. Comprensión oral: Escuchar con atención	1	5	6	44
96. Capacidad para extraer conclusiones	0	5	5	47
97. Capacidad para aplicar la información o normas consultadas	0	5	5	48
53. Detectar falsedades, errores y malos usos del lenguaje	2	2	4	53
92. Transcripción de la información	1	3	4	58
93. Diferenciar lo principal de lo accesorio o secundario	2	0	2	79
95. Detección de argumentaciones falaces y contradicciones	0	2	2	80
42. Normas de presentación, referencias y estilo en escritos	0	1	1	81
50. Capacidad de elaboración de texto de diversos tipos	0	1	1	83
94. Hallar semejanzas y diferencias entre ideas propias y otras	0	1	1	97
98. Capacidad para localizar la información implícita	0	1	1	98
	<b>231</b>	<b>187</b>	<b>418</b>	<b>231</b>

Los documentos subrayan un elevado número de competencias que sin formar parte directa de la comunicación oral, son esenciales para que esta se desarrolle adecuadamente. La expresión personal depende de las ideas propias, pero también de la información que el sujeto tiene a su disposición, obtenida y conservada mediante el lenguaje oral o escrito, incluso con el apoyo de medios tecnológicos. Varias referencias señalan las capacidades de recepción y gestión de la información: la necesidad de saber documentarse, seleccionar la información relevante o la de leer comprensiva e interpretativamente de manera analítica, sintética y crítica diversidad de documentos incluso con expresiones complejas y formales y con un léxico especializado; la capacidad de expresarse por escrito en general y en tipos textuales formales, atendiendo a las normas necesarias, pues no debemos olvidar que la oralidad secundaria, basada en los textos escritos, es la que predomina en las tareas complejas; la capacidad de escuchar de manera atenta, inteligente y crítica a diversidad de interlocutores, etc. Todas estas competencias, muy relevantes por sí mismas, tienen un peso fundamental en la competencia de comunicación oral especialmente en la vida académica y profesional. Para hablar en público, por ejemplo, se requiere habitualmente actuar con un objetivo, buscar información relevante, organizarla y secuenciarla, leer, escribir un texto, escuchar activamente a otras personas, contestar con rigor y fundamento a preguntas sobre el tema, etc.



### **3.5.3.3. Conclusiones sobre las competencias específicas**

En conclusión, el estudio de los contenidos sobre competencia comunicativa en los documentos analizados indican que:

- a) la *competencia comunicativa es relevante en general* y en todos los ámbitos académicos.
- b) se trata de un tipo de *competencia transversal pero también específica* para poder desempeñar adecuadamente las tareas profesionales.
- c) es preciso prestar atención significativa a la *formación comunicativa en el currículo* de los distintos grados.
- d) la competencia de comunicación oral no se limita a saber hablar y escribir correctamente, sino que además se requieren *habilidades pragmáticas* que permitan a la persona desenvolverse con eficacia en contextos formales e informales, expresar oralmente textos complejos de todo tipo, saber interactuar en situaciones académicas y laborales, dominar los instrumentos de expresión necesarios para integrarse en el mundo actual y contar con habilidades informativas y comunicativas que permitan actuar de manera rigurosa y fundamentada.

Aunque estas eran unas conclusiones esperadas, debemos señalar el avance en este aspecto tomando conciencia de la necesidad de formación en competencias que en los planes de estudio anteriores eran escasamente tratadas. Por otra parte, de cara al futuro sería necesario y muy positivo *formular un perfil comunicativo específico en cada área y titulación* que hiciera explícitas de forma sistemática las competencias comunicativas que debieran desarrollarse a lo largo de los estudios. En ese sentido, se observa cierta falta de sistematización en algunas propuestas estudiadas, mientras otras adolecen de lagunas o ausencias que deberían ser subsanadas. Hay que considerar el hecho de que la propuesta de competencias de un plan de estudios es una guía para el diseño del currículo, una orientación muy importante para el posterior diseño de materias y asignaturas. Si la competencia es clara y explícita genera actuaciones más precisas en el devenir de cada asignatura, en desarrollo del currículo.

## **4. Contexto y enseñanza de la competencia comunicativa**

### **4.1. Contexto social**

#### **4.1.1. La globalización**

#### **4.1.2. El conocimiento, la ciencia y la cultura**

#### **4.1.3. La tecnología**

#### **4.1.4. La economía**

#### **4.1.5. Las organizaciones de trabajo y el empleo**

#### **4.1.6. La comunicación en las organizaciones**

- **Comunicación interna**
- **Comunicación externa**
- **Las habilidades de comunicación en las organizaciones**

### **4.2. Contexto humano**

#### **4.2.1. Competencias e inteligencias**

##### **4.2.1.1. Concepto de inteligencia**

##### **4.2.1.2. La inteligencia como atributo predictivo de la competencia**

##### **4.2.1.3. Competencias e inteligencias múltiples**

- **Teoría triárquica de Sternberg**
- **Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner**
- **Competencias e inteligencia emocional**

#### **4.2.2. Competencias y aprendizaje: modelo educativo constructivista**

##### **4.2.2.1. Construcción personal de competencias**

- **La construcción individual de competencias en un marco piagetiano**
- **Las competencias como construcción de aprendizajes significativos**
- **Las competencias como proceso de elaboración de esquemas**

##### **4.2.2.2. Construcción social de competencias**

- **Competencias y constructivismo sociocultural**
- **Competencias, aprendizaje mediado y modificabilidad cognitiva**
- **Competencia, socioconstructivismo y aprendizaje situado**

El diseño curricular es una actividad racional basada en unos fundamentos y motivos y dirigida a unos determinados fines en un marco ético. Para que la formación que el sistema educativo ofrece sea adecuada y efectiva se requiere un análisis preciso del contexto social, cultural y educativo, de las características de la sociedad y de las personas a las que el sistema educativo atiende. La falta de atención a los parámetros contextuales afectará tan directamente al proceso y al producto educativo que puede llegar a dificultar la acción pedagógica y dar lugar al fracaso escolar (de la enseñanza y del aprendizaje), dificultando la integración de la persona en la vida social, cultural y laboral. El currículo ha de tomar como referencia el contexto general y específico en que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje. La actuación profesional docente sugiere la necesidad de plantearse algunas preguntas:

<b>Contexto</b>	
<b>Mediato o general (Macrocontexto)</b>	<b>Inmediato o específico (Microcontexto)</b>
<p><b><u>Contexto sociocultural general</u></b> (Marco general de la educación en el mundo actual) <i>¿Para qué mundo y sociedad educo?</i> <i>¿Qué demandas y necesidades plantea el mundo actual?</i> <i>¿Cómo educar en el siglo XXI?</i></p>	<p><b><u>Contexto socio-cultural específico</u></b> (El entorno sociocultural y familiar)  <i>¿En qué entorno trabajo?</i></p>
<p><b><u>Contexto científico</u></b> (Fundamentos del currículo) <i>¿Qué sé para afrontar la tarea?</i> <i>¿Qué enseñar?</i> <i>¿Cómo hacerlo?</i></p>	<p><b><u>Contexto escolar u organizativo</u></b> (El centro educativo: medios materiales y recursos humanos)  <i>¿Cómo es el centro educativo?</i> <i>¿Dónde trabajo?</i></p>
<p><b><u>Contexto normativo o legislativo</u></b> (La Legislación)  <i>¿Qué he de hacer?</i></p>	<p><b><u>Contexto personal o humano</u></b> (Los profesores. Los alumnos. Los grupos) <i>¿Quiénes somos? ¿Cómo somos los que enseñamos? ¿Cómo son los que aprenden?</i> <i>¿Qué necesitan?</i></p>

Los aspectos legislativos son tratados en los capítulos 2 y 5. Los fundamentos científicos a lo largo de la primera y la segunda parte de la tesis. En este capítulo nos centraremos en el contexto sociocultural general y contemporáneo y en el contexto humano, en particular, en las nuevas concepciones de la inteligencia y el aprendizaje de los alumnos.

#### 4.1. Contexto social

La competencia comunicativa incluye la idea de expresarse adecuadamente teniendo en cuenta la diversidad de textos, interlocutores y situaciones en que la persona puede intervenir. Desde una perspectiva didáctica, es imprescindible preparar al alumnado para esa participación en la vida real, académica, social, cultural y laboral, lo que implica describir y entender el mundo en que va a entrar en interacción. Se trata, como veremos, de un mundo cambiante, globalizado, complicado, con un acceso fácil a la información, con unos medios tecnológicos avanzados, con una estructura económica compleja, y con unas organizaciones de trabajo en las que cada vez se tiene más en cuenta la comunicación y las habilidades para la interacción de los empleados, tanto para la comunicación interna y el trabajo en equipo como para la prestación de los servicios. Ignorar las exigencias de ese mundo del siglo XXI no solo produce consecuencias negativas para el progreso social y económico o para el desarrollo de las

organizaciones, sino que también tiene una incidencia individual sobre los propios alumnos: conflictos personales, manipulación, inadaptación social, fracaso escolar, desempleo, etc. En ese sentido, la didáctica de la competencia de comunicación oral puede realizar un papel significativo para prevenir y afrontar muchos de estos problemas. Veremos a continuación, de forma breve, una descripción de la sociedad del siglo XXI desde la perspectiva de la enseñanza de las habilidades de comunicación.

#### **4.1.1. La globalización**

La idea de globalización ha dejado de ser una especulación filosófica o un tema de debate en las tertulias para convertirse en un atributo descriptivo del mundo presente que hay que considerar a la hora de tomar las medidas necesarias en todos los ámbitos, particularmente en el sector educativo. Definitivamente, el mundo está cada vez más conectado, de forma que los sucesos o decisiones que se producen en un lugar determinado tienen consecuencias más o menos inmediatas sobre otros contextos, incluso sobre el planeta entero. Una decisión de una organización o de un estado puede afectar a los ciudadanos, la economía, el bienestar o el medio ambiente de otros muchos lugares o países (Vargas, 2001; OCDE, 2005). La economía se ha vuelto totalmente abierta e interdependiente, se ha mundializado, de modo que cada estado ya no depende solo de sí mismo y de su esfuerzo para alcanzar el bienestar (Silveira, 1998; Eurydice, 2002; Guzmán, 2003; Cabrera et al., 2005; OCDE, 2005: 6; Gómez Gras, 2006: 14; Comisión Europea, 2007; Aguado et al., 2008; Hué, 2008). La deslocalización de una empresa, por ejemplo, como vemos cada día, puede arruinar a una región y salvar la economía de otra. Vargas (2001) describe así el concepto:

La globalización ha ocasionado que cualquier evento, sin importar el lugar de la tierra en el que se presente, tenga repercusiones casi inmediatas en todo el globo. Los acontecimientos económicos, políticos y sociales se asemejan cada vez más a la "Aldea Global" de McLuhan. Son progresivamente más tenues las diferencias en la estructura económica; se difunde rápidamente la información, se eliminan las barreras proteccionistas y aparecen categorías de "clase mundial".

Esto, unido a la rapidez e imprevisibilidad de los acontecimientos, al cambio y evolución continua del conocimiento, da lugar a un estado de incertidumbre ante ese mundo tan cambiante e inestable (Guzmán, 2003; Aguado et al., 2008; Comisión Europea, 2007). En ese sentido, un objetivo esencial de las sociedades es la flexibilidad, la versatilidad y la capacidad de adaptación: es preciso modificar las conductas de manera coherente con los cambios sociales, culturales y económicos para adaptarse a las

nuevas necesidades y los nuevos tiempos (Guzmán, 2003; OCDE, 2005; Comisión Europea, 2007). Es necesaria una alta capacidad de aprendizaje de nuevas formas de conducta, una formación permanente que permita a las personas conducirse de forma eficiente en un mundo en continua mutación. La inflexibilidad o la contumacia en mantener conductas anticuadas o hiperterritoriales, así como la falta de formación actualizada de las personas y sociedades pueden conllevar procesos progresivos de marginación, exclusión y fracaso social y económico. Esta tensión entre lo local y lo global, como propone el Informe Delors (1996: 13), debe resolverse en el sentido de ser *ciudadano del mundo* “sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base”. Compartimos esta paradoja, aunque sea difícil la equidistancia entre las posturas de *globalismo* y *localismo*. Desde la perspectiva positiva, parece razonable aceptar tanto las ventajas del mundo global (unido, conectado, solidario, democrático, multicultural, etc.), como la riqueza de matices que aporta lo local, lo distinto, lo autóctono. Pero también, desde una visión crítica, es comprensible tanto el rechazo de un mundo homogeneizado y teledirigido por ciertos intereses económicos e ideológicos (contra el que luchan los *movimientos de antiglobalización*), como de un localismo empobrecedor. La tarea parece difícil pero el equilibrio es posible. Sin lugar a dudas, la educación debe jugar un papel esencial en ese proceso.

#### **4.1.2. El conocimiento, la ciencia y la cultura**

Poco tiene que ver la gestión de la información en los siglos anteriores con lo que ocurre en los comienzos del siglo XXI. La sociedad industrial de los siglos XIX y XX ha dado paso a otra que se viene calificando como sociedad del conocimiento (Bolívar, 2008a; Escudero, 2008; Guzmán, 2003; Prado, 2004: 20). Para cualquier sociedad avanzada del siglo XXI es muy relevante disponer de conocimiento (Guzmán, 2003; Vargas, 2001), lo que implica tener la capacidad de obtenerlo o de generarlo mediante procesos de documentación, reflexión, creatividad e investigación. Tradicionalmente se consideró la posesión de capitales o de bienes materiales como signo de riqueza. En la actualidad, el conocimiento es el factor esencial de desarrollo y de incremento de bienestar de una sociedad (Eurydice, 2002; Ginés, 2004; Irigoín y Vargas, 2002; Eurydice, 2002; Cabrera et al., 2005: 334; Ley Orgánica de Educación de España, 2006), particularmente, en nuestro contexto en el que “los países europeos han

reconocido al conocimiento como su recurso más valioso para alimentar el crecimiento económico” (Eurydice, 2002).

El conocimiento es acumulativo (Bolívar, 2008a; Cabrera et al., 2005; Eurydice, 2002; Silveira, 1998; Villa y Poblete, 2007; Delors et al., 1996: 11; OCDE, 2005), de manera que se produce una ingente cantidad de información de todo tipo que es preciso seleccionar, organizar y utilizar de manera coherente. Así, el conocimiento va un paso más allá de la idea de datos o información. Pero además de su extensión cuantitativa, su incremento es acelerado (Ginés, 2004), es decir, se genera continuamente nueva información, nuevos descubrimientos, nuevos avances de todo tipo. Simultáneamente, debe considerarse su carácter efímero (Eurydice, 2002), con lo que mucha información pierde vigencia y se vuelve obsoleta con extrema rapidez. Es fácil, en este sentido, que cualquier persona o comunidad humana se vean afectadas si no disponen de mecanismos que proporcionen la necesaria información o formación de manera selectiva y actualizada.

El conocimiento es también intangible (Cabrera et al., 2005: 334; Irigoien y Vargas, 2002; Silveira, 1998), de forma que no se precisa fuerza física o trabajo manual para operar sobre él. También es complejo (Ginés, 2004; Guzmán, 2003) y, a menudo, abstracto y formal, así que se requiere cierto nivel de formación para poder acceder a él, para poder asimilarlo y poder utilizarlo para la vida personal, social o profesional. La complejidad intelectual del conocimiento actual se basa tanto en la cantidad como en la calidad o dificultad de la información, pero además hemos de considerar su carácter variado y multidisciplinar (Jonnaert et al., 2006: 7), multicultural y su heterogeneidad lingüística (Bolívar, 2008a; Gómez Gras, 2006: 14; Prado, 2004: 13). Cualquier persona o profesional necesitan en su tarea diaria datos y conocimientos de campos científicos diferenciados, de distintos ámbitos sociales y culturales; además, la información procede de diferentes personas, culturas o países que se comunican en diversidad de lenguas. La OCDE (2005: 6) subrayaba la transcendencia de este cambio sociocultural: “Las sociedades en su transformación son más diversas y fragmentadas, y las relaciones interpersonales requieren de mayor contacto con personas diferentes a uno”.

En definitiva, se ha producido el paso de la integración de las personas en un mundo local, homogéneo, único, unicultural y monolingüe a otro muy diferente en el que las personas con más expectativas son aquellas dotadas de acceso a información

actualizada, capacidad de aprendizaje y de trabajo interdisciplinar, disponibilidad para relacionarse con diversidad de personas de diferentes culturas y habilidades para utilizar de manera adecuada la lengua propia y otros idiomas para operar sobre la información o relacionarse con otros. Las consecuencias o riesgos para las personas o las sociedades que muestran un deficiente acceso a la información parecen bastante evidentes: incompetencia, marginación, exclusión social y laboral (desempleo); pérdida de oportunidades de desarrollo personal, académico y social; fracaso o abandono escolar; etc. (véanse los trabajos de Delors et al., 1996: 11; Eckert, 2006; Eurydice, 2002: 11; Gallart, 1997; Perrenoud, 2008; Silveira, 1998). En esta nueva sociedad cambiante, caracterizada por la cantidad y complejidad de la información necesaria para el desarrollo, “la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors et al., 1996a: 91). En el mismo sentido, Pineda (1999) subraya la necesidad de atender al desarrollo de nuevas competencias:

La sociedad de la información exige unas competencias nuevas en los ciudadanos para que se desenvuelvan en ella con soltura y organicen sus vidas a nivel personal, social y profesional. La educación, como proceso que pretende desarrollar a las personas y prepararlas para la vida en sociedad en un sentido amplio, tiene aquí planteado un reto importante: identificar las nuevas competencias requeridas hoy y diseñar los mecanismos que faciliten su adquisición por parte de los ciudadanos.

#### **4.1.3. La tecnología**

La tecnología ha incrementado de forma espectacular el acceso a la información y ha cambiado de manera absoluta la vida de nuestras sociedades, tanto en los aspectos domésticos como en la vida laboral y en la forma de comunicarnos al facilitar la ágil difusión y disponibilidad de todo tipo de información (informatización). Un rasgo esencial de las tecnologías de la información y la comunicación es su rápida evolución, lo cual requiere un proceso constante de adaptación por parte de los ciudadanos a nuevos dispositivos, lenguajes y códigos multimedia que requieren superar la alfabetización tradicional para llegar a la *alfabetización digital* (este tema es tratado por una incontable cantidad de autores e instituciones internacionales y europeas; entre otros trabajos pueden consultarse: Aguado et al., 2008; Cabrera et al., 2005; Comisión Europea, 2007; Delors et al., 1996a: 91; Eurydice, 2002; Ginés, 2004; Gómez Gras, 2006; OCDE, 2005; Prado, 2004: 384; Silveira, 1998; Vargas, 2001; Villa y Poblete, 2007).

La sociedad digital ha facilitado el acceso a las redes de telecomunicaciones a la gran mayoría de los ciudadanos, ampliando así las posibilidades para todo tipo de actividades impensables hasta hace poco, incluso mediante dispositivos portátiles inalámbricos (telefonía móvil, ordenadores portátiles, *tablets*, etc.) que permiten la comunicación global *in situ* en cualquier momento, en las tres dimensiones de emisión, recepción e interacción, así como actividades diversas: acceso a todo tipo de información y documentación, interacción escrita y audiovisual de forma inmediata con personas de todo el mundo (Web 2.0, telefonía 3D y 4D, etc.) mediante el acceso a redes, adquisición de bienes y servicios por internet, teletrabajo, realización de gestiones administrativas con las administraciones públicas, las transacciones económicas y financieras, la educación y la atención sanitaria *on line*, etc.

Un rasgo esencial de las tecnologías de la información y la comunicación es su rápida evolución (Silveira, 1998; Eurydice, 2002; Prado, 2004: 381). Ello requiere un proceso constante de adaptación que desborda los márgenes de la alfabetización tradicional para llegar a la alfabetización digital (Silveira, 1998; OCDE, 2005; Cabrera et al., 2005; Comisión Europea, 2007; Aguado et al., 2008), en la que no solo se precisan ciertas competencias tecnológicas, sino que además son necesarias amplias competencias comunicativas para la interacción mediante el discurso oral y escrito.

Perceval y Tejedor (2008: 162) reflexionan en torno a los cinco grados de la comunicación en educación: el oral-gestual, la escritura, el audio, el audiovisual y el digital. Subrayan las enormes posibilidades que proporciona la tecnología para combinar estos canales y soportes, especialmente mediante la Web 2.0, de cara a la comunicación educativa. Además, rechazan que pueda poner en tela de juicio el papel del profesor:

Lo novedoso es nuestra presencia directa que permite el panorama de la Web 2.0, donde utilizaremos toda una serie de soportes que han sido los que la Humanidad ha elaborado a lo largo de su recorrido comenzando por lo oral-gestual. Nosotros podemos dejar la explicación de lo que hacemos con nuestra presencia virtual en un documento audiovisual en red, podemos discutir en directo y visualmente presentes con otros interlocutores y podemos crear flujos educativos desde esta presencia virtual [...] El profesor aumenta sus posibilidades y capacidades para actuar con estudiantes con diferentes intereses y capacidades, poder atender a todos en diversos niveles. El miedo a una sustitución tecnológica debe desaparecer definitivamente. Sin el profesor no existe educación en red.



#### **4.1.4. La economía**

Vivimos en una sociedad en la que la economía está en la base de nuestra calidad de vida. El orden económico ha permitido el desarrollo de la llamada “sociedad del bienestar”. Sin embargo, los logros sociales de los últimos años pueden verse en serio riesgo si no se tienen en cuenta las características de la economía del siglo XXI. Un rasgo principal de ésta es la *internacionalización*, asentada sobre la liberalización de los mercados (caída de barreras comerciales o proteccionistas), incremento de movimientos de capitales y de las compañías transnacionales (Silveira, 1998; F. Vargas, 2001).

La nueva economía tiene como interés central los resultados (Silveira, 1998; Eurydice, 2002; Cabrera et al., 2005; Márquez y Díaz, 2005; Gómez Gras, 2006: 14 y 34; Tobón, 2006; Schmal y Ruiz-Tagle, 2008: 148), de modo que el desarrollo y la riqueza giran alrededor del incremento de la eficiencia, productividad y rentabilidad de países, empresas y empleados que deben competir entre sí, dificultando el deseable equilibrio entre desarrollo económico y bienestar social. Se destaca como contrapartida el incremento de la cooperación internacional (Eurydice, 2002) y la aparición de bloques comerciales y organizaciones internacionales (Esteban y Sáez, 2008; Gallart, 1997; Hué, 2008) que pueden contribuir a racionalizar el desarrollo económico y social de los países, como la CE (Comunidad Europea), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la Organización Mundial de Comercio (OMC), etc.

Con respecto a los sectores económicos de relevancia en la nueva economía, hay que subrayar el cambio sectorial que se está produciendo, ya que ha pasado la prevalencia del sector industrial al sector servicios (Delors et al., 1996a, 96; Gallart, 1997; Eurydice, 2002; Villa y Poblete, 2007). Se destacan de cara al futuro dos sectores esenciales para la generación de riqueza. Por una parte, el valor del sector tecnológico con servicios ligados a las tecnologías de la información y la comunicación (Vázquez, 1999; Gómez Gras, 2006: 13). En segundo lugar, la relevancia económica de los servicios sociales, asistenciales y educativos en el ámbito de la formación, el ocio y la cultura (Vázquez, 1999).

En el marco de la antes señalada competitividad, la nueva economía se caracteriza por la exigencia de un alto nivel de calidad en la producción de bienes y servicios, y por la máxima atención al cliente (Silveira, 1998; Guzmán, 2003; Márquez y Díaz, 2005;

Gómez Gras, 2006: 15). Requiere además de flexibilidad y adaptación para ajustar los modelos de producción a mercados muy cambiantes, con continuas nuevas demandas. Estas exigencias de rentabilidad, eficiencia, calidad, servicio, etc. han de ser compatibles, y es deseable que así sea, como han señalado muchas instituciones e informes internacionales, con dos condiciones inexcusables: la *sostenibilidad*, de manera que el desarrollo económico debe ir acompañado del respeto al entorno ambiental (Delors et al., 1996: 11; OCDE, 2005: 6), y la *solidaridad*, pues la prosperidad y la equidad social deben ir unidas (OCDE, 2005).

#### **4.1.5. Las organizaciones de trabajo y el empleo**

En el marco general que venimos comentando se destaca también el cambio de paradigma desde la perspectiva de los procesos de trabajo y producción (Poblete, 2004; Aguado et al., 2008). El funcionamiento de las organizaciones ha cambiado de forma notable. Se ha superado el modelo de organización fuertemente jerárquico, piramidal, y basado en la especialización rígida del trabajo (modelo fordista), así como el modelo de cadena de producción en serie (modelo taylorista), que tanta aceptación tuvieron a lo largo del siglo XX (Gallart y Jacinto, 1995; Silveira, 1998; Vargas, 2001; Guzmán, 2003; Poblete, 2004; Navío, 2005: 217; Jonnaert et al., 2006: 7; Gómez Gras, 2006: 14; Corvalán, 2008: 66). Frente a esta concepción del empleado como subordinado, tan dócil como pasivo, que actúa mecánicamente en el desempeño de su función como una rueda del gran engranaje que dirige una escala jerárquica de directivos, las organizaciones han empezado a tomar en cuenta la autonomía del empleado, a tener en consideración la iniciativa y responsabilidad que puede asumir a la hora de detectar dificultades, tomar decisiones y resolver problemas (Gómez Gras, 2006: 15). Jonnaert et al. (2006: 7) describen este nuevo panorama del siguiente modo:

Las tareas ejecutadas ya no están fragmentadas y descontextualizadas, disociadas del producto final y aisladas del desempeño de otros empleados. El enfoque es global, contextual y situado.

Cada acción que propone un empleado no sólo se coordina a la de otros empleados, sino que aporta al producto final. Este tipo de organización del trabajo requiere responsabilidad y exige a los empleados desarrollar competencias nuevas y coordinar sus distintas especialidades, provenientes de áreas diferentes.

Si relacionamos el contexto que estamos describiendo de comienzos del siglo XXI con este nuevo concepto del empleado, no como simple unidad de producción, sino como agente humano dotado de autonomía e iniciativa en un contexto de interacción

grupal a la búsqueda de un objetivo común, es fácil concluir que todo ello implica consecuencias sobre las necesidades de comunicación en las organizaciones y sobre las habilidades de comunicación de los empleados (aspectos que analizaremos más tarde), pero tiene también repercusiones sobre las propias características del empleo, positivas y negativas.

El mundo global, digital y cambiante en el que vivimos exige un alto nivel de cualificación, de preparación para poder participar en los procesos de selección de personal de las organizaciones. En ese sentido, cada vez es más frecuente escuchar la palabra *empleabilidad*, que Gómez Gras (2006: 31) define de forma breve y clara como “la capacidad que tiene una persona para encontrar empleo, o mejorarlo si ya lo tiene, de la forma más rápida y en las mejores condiciones posibles”. Silveira (1998; citando a Ducci, 1997) amplía un poco más el concepto, incorporando causas y consecuencias, cuando dice:

[...] la empleabilidad no es otra cosa que la capacidad de "engendrar" los tipos de competencia y calificación que permiten a las personas encontrar, crear, conservar, enriquecer su puesto de trabajo y pasar de uno a otro obteniendo satisfacción personal, económica, social y profesional.

Es decir, el ciudadano que aspira a disponer de un empleo satisfactorio debe desarrollar aquellas competencias y cualidades que faciliten el acceso, el mantenimiento del mismo y la promoción. Disponer de un buen empleo, además, no solo proporciona bienestar económico sino muchas ventajas para el propio desarrollo de la persona a todos los niveles. Desde esta perspectiva, tanto el sistema educativo como las organizaciones de trabajo (formación inicial, permanente, profesional, formación en el trabajo, etc.) tienen la obligación de formar para la empleabilidad, aunque pueda haber otras dimensiones que merezcan la misma atención (formación académica, integral, humanística, científica, física, artística, etc.). No se trata, pues, de iniciar una polémica, necesariamente estéril, entre una formación utilitaria y mercantilista frente a otra integral y académica. Simple y llanamente, ambas deben coexistir, pues una de las funciones de la educación es preparar para la vida personal y social, para integrarse en el mundo, y el empleo es una dimensión sustancial en la vida de las personas y un bien general de la sociedad. Compartimos plenamente la sugerencia de Garagorri (2007: 51) de que: “el eje organizador del currículo no deben ser los «saberes» conceptuales, sino las competencias que se precisan para actuar en todas las dimensiones del desarrollo de la persona (no sólo en las laborales)”. Por consiguiente, la esfera académica y la

profesional deben dialogar y aproximarse, aunque sea difícil esta conexión entre el mundo educativo y el mundo del trabajo (Gallart, 2004). En este marco, surge el concepto de “enseñanza (o aprendizaje) por competencias”, que supone, de hecho, una articulación entre la formación cultural integral del ciudadano y la formación pragmática que capacite para la vida real y laboral.

El contexto de la sociedad cambiante que hemos descrito puede verse en la misma medida desde dos ópticas diferentes y aceptables: como estimulante (no rutinario, un reto) o como inestable (riesgo de desempleo, generador de ansiedad). En todo caso, el progreso de las organizaciones y los propios empleados requiere una continua adaptación y versatilidad a las variables circunstancias que van surgiendo. Quizás asistimos en cierta medida a la desaparición del empleo “de por vida” (Gómez Gras, 2006: 16) que conocieron nuestros padres y abuelos: toda la vida en el mismo puesto, en el mismo lugar y en la misma empresa. En este sentido, el nuevo empleado debe tener una actitud de apertura y una formación polivalente (evitando caer en la hiperespecialización o competencia técnica en una sola actividad) que le permita ocupar cierta diversidad de ocupaciones y funciones a lo largo del tiempo, tanto en la propia organización como en otras (Gallart y Jacinto, 1995; Silveira, 1998; Irigoín y Vargas, 2002; Gómez Gras, 2006: 14); una disposición para la movilidad hacia la ubicación geográfica que ofrece oportunidades de empleo (Gallart y Jacinto, 1995; Silveira, 1998; Eurydice, 2002); unas competencias que le capaciten para poder participar en diferentes organizaciones aun de sectores laborales distintos; una preparación incluso para el emprendimiento y el autoempleo (Silveira, 1998), etc.

En este marco, la empleabilidad, la disposición de competencias polivalentes en el sentido que hemos mencionado, se desarrolla mediante la formación y el acceso al conocimiento. Sin embargo, el mundo dista mucho de ser idílico y es preciso reconocer que el entorno socioeconómico y laboral que venimos describiendo es complejo, difícil, y presenta serias dificultades y complicaciones para los ciudadanos, las organizaciones y los propios estados, especialmente en los cíclicos períodos de crisis que se producen, que impiden la necesaria igualdad de oportunidades. Muchos ciudadanos están excluidos o limitados en el acceso al conocimiento por sus facultades personales, por razones económicas, por el contexto sociocultural de origen, por falta de competencias o por abandono prematuro del sistema educativo (abandono y fracaso escolar). Sea cual fuere el motivo preciso, la *exclusión* del conocimiento y de las competencias, la

formación insuficiente, se asocia a graves dificultades para el acceso al empleo y, a menudo, a situaciones de marginación (Delors et al., 1996: 11; Silveira, 1998; Eurydice, 2002; Jonnaert et al., 2006: 8; Eckert, 2006; L.O.E., 2006; Comisión Europea, 2007; Perrenoud, 2008). Así, Eurydice, (2002: 11) subraya que:

Si los países europeos desean desarrollar todo el potencial de sus recursos humanos, no se pueden permitir dividir la población entre ricos y pobres con respecto a las competencias. Esto también nos indica la necesidad de reconciliar la dimensión de la competitividad en una sociedad que promueve la excelencia, la eficiencia, la diversidad y la posibilidad de elección con la dimensión de la cooperación que respalda la justicia social y la igualdad de oportunidades, la solidaridad y la tolerancia.

Dos colectivos de riesgo en los que esta exclusión todavía es más preocupante son los de las mujeres y los jóvenes. Silveira (1998) subraya este riesgo de exclusión o discriminación de “las mujeres jóvenes o las adultas que necesitan reingresar al mercado laboral, que tienen aún más dificultades para la inserción y el desarrollo laboral que los varones”, aun a pesar de los avances de las sociedades avanzadas en el terreno de la igualdad entre sexos. En el mismo sentido, es preocupante que muchos jóvenes no alcancen los niveles de formación y las competencias necesarias para una adecuada integración social y laboral, por carencias de capital económico o cultural (Silveira, 1998). Se observa la necesidad de prevenir el abandono escolar de los jóvenes con poca formación (Eckert, 2006). Eurydice (2002: 11) manifiesta igualmente la relevancia de la formación en esas edades: “Son los trabajadores con nivel educativo más bajo (es decir, inferior a la educación secundaria superior) los más vulnerables en esta situación. Representan una tasa de desempleo desproporcionadamente alta”. Finalmente, Perrenoud (2008) se manifiesta de forma vehemente sobre la cuestión:

Es preciso dedicar en este escenario una atención prioritaria ¡a los que no aprenden solos! Los jóvenes que tienen éxito en sus estudios extensos acumulan saberes y construyen competencias. No es por ellos que hace falta cambiar la escuela, sino para aquellos que, aún hoy día, salen desprovistos de numerosas competencias indispensables para vivir en el fin del siglo XX.

En definitiva, estamos ante un contexto complejo, difícil, en el que se dan altas tasas de desempleo (Irigoin y Vargas, 2002; Eurydice, 2002; Delors et al., 1996: 11), especialmente, en algunos países como España, con elevada movilidad y migraciones cíclicas de los empleados (Silveira, 1998; Gallart y Jacinto, 1995; Eurydice, 2002), facilitado por el envejecimiento de la población europea con bajas tasas de natalidad (Eurydice, 2002); en definitiva, un entorno hostil para hallar un empleo satisfactorio

(Gómez Gras, 2006: 16), para mantenerlo de forma estable, siendo frecuentes los cambios de trabajo o el paso por períodos de desocupación (Irigoin y Vargas, 2002; Hué, 2008).

#### **4.1.6. La comunicación en las organizaciones**

Compartimos la idea general de que la formación es una buena inversión y un factor de riqueza y competitividad e innovación, para las personas y las sociedades (Irigoin y Vargas, 2002; Ginés, 2004; Cabrera et al., 2005: 334; OCDE, 2005: 6; Comisión Europea, 2007). El conocimiento es esencial para el desarrollo social y económico de las comunidades. Valgan como muestra y síntesis de esta idea, tan compartida por una mayoría, las palabras recogidas en los documentos de Eurydice (2002): “los países europeos han reconocido al conocimiento como su recurso más valioso para alimentar el crecimiento económico” y de la Comisión Europea (2007): “Los conocimientos, las capacidades y las aptitudes de la mano de obra europea constituyen un factor fundamental para la innovación, la productividad y la competitividad de la Unión Europea”. Pero no solo aporta beneficios económicos, sino que también contribuye al desarrollo personal e individual, facilitando el acceso a “una mejor salud, mayor bienestar, mejores formas de ser buenos padres y mayor participación social y política” (OCDE, 2005: 6) o como se indica en Eurydice (2002): “Las personas que consiguen conocimientos, adquieren destrezas y transforman todo ello en competencias útiles, no sólo estimulan el progreso económico y tecnológico sino que también obtienen satisfacción y bienestar personal de sus esfuerzos”. Teniendo en cuenta la incidencia personal de la formación de la competencia de comunicación oral, hemos seleccionado los siguientes efectos para el trabajo de campo en el marco de esta investigación:

##### **Consecuencias para el empleado**

01. Autoestima y bienestar personal
02. Perspectivas de mejora en el empleo
03. Calidad del trabajo o servicio prestado
04. Desarrollo de la red de relaciones sociales
05. Permanencia en la organización
06. Sentimiento de integración en la organización
07. Cantidad de trabajo o servicio prestado

Pero las habilidades de comunicación oral también tienen repercusiones sobre las propias organizaciones. Estas se componen de personas y grupos que establecen interacciones tanto entre ellas como con los receptores de los bienes y servicios que

producen, por lo que las habilidades de comunicación juegan un papel muy importante. La comunicación organizacional es el conjunto total de mensajes que se intercambian entre los integrantes de una organización, y entre ésta y su medio (Fernández, 1999). El objetivo de la empresa es "...generar bienes y servicios en condiciones de eficiencia económica, esto es, crear valor, utilidad o riqueza" (García Mestanza, 2003: 41). La buena comunicación involucra a todos los empleados y facilita que todos los miembros de una organización compartan los objetivos y las estrategias para alcanzarlos, entiendan con claridad las instrucciones, se coordinen, colaboren y participen, prevengan la incertidumbre, los conflictos y las tensiones innecesarias, y puedan mejorar su desempeño laboral.

Las relaciones humanas en el marco laboral han ido evolucionando a lo largo del tiempo. Una breve revisión de la evolución de las empresas, siguiendo a García Mestanza (2003), nos permite observar algunas modalidades:

- a) La empresa primitiva en el sistema feudal (siglo XV) es una empresa anterior al capitalismo basada en el trueque y el trabajo manual en talleres formada por la persona que dirige y algún ayudante. La organización se caracteriza por la simplicidad, por su ámbito local y por una jerarquía rígida con unas relaciones laborales en régimen de servidumbre o bajo formas gremiales.
- b) El capitalismo-mercantilista (Siglo XVI-XVII) se centraba en la figura del mercader, vendedor del producto, frente al artesano, el productor del bien. Aparecen las sociedades mercantiles, se amplían los mercados más allá del ámbito local o comarcal, desarrollándose la banca y la economía monetaria basada en letras y pagarés; no obstante, sigue siendo una organización muy simple.
- c) El capitalismo industrial (Siglo XVIII y principios del XIX) se asocia a la aparición de las máquinas en la primera revolución industrial que hace aumentar el tamaño de las empresas y la necesidad de descentralización, lo que facilita el transporte marítimo y ferroviario, dándose el nacimiento de nuevas técnicas de organización y la expansión del comercio mundial. Las grandes necesidades de capital favorecen el desarrollo del sistema bancario y financiero, así como de las sociedades anónimas, superando el ámbito personalista de las empresas antiguas.

- d) El capitalismo financiero se desarrolla en el siglo XX dando lugar a la producción en masa disminuyendo los costes. Las comunicaciones de todo tipo (motores, telégrafo, teléfono, etc.) facilitan el transporte y la comunicación a puntos lejanos. La producción en serie o en cadena con sistemas organizativos efectivos (taylorismo) provoca un aumento espectacular de la productividad. Se inicia un proceso de internacionalización de la economía buscando nuevos mercados y una diversificación de la producción, ofreciendo cada vez mayor gama de productos. Todo ello da lugar a un incremento del patrimonio. Después de la Segunda Guerra Mundial se producen fenómenos de fusión y adquisición entre empresas. Se produce en la gran empresa una separación entre la propiedad (accionistas) y el control (gerentes y directivos), lo que da lugar a la existencia de ciertos conflictos entre propietarios y administradores. Este proceso de transformación permitió establecer cooperaciones, alianzas y transacciones compartidas a nivel nacional o internacional, relacionadas con cualquier actividad de la cadena de creación de valor. En las empresas la comunicación principal en este modelo es de tipo descendente y centrada en la dirección para la productividad.
- e) La sociedad de la información surge a finales del siglo XX y llega hasta nuestros días. Asistimos al nacimiento de la “era de la información” aplicada al entorno empresarial. En este contexto global, ha surgido una nueva forma de hacer negocios, caracterizada por una menor verticalidad o jerarquía, una menor especialización y mayor tendencia hacia la organización horizontal, descentralizada, participativa, con tendencia a la producción flexible y a la externalización de actividades. Un factor esencial es la libre circulación de mercancías, capitales y personas, y una más amplia apertura de los mercados mundiales menos limitados por las barreras nacionales y proteccionistas. En el nuevo marco, no todo consiste en la cantidad de producción sino que se requiere tener en cuenta otros recursos menos tangibles: creatividad, innovación, comunicación, ética, etc.; en definitiva, recursos referidos a la gestión del conocimiento.

En el siglo XXI también tienen su relevancia la política y la legislación, atentas a los derechos sociales (laborales, educativos, sanitarios, etc.), la presión sindical, las ideas del desarrollo sostenible y la “sociedad del bienestar”, las políticas de investigación y



desarrollo, como factores que apoyan el desarrollo de organizaciones no solo centradas en la productividad “a cualquier precio”, sino en otros valores e ideales, aunque las sucesivas crisis económicas y los desequilibrios internacionales den lugar a procesos de fosilización e incluso de regresión en el ámbito de los logros sociales obtenidos a lo largo del siglo XX en la sociedad occidental.

Considerando el momento de desarrollo histórico en el que nos hallamos, es preciso analizar las características de la comunicación en las actuales organizaciones de trabajo con el objeto de adecuar el currículo de modo que prepare al alumnado para disponer de las distintas habilidades comunicativas necesarias para la integración en el mundo laboral. Esto no quiere decir, sin embargo, que la integración laboral sea el único o principal objetivo de la formación comunicativa. Simplemente, es un aspecto esencial más que debe ser tomado en consideración del mismo modo que otros: personal, social, intelectual, emocional, cultural, científico, etc. en el contexto de la formación integral de calidad que merecen recibir los ciudadanos.

- **Comunicación interna**

La comunicación interna está determinada por la interrelación que se desarrolla entre el personal de una institución. La comunicación permanente entre las personas que interactúan en una empresa, la calidad del clima organizacional, son factores básicos para el éxito de ésta. De ahí el interés de que la comunicación sea clara y comprensible, breve y precisa, adecuada a cada receptor, objetiva y veraz, y bien difundida a todas las personas que deben compartirla. Sin comunicación no es posible ir todos en una misma dirección. Las relaciones humanas en cualquier contexto tienen como soporte básico la comunicación, por lo que es preciso establecer los mecanismos y canales para que se produzca de forma natural en un clima ético y de libertad, para que sea directa y efectiva (Gómez Gras, 2006: 16).

La comunicación ha pasado a ser abierta y flexible en la organización, menos jerárquica o piramidal (Vargas, 2001; Navío, 2005: 217; Gómez Gras, 2006: 15). El ambiente laboral es la clave de la motivación, es lo que permite que la gente sienta que puede expresarse y que sus ideas serán escuchadas, valoradas, lo que seguramente implicará que se sienta a gusto en su lugar de trabajo, y generará una mayor fidelización de los empleados hacia la empresa, un mayor compromiso. Esto se convierte en una

estrategia y una meta para los departamentos de Recursos Humanos (Personal) o de Comunicación, aunque es una misión en la que debe colaborar toda la organización.

La comunicación interna se realiza entre las personas que forman una organización: accionistas, directivos, empleados, trabajadores, contratistas, proveedores, distribuidores, etc. La calidad de las relaciones puede denominarse como *clima laboral* u organizacional. La buena comunicación interna permite coorientar a todos hacia una dirección, un objetivo, alinear a los empleados con la estrategia de la organización, facilitar la comprensión de las líneas de actuación, instaurar la transparencia informativa y de gestión, sentirse parte de un proyecto compartido, fomentando la participación, el trabajo en equipo, todo lo que puede facilitar una mayor productividad. Compartimos la idea de Puyal (2001) sobre el valor trascendental de la comunicación interna en las organizaciones:

La acción coordinada y el trabajo en equipo, frente al trabajo en solitario sin interacción cooperativa y coordinada, contribuirán a lograr los objetivos estratégicos [...] De este modo, la comunicación al incrementar la posibilidad de participación, favorecer las iniciativas y movilizar la creatividad, **se convierte en un factor de integración, motivación y desarrollo personal.**

Todo ello contribuirá a la mejora de la calidad de vida laboral y a la calidad del producto o servicio ofrecido por la organización, al aumento de la productividad y el incremento de la competitividad. Hay que recordar que, dada la competitividad del entorno, la organización no solo deberá competir en la calidad de los servicios o productos que ofrezca, sino en la calidad de vida laboral que otorgue a sus activos humanos. **En la búsqueda de la Calidad Total, la comunicación aparece como un elemento fundamental de partida**, haciéndose cada vez más necesaria la planificación de los medios de comunicación y el uso adecuado en las estrategias de comunicación, de tal modo que condicionen una óptima eficacia de los mensajes.

Según la forma que adopta, la comunicación interna puede ser formal o informal. La *comunicación formal* es aquella cuyo contenido está referido a aspectos laborales, a la organización. Transmite los mensajes oficiales, respetando y siguiendo las líneas del organigrama. En general, esta comunicación utiliza la escritura como medio (comunicados, memoranda, actas, informes, manuales internos, expedientes, etc.) y tiende a cierta lentitud debido al protocolo y rigor con que debe realizarse. La *comunicación informal* presenta un contenido referido a aspectos laborales, pero utiliza canales no oficiales (reunión en la cafetería, en los pasillos, fuera de la organización, camarillas, rumores, etc.). La principal forma de comunicación informal es el *rumor* que tiene mayor fuerza en la medida en que los canales de comunicación formal no

proporcionan la suficiente información a los miembros de la organización sobre la vida y funcionamiento de la misma, pudiendo generar sentimientos de inseguridad y desasosiego.

La comunicación interna puede ser, desde el punto de vista jerárquico, vertical, horizontal y transversal. La *comunicación vertical* se establece entre los puestos directivos y los puestos subordinados mediante canales oficiales. La comunicación horizontal se refiere a la interacción entre personal del mismo nivel jerárquico. Es preferentemente informal y no suele hacer uso de canales oficiales. La comunicación transversal se realiza entre las diferentes áreas, sectores o departamentos de la organización.

La comunicación vertical entre directivos y subordinados presenta un doble sentido: ascendente y descendente. La *comunicación ascendente* se refiere al flujo de comunicación hacia arriba. Surge desde los niveles bajos de la empresa o institución y, según cómo estén organizados los canales formales de comunicación, se dirige hacia la alta dirección. Como ya hemos señalado, este tipo de comunicación es habitual en la empresa actual, más innovadora, en la que cada vez más se fomenta la participación. Puede realizarse mediante una gran diversidad de medios y soportes (buzón, intranet, correo electrónico, cartas, entrevista, etc.) e incluir distintos tipos de discurso:

- Sugerencias e ideas: Se transmiten a los directivos con el fin de mejorar: clima, producción, asuntos laborales, etc.
- Quejas y aclaraciones: Comentarios críticos y dudas para mejorar.
- Informes de la actividad desarrollada.
- Comisiones y reuniones periódicas
- Entrevistas
- Encuestas

La comunicación ascendente permite comprobar si la comunicación descendente ha sido efectiva y recoger datos de todas las personas, departamentos y áreas, facilita el diálogo en la organización y favorece la cohesión del grupo. En muchas organizaciones no se desarrolla suficientemente este tipo de comunicación, poniendo de manifiesto la escasa receptividad de la dirección con respecto a las ideas de los empleados. Sin embargo, una inadecuada planificación de los canales de comunicación ascendente puede alejar a muchos empleados del compromiso con los objetivos compartidos, dificultar el sentimiento de formar parte de un proyecto, empobrecer el clima laboral, aumentar las tensiones con la organización y los directivos, perdiendo la organización la

valiosa información que pueden aportar los empleados para reflexionar y tomar decisiones de cara a la mejora de la productividad y del clima laboral. Además, la ausencia de cauces de participación, la incomunicación, da lugar a otras modalidades de transmisión de mensajes informales que pueden enrarecer el clima laboral de la organización. Así, es fundamental recoger información (retroalimentación) de todos los ámbitos de la organización: *escuchar a todos*, mediante canales sencillos y ágiles que eviten las barreras comunicativas. Igualmente, es importante que favorezcan la libertad de expresión: un control excesivo puede inhibir la participación ante el miedo a las consecuencias; también, la sinceridad, lo que requiere reforzar los mensajes precisos y veraces, sean positivos o negativos: los mensajes “maquillados” e inexactos dirigidos a “agradar a los directivos” no proporcionan la información necesaria para la mejora.

La *comunicación descendente* es la más tradicional y habitual en las organizaciones. Es esencial el concepto de *liderazgo*, que es una herramienta fundamental de los directivos para gestionar la organización. Saber expresarse adecuadamente es una herramienta fundamental para todo empleado pero muy especialmente para el desempeño de los cargos directivos y ejecutivos de las organizaciones, los cuales pueden movilizar a los empleados proporcionando un ambiente grato y motivador. Gómez Cervantes (2009: 528) estudia las habilidades comunicativas de los directivos de las empresas desde una perspectiva oratoria y retórica y llega a seis conclusiones en las que subraya la importancia de la pragmática y la retórica en la formación de directivos. Extraemos la primera y la sexta:

**Primera conclusión.** Existen pruebas que evidencian el importante papel de la comunicación en el desarrollo de la labor empresarial y, por lo tanto, en el seno mismo de la empresa

[...]

**Sexta conclusión.** Se constata, por lo tanto, que la formación en habilidades comunicativas de los futuros o actuales integrantes de la empresa es una situación que hemos de aceptar y, en cualquier caso, asumir como algo que es tan necesario como esa otra formación de la que dependen las habilidades creativas de dichos profesionales.

Debe destacarse también el cambio más o menos marcado en el modelo comunicativo de las organizaciones con una progresiva tendencia a la delegación de funciones de los directivos en el empleado (Vargas, 2001; Gómez Gras, 2006: 14), así como la importancia de tener iniciativa (Guzmán, 2003), de que el empleado sea capaz de detectar problemas y solventarlos, o la capacidad de tomar decisiones (Gómez Gras, 2006: 15). Todo ello facilita una mayor participación y una mitigación de la jerarquía

(Gómez Gras, 2006: 16), así como el incremento de la confianza, la autonomía y la responsabilidad de cada miembro de la organización.

Pero la comunicación descendente se centra principalmente en los motivos, objetivos y normas de las distintas funciones laborales, así como la descripción de sus componentes: quién, qué, cómo, dónde, cuándo o cómo debe realizarse cada tarea. Se proyecta en forma de órdenes, instrucciones, reglamentos, orientaciones, información diversa, etc. Puede hacer uso de contacto personal mediante entrevistas y reuniones (la forma más esencial y efectiva), tabloneros de anuncios, revistas de empresa, notas internas, vídeos, notas electrónicas, intranet, etc. Como señala Puyal (2001), es frecuente que: “Esta comunicación descendente que da prioridad a los intereses de la organización (conseguir un determinado nivel de productividad) y descuida el nivel socio-integrativo (la información destinada a conseguir una mayor motivación y satisfacción de los trabajadores) resulta insuficiente y frustrante para los colaboradores”.

La *comunicación horizontal* se refiere a la interacción entre personal del mismo nivel jerárquico. Es preferentemente informal y no suele hacer uso de canales oficiales, aunque cada vez admite planteamientos más formales y estables en las organizaciones modernas, facilitando el clima social y la coordinación entre los trabajadores. Se produce mediante informes, contactos, círculos de calidad, grupos de resolución de problemas, juntas, consejos, mesas redondas, asambleas. Un aspecto esencial es la coordinación y el trabajo en equipo en las organizaciones, que ha adquirido un papel esencial en la actualidad (Vargas, 2001; Guzmán, 2003; Gómez Gras, 2006: 16). Como señala Puyal (2001): “El trabajo en equipo se convierte en el emblema de aquellas empresas que tratan de eliminar las interacciones basadas en la competición y marcadas por la incomunicación y sustituirlas por relaciones interpersonales cooperativas y efectivas”.

- **Comunicación externa**

Es un aspecto esencial de una organización pues se basa en la emisión de mensajes encaminados a iniciar, mantener o mejorar las relaciones con las personas que tienen alguna relación con la organización: clientes, pacientes, receptores, consumidores, público, medios de comunicación, competidores, autoridades, sindicatos, etc., sea esta geográfica, de productos o servicio. El informe de Delors et al. (1996a, 91) subrayaba el cambio en la comunicación externa en el mundo actual para la nueva economía:

[...] es primordial la actividad de información y de comunicación; se pone el acento en el acopio y la elaboración personalizados de informaciones específicas, destinadas a un proyecto preciso. En ese tipo de servicios, la calidad de la relación entre el prestatario y el usuario depende también en gran medida del segundo. Resulta entonces comprensible que la tarea de que se trate ya no pueda prepararse de la misma manera que si se fuera a trabajar la tierra o a fabricar una chapa metálica. La relación con la materia y la técnica debe ser complementada por una aptitud para las relaciones interpersonales. El desarrollo de los servicios obliga, pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas.

Un poco más adelante, vuelve a insistir en ello (Delors et al., 1996a, 95-96):

Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. [...] Entre esas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos. El desarrollo de las actividades de servicios tiende a acentuar esta tendencia.

Otro aspecto importante es la comunicación corporativa, que se basa en proyectar una imagen positiva de la organización del colectivo que la forma y los bienes que produce con el objeto de desarrollar la empatía del público receptor y promover sus productos y servicios. Un concepto esencial es el de *imagen corporativa* basada en los significados, creencias o ideas que las personas tienen sobre una organización y los servicios que presta. Esta imagen es generada no solo por los departamentos de relaciones públicas y prensa, marketing, comunicación, etc., sino por todos los miembros de la organización. La comunicación interna debe estar coordinada con la externa, ya que se transmite una imagen positiva hacia el exterior de solidez, de seriedad, de cohesión. En este sentido, Enrique y Morales (2008) estudian la estructura de comunicación de las organizaciones y diferencian dos modelos: “comercialización o de *marketing*” y “comunicación integral”. El primer modelo se centra en el mercado, la rentabilidad y la publicidad. El modelo de comunicación integral, a diferencia del anterior, tiene en cuenta el concepto de globalidad:

Esta globalidad es la que le va a permitir tener respuestas comunicativas que transmitan una misma filosofía y cultura de empresa a través de unos mensajes bien elaborados, tanto cuando se trata de acciones de comunicación interna como externas, ya sean éstas de carácter institucional o corporativo, comercial o de marketing. Incluso cuando se trate de comunicados directos de la máxima dirección de la empresa y, algo muy importante, teniendo siempre muy presentes las

condiciones generales de su entorno ecológico, político y social. Este concepto de globalidad es el que permite a las empresas alcanzar ese valor añadido que es lograr una misma imagen en todos sus públicos.

[...]

la comunicación tiene una particularidad que la diferencia del resto de actividades que se pueden considerar estratégicas dentro de la gestión empresarial. Y es que no se trata de una actividad más, porque es partícipe imprescindible de todas y cada una de las acciones de la empresa en su conjunto y por separado. Para ser realistas con la función de la comunicación, hay que reconocer que su acción es transversal puesto que atraviesa todas y cada una de las actividades de la organización. Ya en 1969, Moles aseguraba que todo lo que se hace en una empresa, desde el último nivel al más alto, sus miembros se encuentran en ella para efectuar tareas de comunicación.

Las autoras subrayan la relevancia de crear una *Dirección de Comunicación* en las organizaciones, algo cada día más común. Esta tiene cuatro funciones según Villafañe (1999; en Enrique y Morales, 2008):

- La función normativa, que persigue la cohesión y coordinación de todos los activos de Imagen, propios y ajenos, con los que cuenta la empresa.
- La función de servicio, que se expresa en el apoyo y el asesoramiento a todos los departamentos y filiales de la compañía en sus cometidos comunicativos, pero sin sustituirlos en el plano operativo.
- La función formativa, en una doble dirección: la capacitación comunicativa y la transmisión de la cultura de la organización.
- La función prospectiva, respecto a la imagen corporativa de la empresa. En este sentido, la Dirección de Comunicación debe convertirse en un observatorio permanente como mínimo de los competidores más directos, el mercado, la opinión interna y externa, sobre la compañía.

En definitiva, la comunicación externa no puede deslindarse de la interna. Las organizaciones deben actuar de manera inteligente y adaptativa según las circunstancias en las que se desenvuelven y valorar los efectos negativos que puede tener el limitarse exclusivamente a la rentabilidad comercial. Kreps (1995: 302) trata este tema y propone tres tipos de errores de las organizaciones: A, B y C. El tipo A consiste en descuidar la comunicación externa; el tipo B, en no atender debidamente a la comunicación interna; y el C, en la falta de atención a ambas. Para el autor: “El no utilizar ni coordinar la comunicación interna y externa en las organizaciones tiene repercusiones serias”. Por consiguiente, los resultados de una institución dependen en buena medida de su estructura de comunicación. En ese contexto, además de las repercusiones personales antes comentadas, las habilidades para la comunicación interna y externa de directivos y el personal juegan un importante papel, pues afectan, como hemos visto, a los resultados y al clima laboral. Teniendo en cuenta estos aspectos, y a partir de los objetivos de esta investigación y la realización del trabajo de campo, proponemos la

relación previsible entre el nivel de CCO y un conjunto de efectos sobre los dos ámbitos señalados:

<b>Resultados</b>
01. Rentabilidad y productividad
02. Calidad del servicio
03. Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo
04. Fidelización y aumento de clientes
05. Motivación y autoestima de la organización
06. Mantenimiento de empleados de alto nivel
07. Imagen de la organización

<b>Efectos de la CCO sobre el clima laboral</b>
01. Relaciones entre directivos y empleados
02. Relaciones entre compañeros
03. Relaciones con otras organizaciones
04. Relaciones con clientes y receptores del servicio
05. Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.
06. Prevención de conflictos sociales o laborales
07. Relaciones con los medios de comunicación

- **Las habilidades de comunicación en las organizaciones**

Las diversas áreas laborales y académicas se han interesado por las habilidades de comunicación específicas de su campo. Es un tema muy tratado en el ámbito de la salud, por ejemplo. López González (2005) presenta unos resultados sobre las habilidades de comunicación de 33 enfermeras de cardiología y afirma: “el 82% de los participantes habían sido testigos de errores en la ejecución de su trabajo por una incorrecta comunicación. En el 55% de los casos el error tuvo consecuencias, siendo el paciente el afectado en todos los casos”, por lo que llegan a la conclusión de que:

1. El personal de enfermería tomado como muestra en este estudio demanda formación en comunicación interpersonal.
2. Una comunicación incorrecta tiene repercusiones negativas en el paciente.
3. Un alto porcentaje de sujetos de este estudio presentaba deficiencias para ser buenos comunicadores.

Sanz-Ortiz (1992: 416; del Servicio de Oncología Médica y Cuidados Paliativos del Hospital Universitario Marqués de Valdecilla de Santander y profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Cantabria), señalaba la relevancia de la comunicación oral en el ámbito médico, subrayando que:

La comunicación es una herramienta terapéutica esencial que da acceso al principio de autonomía, al consentimiento informado, a la confianza mutua, a la



seguridad y a la información que el enfermo necesita para ser ayudado y ayudarse a sí mismo. También permite la imprescindible coordinación entre el equipo cuidador, la familia y el paciente. Una buena comunicación en el equipo sanitario reduce ostensiblemente el estrés generado en la actividad diaria.

En el ámbito jurídico, Martín Matamoros Mora, Jefe Unidad de Capacitación (O.I.J.; Escuela Judicial), en su conferencia *Destrezas necesarias en el profesional en Derecho*, afirmaba lo siguiente:

La comunicación oral es diferente a la comunicación escrita.

Es mucho más fácil sentarse a redactar un documento con argumentaciones o valoraciones jurídicas, que hacerlo a viva voz y en forma inmediata, se requiere habilidad, de destrezas, que no se enseñan en las universidades costarricenses actualmente (Agilidad mental, conocimiento de la legislación, de la jurisprudencia y del caso, relación de hechos, prueba, otros recursos disponibles)

Por eso, con la inminente reforma procesal en material civil y contencioso administrativa en donde la oralidad jugará un papel preponderante en procesos tradicionalmente escritos, obliga a un cambio de paradigma en la enseñanza del Derecho, de manera que la enseñanza de las destrezas y técnicas de comunicación oral en los procesos judiciales, resulta ser FUNDAMENTAL.

Marzo, Pedraja y Rivera (2008) estudian las habilidades principales que demandan las empresas a los ingenieros y llegan a estas conclusiones sobre la relevancia de las habilidades de comunicación:

Dentro de las Habilidades Sociales, y a un nivel más desagregado, los aspectos más demandados son la iniciativa y las habilidades de comunicación. En las Competencias Participativas se demanda a un individuo con capacidad para trabajar en equipo, y que sepa dirigirlo, que se encuentre orientado a objetivos y/o resultados, que posea habilidades de negociación y que tenga capacidad de liderazgo, planificación y coordinación. [...] Estos resultados obtenidos permiten identificar el perfil que debería reunir un titulado en Ingeniería técnica o superior para ajustarse a las demandas empresariales. Así, este perfil es un titulado, con experiencia profesional y dominio de inglés. Además, deberá poseer un conjunto de habilidades transversales que le conviertan en un individuo con iniciativa, comunicativo, capaz de trabajar en equipo, a la vez que de dirigirlos, orientado a objetivos y/o resultados, con habilidades de negociación y capacidad de liderazgo, planificación y coordinación.

Es bien conocida la idea de que una de las competencias esenciales del profesorado es la CCO. Un estudio de Cots, Villar y Díaz (2002; véase también Zabalza, 2003) ilustra claramente esta tesis. Estos realizaron un estudio de la evaluación y de las opiniones de los estudiantes sobre los profesores universitarios en Cataluña. Los autores sintetizan los resultados en varias tablas en las que las habilidades comunicativas y discursivas de los profesores ocupan un lugar central. Los autores subrayan que los estudiantes valoran más las formas o procedimientos de los profesores que los propios

contenidos. En la siguiente tabla (*Tabla 1. Características de un/a buen/a profesor/a*) no es preciso subrayar que una gran parte de los comportamientos o cualidades valoradas tienen un carácter comunicativo:

<b>Discurso en el aula</b>	<b>Contenidos y organización</b>	<b>Recursos</b>	<b>Personalidad</b>	<b>Relación prof./estud.</b>
Repetir conceptos cuando sea necesario Remarcar puntos básicos Ejemplificar Exponer de forma: -Ordenada -Detenida -Inequívoca -Sencilla -Exhaustiva -Variada Preguntar por dudas y resolverlas Tener buena expresión Fomentar la participación Ser buen comunicador	Dominar la asignatura Adecuarse al nivel del alumnado Hacer la clase dinámica Planificar Procurar que los conocimientos sean adquiridos Desarrollar el temario sin prisas Exponer los contenidos de manera clara Ser consistente Utilizar métodos eficaces Hacer la asignatura interesante Saber resolver dudas	Utilizar recursos disponibles Recomendar bibliografía	Tener paciencia Mostrar interés y motivación Ser objetivo Ser puntual Ser tolerante Saber motivar Ser flexible Dedicar tiempo Tener capacidad de evolucionar Ser simpático Ser dinámico Ser sencillo Ser comunicativo Asistir a clase Ser responsable	Tener en cuenta el punto de vista del alumnado Ser respetuoso con el alumnado Ser accesible Implicarse con el alumnado Tratar a los alumnos como a iguales Conseguir que los alumnos lo vean como un ayuda para superar la asignatura

En definitiva, los ejemplos podrían ser incontables, y nos llevan a la conclusión lógica de que la integración en cualquier empleo implica la disponibilidad de determinadas habilidades de comunicación, pero el acceso a tareas profesionales de alto nivel (ámbito jurídico, educativo, sanitario, científico, técnico, económico, etc.) lo plantea como una exigencia ineludible.

#### **4.2. Contexto humano**

El currículo ha de prestar atención a las condiciones de la vida social y cultural en que los alumnos han de integrarse, pero además ha de ser congruente con las características del alumnado, con sus cualidades y capacidades, con sus intereses y necesidades. La acción educativa habrá de ser sensata, realista, coherente con el nivel de desarrollo de cada alumno y del grupo (maduración) según la edad, el nivel académico, la motivación y las actitudes, así como el nivel de conocimientos previos de que disponen. Desde esta

perspectiva, en este apartado estudiaremos dos aspectos fundamentales que van a contribuir de manera relevante a una enseñanza eficaz que facilite el desarrollo de la competencia comunicativa: la inteligencia y el aprendizaje.

#### **4.2.1. Competencias e inteligencias**

La competencia comunicativa de una persona se desarrolla a partir de una serie de factores, de las facultades de la persona, de la maduración, de la adquisición y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que producen en el entorno vital y sociocultural (Briz, 2003b: 188). Uno de los componentes principales para la actuación competente de un sujeto es la *inteligencia*. Es evidente que la competencia, la idoneidad para la actuación, para el desempeño de una tarea o profesión, para hacer algo, depende de las capacidades para entender, para resolver problemas, para adaptarse al medio, etc. Las nuevas aportaciones sobre el concepto de *inteligencia* o *inteligencias* son muy relevantes, aunque es preciso reconocer que han contribuido a aumentar esta *confusión*. Así, resulta difícil diferenciar con nitidez ambos conceptos cuando, por ejemplo, debemos matizar expresiones como: *competencia lingüística* frente *inteligencia lingüística* u otras semejantes. Es evidente, no obstante, que nos hallamos ante dos conceptos diferentes, aunque se solapan en muchos aspectos. Se requiere un análisis del significado y el territorio semántico que ocupan ambos términos.

##### **4.2.1.1. Concepto de inteligencia**

La actuación de un sujeto en el contexto depende de factores constitucionales, físicos e intelectuales. Un fundamento esencial para la actuación competente y para aprender de forma eficaz y rápida es la inteligencia, que se consideró durante muchos años como algo esencial para el éxito escolar y profesional. Un acercamiento al diccionario nos lleva a la reflexión de que el significado del vocablo “inteligencia” muestra una notable proximidad con el concepto de competencia. Mientras *competencia* tiene el significado de: “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”, *inteligencia* se define como: “capacidad de entender o comprender”, “capacidad de resolver problemas”, “conocimiento, comprensión, acto de entender”, o “habilidad, destreza y experiencia”, entre otras acepciones.

Sampascual (2007: 228-229) subraya que las definiciones de inteligencia no se excluyen entre sí, sino que pueden integrarse en una concepción amplia. Diferencia tres categorías de definiciones:

1. la inteligencia como **capacidad de aprendizaje**;
2. la inteligencia como **capacidad de adaptación a situaciones nuevas**;
3. la inteligencia como **capacidad para pensar de manera abstracta**.

Añade el autor la relevante definición de inteligencia de Weschler (1944: 7), autor de una de las pruebas de inteligencia más conocida: “la suma o capacidad global del individuo para actuar de modo provisto de finalidad, para pensar racionalmente y para tratar de enfrentarse de modo eficaz con su medio ambiente”. Esta definición podría figurar ya prácticamente como una definición de competencia. Los primeros estudios sobre la inteligencia defendieron la tesis de la inteligencia como una *entidad unitaria*. Galton (1869), en Inglaterra, concibió la inteligencia como un factor único, como la estatura, y basándose en la evaluación normativa midió la agudeza sensorial y los tiempos de reacción de los sujetos. Binet (1905), con el mismo criterio, elaboró en Francia su escala de inteligencia para poder identificar a los niños con deficiencia mental.

Unos años más tarde, se procedió a considerar la inteligencia como un *conjunto de factores* asociados aunque supeditados a una inteligencia general. Spearman (1927) dio un paso adelante al observar que la inteligencia era una, con un factor constante (*factor g*) que interviene en todas las actividades, pero que además había otros puntajes variables para otras actividades de la inteligencia, aptitudes específicas, o factor específico (*factor s*). Thurstone, en 1938, encontró siete habilidades mentales primarias con una independencia relativa entre ellas pero supeditadas a un factor general. Los factores eran: comprensión verbal, fluidez verbal, numérica, espacial, memoria, rapidez perceptual y razonamiento. Hay que destacar, finalmente, otra teoría factorial formulada por Guilford (1959, 1967), que presentó un modelo tridimensional denominado *Estructura del intelecto* en el que las habilidades intelectuales se distribuyen en tres dimensiones: *operaciones mentales* (procesos que realiza el individuo con la información que recibe: cognición, memoria, pensamiento convergente, divergente y evaluación); *contenido* (tipo de información que discriminamos: figurativo, simbólico, semántico y conductual); y *productos* (resultados del pensamiento o formas de organizar la información al ser procesada: unidades, clases, relaciones, sistemas,

transformaciones e implicaciones). Como señala Sampascual (2007: 232): “la realización de cualquier actividad cognitiva implica realizar una operación mental con un determinado contenido específico para obtener un producto o resultado”.

#### **4.2.1.2. La inteligencia como atributo predictivo de la competencia**

Suele señalarse a David McClelland (1973), profesor de psicología de Harvard, como el responsable de trasladar el concepto de competencia al ámbito laboral. Propone “el concepto de *competencia* como alternativa al de *inteligencia*” (García-Sáiz, 2011). La premisa inicial es que, contra lo que cabría esperar tras un largo proceso de formación, los tests clásicos de inteligencia y personalidad o los exámenes típicos de contenidos culturales no predecían la actuación laboral. El modelo de evaluación utilizado era el denominado “modelo del atributo”, de carácter psicométrico centrado en la medición precisa de rasgos personales. Estas pruebas contenían ciertos sesgos en contra de minorías y personas con bajo estatus socioeconómico (Villa y Poblete, 2004: 5). Como dicen Salazar y Chiang (2007: 24):

A partir de una serie de investigaciones, pudo constatar que ser un graduado universitario aumentaba sólo en apariencia las oportunidades para obtener trabajos de más alto nivel, ya que a los estudiantes universitarios de bajo rendimiento les iba tan bien como a los mejores alumnos en la vida. Ni la cantidad de educación, ni los grados en la universidad están relacionados con el éxito vocacional como trabajador, en cualquier tipo de actividad. El desempeño superior en el trabajo no está relacionado de ningún modo con los mejores grados universitarios. Por tanto, concluye que los procedimientos de medición estandarizados no miden ni reflejan las habilidades responsables del éxito en el trabajo...

Esta situación llevó a McClelland a iniciar una búsqueda de otras variables que tuvieran mayor capacidad predictora del desempeño laboral, de forma que “para seleccionar a una persona para un puesto es preciso definir el «perfil» de ese puesto y fijar las competencias que debe tener para desempeñarlo (Marina: 2010). Se refería tanto a competencias específicas como aquellas generalizables a diferentes actividades y hacía hincapié en evaluar en la realidad, lo que implica ofrecer la posibilidad de que el sujeto realice respuestas amplias y diversas, más allá de las que son posibles en un test. Además, planteó la necesidad de prestar atención a la dimensión formativa, es decir, evaluar no solo para cuantificar o describir atributos, sino también para mejorar, siendo importante hacer explícito cómo se pueden mejorar las cualidades requeridas.

#### 4.2.1.3. Competencias e inteligencias múltiples

La psicología cognitiva proporciona un apoyo teórico sustancial a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva (Tobón, 2006). Hay que destacar tres aportaciones que nos parecen esenciales: la teoría triárquica de la inteligencia, la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría de la inteligencia emocional.

- **Teoría triárquica de Sternberg**

Son muy relevantes, y coherentes con la tesis de McClelland, las aportaciones de Robert J. Sternberg (1997) desde una postura cognitivista, en torno a la *inteligencia práctica*, la cual se refiere no a un atributo potencial medible mediante tests, sino a la capacidad que han de tener las personas para adaptarse al medio, seleccionarlo o transformarlo, y desenvolverse con inteligencia y eficacia en las situaciones de la vida. Propone *tres tipos de inteligencia* o tres partes de la inteligencia: analítica o componencial, experiencial o creativa y contextual o práctica. La primera es la que más atención recibe en la enseñanza formal.

La *inteligencia componencial o analítica* se refiere a los procesos mentales del individuo que le permiten aprender, procesar, almacenar y recuperar la información de forma rápida y eficaz. Es el tipo de inteligencia más evaluada en el ámbito académico, pero presenta carencias como la falta de creatividad o inatención a la adaptación al medio. Se trata de habilidades analíticas. Incluye tres componentes mentales: metacomponentes, componentes de ejecución o rendimiento (*performance*) y componentes de adquisición de conocimiento. Los *metacomponentes* son procesos de orden superior encargados de analizar la situación o el problema, planificar lo que se va a hacer y seleccionar los procesos ejecutivos y las estrategias, supervisar lo que se hace y evaluar lo hecho, permitiendo actuar, tomar decisiones. Los *componentes de rendimiento o ejecución* son procesos de orden inferior que permiten ejecutar los planes establecidos por los metacomponentes, como percibir los términos del problema, analizar las relaciones, comparar soluciones posibles, justificar la solución, etc. Los componentes de adquisición de conocimientos se utilizan para aprender nuevos conocimientos o destrezas. Incluyen la *codificación selectiva* (distinguir la información relevante de la irrelevante); *combinación selectiva* (combinar de forma apropiada la información disponible) y *comparación selectiva* (relacionar la información nueva con los conocimientos previos).

La *inteligencia experiencial o creativa* se aplica a situaciones familiares y a situaciones nuevas o desconocidas, dependiendo de las experiencias previas del sujeto. Se trata de habilidades sintéticas. Un sujeto creativo o intuitivo no necesariamente obtendrá buenas puntuaciones en las pruebas analíticas, pero podrá aportar nuevas ideas y resolver problemas nuevos en diversidad de campos. Incluye dos capacidades: la *aptitud para resolver problemas nuevos* y situaciones creativas, y la *aptitud para automatizar el procesamiento de la información*. La automatización facilita la actuación eficaz sin producir sobrecarga cognitiva y permite la realización de varios procesos simultáneos.

La *inteligencia contextual o práctica* se refiere a la capacidad de desenvolverse en medio ambiente, de conseguir el ajuste al contexto, de aplicar las habilidades sintéticas y analíticas a las situaciones diarias. Las personas con este tipo de inteligencia saben actuar en cualquier situación. Incluye tres habilidades para este comportamiento inteligente. La *adaptación* implica que el sujeto adecua o modifica su conducta según las condiciones ambientales (en la familia, el trabajo, etc.). Por ejemplo, en lugar de utilizar un método receptivo usamos uno cooperativo para facilitar la motivación de los alumnos. La *configuración* se utiliza para modificar el ambiente de forma que se adapte al sujeto. Por ejemplo, el profesor cambia la disposición de la clase para facilitar la participación. La *selección* se da cuando fracasan la adaptación y la configuración, de forma que el sujeto renuncia a un ambiente y selecciona otro más favorable. Por ejemplo, cambiar un empleo por otro que nos satisfaga. En definitiva, el sujeto puede destacar en cualquiera de estas inteligencias o en todas ellas.

- **Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner**

La idea de la multiplicidad de las inteligencias da también un apoyo teórico sustancial a la comprensión de las competencias y su variedad de componentes. Frente al modelo clásico que propugna una inteligencia general que explica las competencias de la persona, algunas teorías han propugnado la existencia de inteligencias distintas. La Teoría de las Inteligencias Múltiples es formulada por Howard Gardner (1987, 1997), profesor de psicología en la Universidad de Harvard y de neurología en la Universidad de Boston, en su conocido tratado *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, publicado en 1987, y desarrollada posteriormente en numerosas publicaciones.

Gardner rechaza los modelos reductivos que describen la cognición humana limitada a una inteligencia unitaria y critica la debilidad evaluativa de los tests psicométricos para valorar el coeficiente intelectual, marginando diversas capacidades (Alberici y Serreri, 2005: 26). No acepta la existencia de una inteligencia única, sino que defiende la tesis de que hay ocho tipos de inteligencia, independientes y diferenciadas, cuya combinación permite describir las capacidades de actuación, la competencia cognitiva de cada persona, sus puntos fuertes y débiles en determinados ámbitos de la existencia. Para Gardner, una competencia intelectual humana incluye una serie de habilidades para resolver problemas, para crear productos efectivos o para detectar o crear problemas que lleven a la adquisición de nuevos conocimientos (Ferrándiz, 2004: 25).

La inteligencia se compone de un conjunto de habilidades mentales independientes e incluso localizadas en regiones diferentes del cerebro (Ferrándiz, 2004: 25). Tres de estas inteligencias son las convencionales, las habitualmente consideradas como las principales para la evaluación psicológica y el ámbito académico: verbal, matemática y espacial, pero propone otras adicionales menos convencionales: musical, corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista (esta última se incluye en trabajos posteriores, en 1998). El sistema educativo se ha centrado sobre las primeras, especialmente las del ámbito lingüístico y matemático, lo que da lugar a que muchas personas afronten el acceso a la vida activa y al empleo con diversas lagunas y carencias. Es relevante considerar que personas evaluadas como inteligentes, en el sentido clásico del término, o personas que han alcanzado el éxito académico han podido tener dificultades en la integración social y laboral, así como el hecho inverso de que personas que han fracasado en el ámbito educativo formal han triunfado en la vida laboral, en las relaciones sociales u otros aspectos. La teoría incluye ocho modalidades de inteligencia (Ferrándiz, 2004; García Nieto, 2009), que sintetizamos a continuación:



**4. CONTEXTO Y ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA**

<b>Inteligencias múltiples</b>	
<b>INTELIGENCIA MUSICAL</b>	
<b>Capacidades</b>	<b>Aplicaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Percibir, discriminar, expresar y transformar las diversas formas musicales.</li> <li>-Sensibilidad para el ritmo de la música, por los sonidos de la naturaleza y por las melodías.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puede darse entre: compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos.</li> <li>-Oyentes activos y sensibles.</li> </ul>
<b>INTELIGENCIA CORPORAL CINESTÉSICA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilizar el cuerpo para la expresión de ideas y sentimientos.</li> <li>-Uso de las manos para transformar elementos o elaborar productos.</li> <li>-Coordinación, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad. Ámbito propioceptivo y táctil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puede darse entre: atletas, bailarines, artesanos y cirujanos.</li> <li>-Actividades deportivas, la danza, la expresión corporal.</li> <li>-Trabajos, productos o elaboraciones que precisan el uso de instrumentos y herramientas.</li> </ul>
<b>INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Usar las palabras de una forma creativa y eficaz, tanto en las expresiones orales como escritas.</li> <li>-Uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los aspectos pragmáticos y retóricos del lenguaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puede darse entre: escritores, poetas, periodistas, oradores, etc.</li> <li>-Gusto por narrar historias, redactar relatos, leer profusamente, jugar con rimas y con palabras.</li> <li>-Aprender distintas lenguas</li> </ul>
<b>INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilizar los números de una forma efectiva.</li> <li>-Operaciones complejas.</li> <li>-Razonar sobre las relaciones lógicas, las funciones y otras abstracciones relacionadas: inferencias, hipótesis, deducciones, consecuencias, argumentaciones lógicas, etc.</li> <li>-Usar reglas y fórmulas para la resolución de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puede darse entre: científicos, matemáticos, ingenieros, analistas de sistemas, informáticos, etc.</li> <li>-Análisis lógico y matemático, razonamientos y problemas.</li> <li>-Cálculo numérico, estadístico y presupuestario y razonamiento abstracto con sistemas simbólicos. Experimentación.</li> </ul>
<b>INTELIGENCIA ESPACIAL</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Percepción de imágenes, internas y externas, recrearlas, transformarlas y modificarlas.</li> <li>-Situarse o situar los objetos en el espacio y el tiempo. Pensamiento tridimensional.</li> <li>-Producir o decodificar las informaciones gráficas. Dominio de sistemas simbólicos ideográficos, como el chino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puede darse entre: pilotos de aviación, marinos, escultores, pintores, artistas plásticos y arquitectos, decoradores, etc.</li> <li>-Utilizar gráficos, esquemas, mapas conceptuales y cuadros para representar ideas.</li> <li>-Elaborar e interpretar mapas, planos y croquis.</li> </ul>
<b>INTELIGENCIA INTERPERSONAL</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Entender a los otros, percibir sus estados emocionales, sus motivaciones, sus deseos y relacionarse eficazmente con ellos.</li> <li>-Sensibilidad para entender expresiones faciales, voz, gestos, posturas, para responder adecuadamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puede darse entre: actores, políticos, comerciales, docentes, terapeutas, etc.</li> <li>-Trabajar en equipo, formar grupos, etc.</li> <li>-Capacidad para el liderazgo, la resolución de conflictos, la persuasión y empatía.</li> </ul>
<b>INTELIGENCIA INTRAPERSONAL</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Construir una percepción precisa respecto de sí mismo, de los propios sentimientos y emociones, de organizar, planificar y dirigir su propia vida (autoconocimiento).</li> <li>-Controlar los propios procesos de reflexión (metacognición) y reflexionar sobre ellos.</li> <li>-Autodisciplina, autocomprensión y autoestima.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puede darse entre: filósofos, teólogos, pensadores, psicólogos, etc.</li> <li>-Capacidad de reflexión.</li> <li>-Capacidad de consejo a otras personas.</li> </ul>
<b>INTELIGENCIA NATURALISTA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Distinguir, clasificar y utilizar elementos del entorno, del medio ambiente rural o urbano, además de objetos, animales o plantas.</li> <li>-Observación, experimentación, reflexión y preocupación por el entorno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puede darse entre: los ecologistas, paisajistas, geógrafos, botánicos, además de las gentes del campo.</li> <li>-Gusto por la observación de la naturaleza.</li> </ul>

- **Competencias e inteligencia emocional**

Para la adaptación al complejo mundo del siglo XXI no es suficiente con proporcionar a los ciudadanos información o saberes y estimular el desarrollo cognitivo, sino que es preciso proporcionar los medios para que la persona sea capaz de dirigir su propia vida, ser feliz y relacionarse apropiadamente con el medio social, cultural y laboral en que se desarrolla. En este marco surge el controvertido, y por el momento difuso, concepto de inteligencia emocional (IE) que está en la actualidad en fase de investigación y desarrollo. Un precedente fue el concepto, introducido por Thorndike (1920), de *inteligencia social* como capacidad para entender a otras personas y relacionarse con ellas. Otro precedente relevante se da en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner en las que aparece una inteligencia personal, formada por la *inteligencia intrapersonal* y la *interpersonal*, referidas al propio conocimiento y control de uno mismo y a la capacidad para entender a los demás y relacionarse con ellos.

El *constructo* de *inteligencia emocional* como tal surge en el trabajo de Salovey y Mayer (1990). La definen como “un subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para controlar los sentimientos y emociones propios y de los demás, para discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones”, completando la definición unos años más tarde (Mayer y Salovey, 1997: 5), como “la capacidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la capacidad de encontrar y/o generar sentimientos cuando éstos faciliten el pensamiento y la capacidad de comprender y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual” (Danvilla y Sastre, 2010: 107). Es destacable el éxito del concepto de IE especialmente divulgado por Goleman (1995). Como señalan Fernández y Extremera (2005: 68-69; ver también Castejón et al., 2006) hay que diferenciar dos modelos de IE: modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información:

*El modelo mixto* es una visión muy amplia que concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (BAR-ON, 2000; BOYATZIS, GOLEMAN & RHEE, 2000; GOLEMAN, 1995). En nuestro país en el ámbito educativo, ha sido el modelo teórico más extendido como fruto del éxito editorial del *bestseller* de Goleman [...] *El modelo de habilidad* es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento.

El Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) es de carácter restrictivo y se centra en la capacidad para percibir y entender la información emocional. Incluye cuatro habilidades, progresivamente más complejas, de inteligencia emocional, que resumimos (basándonos en Fernández y Extremera, 2005: 69-73)

<b>Percepción emocional</b>
Habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos y estados de ánimo (alegría, honestidad, sinceridad, etc.) y los de otros. La percepción supone prestar atención a la conducta observable del sujeto, la comunicación verbal y no verbal, identificando los sentimientos auténticos que se observan de manera patente u oculta.
<b>Emoción facilitadora del pensamiento</b>
Habilidad para tener en cuenta los sentimientos y seleccionar la actitud apropiada y dirigir la atención hacia lo importante al solucionar problemas o tomar decisiones.
<b>Conocimiento y comprensión emocional</b>
Capacidad para entender y designar las emociones sencillas o complejas, para entender las causas y consecuencias de las mismas y las situaciones en que se producen, para ponerse en el lugar del otro (empatía), para entender las transiciones de unas emociones a otras, etc.
<b>Regulación o gestión emocional</b>
Habilidad para estar abierto a estados emocionales positivos y negativos y determinar la utilidad de la información. Habilidad para valorar y controlar las emociones propias y ajenas haciendo hincapié en las emociones positivas.

Entre las teorías de IE que presentan un modelo mixto está, en primer término, la de Bar-On que acuñó el término "coeficiente emocional" (EQ), semejante al de coeficiente intelectual (IQ). Bar-On (1997b) propone un modelo con cinco habilidades sociales y emocionales principales, incluyendo: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y el estado de ánimo, que permiten a una persona desenvolverse en el medio social. En segundo término, Goleman (1998; en Danvilla y Sastre, 2010: 113), por su parte, presentó una teoría de la IE basada en las competencias, que incluye un conjunto de habilidades afectivas y cognitivas para el logro académico y el desempeño del trabajo. Identificó cinco dimensiones de la inteligencia emocional, distribuidas en dos categorías:

<b>Competencias personales en el trato con uno mismo:</b>
- Autoconciencia - Autocontrol - Automotivación
<b>Competencias sociales en el trato con los demás:</b>
- Empatía - Habilidades sociales

Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) proponen solo cuatro dominios, (conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones) y dieciocho competencias.

<b>Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas</b>	
<b>COMPETENCIA PERSONAL</b>	<b>COMPETENCIA SOCIAL</b>
<p><b>CONCIENCIA DE SÍ MISMO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia emocional de uno mismo.</li> <li>- Valoración adecuada de uno mismo.</li> <li>- Confianza en uno mismo.</li> </ul> <p><b>AUTOGESTIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autocontrol emocional.</li> <li>- Transparencia.</li> <li>- Adaptabilidad.</li> <li>- Logro.</li> <li>- Iniciativa.</li> <li>- Optimismo.</li> </ul>	<p><b>CONCIENCIA SOCIAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatía.</li> <li>- Conciencia de la organización.</li> <li>- Servicio.</li> </ul> <p><b>GESTIÓN DE LAS RELACIONES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Liderazgo inspirado.</li> <li>- Influencia.</li> <li>- Desarrollo de los demás.</li> <li>- Catalizar el cambio.</li> <li>- Gestión de los conflictos.</li> <li>- Establecer vínculos.</li> <li>- Trabajo en equipo y colaboración.</li> </ul>

Competencias asociadas a la inteligencia emocional en Goleman, Boyatzis y Mckee (2002: 72-73)

Bisquerra y Pérez (2007: 66) subrayan el carácter provisional del concepto y su estado de desarrollo: “Este proceso nos permite aventurar que a medida que la ciencia nos proporcione mayores conocimientos la conceptualización de la competencia emocional avanzará necesariamente hacia una mayor concreción.” Independientemente de la discusión sobre la denominación inteligencia o competencia emocional, que dejamos para otros estudiosos sobre el tema, compartimos la idea de Bisquerra y Pérez (2007: 75) sobre la necesidad de este tipo de formación en el ámbito educativo:

[...] propugnamos la educación emocional entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.

En conclusión, partiendo de la base de que cada persona dispone de una diferente combinación de tipos de inteligencia, parece coherente realizar una labor educativa individualizada centrada en el perfil cognitivo, el ritmo de aprendizaje y las habilidades e intereses de cada alumno. Es admisible que cada persona puede disponer de determinadas facultades o aptitudes iniciales que pueden facilitar el desarrollo de determinadas competencias. Sin embargo, estas *inteligencias* tienen un carácter potencial y dinámico, de forma que su manifestación no solo depende del componente genético, biológico o innato, sino también del entorno y del medio sociocultural en que se desarrolla una persona, de forma que la inteligencia no es inmutable y fija, sino que puede desarrollarse a través de la estimulación educativa y sociocultural. Se destaca, desde esta perspectiva, que la inteligencia no es única sino multidimensional y, además de presentar una vertiente analítica y más próxima a las exigencias académicas tradicionales, nos muestra otras facetas como la inteligencia creativa, la inteligencia

práctica o las inteligencias múltiples. Este hecho sugiere la necesidad de completar una enseñanza excesivamente unilateral y sesgada, centrada en los conocimientos y saberes. Lo deseable es que se promueva un desarrollo de todas las capacidades haciendo énfasis en aquellas hacia las que el sujeto manifiesta una mayor eficacia, inclinación personal o vocación (Prieto et al., 2002: 108). Ello requiere una observación atenta del proceso de aprendizaje de cada alumno en su trabajo diario para detectar sus destrezas y sus lagunas (Prieto, 2002a: 67; Prieto y Ballester, 2003). Igualmente, se subraya la importancia de una adecuada formación comunicativa y emocional en la que el sujeto ponga de manifiesto ciertas competencias en su interacción con los demás: control emocional, autoestima, empatía, capacidad de dirección de los demás y de trabajo en equipo, y habilidades sociales e interpersonales, entre otras. Todas estas habilidades constituyen una parte importante, sin duda, de la formación comunicativa que ha de proporcionar el sistema educativo.

#### **4.2.2. Competencias y aprendizaje: modelo educativo constructivista**

Considerando el contexto del siglo XXI, podemos preguntarnos qué líneas directrices podrían ser las más adecuadas para facilitar el acceso al conocimiento a la población, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La misión del sistema educativo es promover un proceso formativo eficaz en el que el alumno desarrolle unas competencias (básicas, transversales o específicas, según la etapa educativa). Por ello, parece pertinente analizar cómo se produce ese proceso de adquisición, construcción y aprendizaje. La enseñanza óptima no es aquella que se basa en la suma de conocimientos que transmite, sino aquella en la que las personas realizan un aprendizaje de calidad. Así, el objetivo principal de la educación y de la formación comunicativa es el aprendizaje y la construcción de competencias por parte de los alumnos. En ese sentido, el modelo educativo constructivista nos ofrece orientaciones significativas y equilibradas para entender este proceso, mejorando las perspectivas tradicionales que magnificaban el concepto de enseñanza o las perspectivas conductistas que se centran en el aprendizaje desde una perspectiva unilateral, externa y ambientalista.

Los precedentes de este planteamiento psicopedagógico son el constructivismo filosófico de Kant (siglo XVIII) o el respeto a la naturaleza, capacidades e intereses del niño, defendido por de Rousseau. Desde esta perspectiva, el conocimiento humano es construido activamente por el sujeto a través de las sensaciones, la observación y la

experiencia, no recibido de forma pasiva mediante el verbalismo expositivo o libresco. Debe destacarse también el constructivismo pedagógico iniciado en la primera mitad de siglo XX de la llamada Escuela Activa (Dewey, Kilpatrick, Decroly, Montessori, Claparède, Freinet, etc.) que impulsaron una “nueva educación”, el aprendizaje activo del niño, el aprendizaje a través del descubrimiento y la experiencia directa, el método de proyectos, el “aprender haciendo” (“learning by doing”), la participación y la interacción social, el trabajo grupal, es decir, la importancia de la práctica en el proceso educativo para suscitar el interés del aprendiz y llegar a conocimientos estables. Estos pedagogos rechazan los modelos de instrucción que se basan en la acumulación de datos y teoría descontextualizada. Denyer et al. (2007: 18) subrayan que esta tendencia pedagógica enfatizó la relevancia de “la socialización, la experimentación, la motivación, la organización de actividades que tengan sentido para el alumno”.

En los siguientes apartados trataremos las perspectivas constructivistas desde dos ángulos: la construcción de competencias como proceso de aprendizaje *personal* (activo, con motivación intrínseca, significativo y basado en la elaboración de esquemas) y como un proceso de aprendizaje *social* (sociocultural, situado y contextualizado, facilitado mediante procesos de mediación, colaboración y cooperación).

#### **4.2.2.1. Construcción personal de competencias**

Sin negar el hecho esencial de que un buen profesor o una enseñanza de calidad son factores esenciales en la educación, no debe olvidarse que lo central es el aprendizaje del discente: *aprender mucho y aprender bien*. Muchos expertos defienden la necesidad de facilitar modalidades diversas de autoaprendizaje, de aprendizaje *autónomo*, incluso autodidacta, con mayor o menor guía y colaboración de agentes externos. Una competencia esencial en la educación actual es la de “aprender a aprender”, es decir, ofrecer a la persona las competencias necesarias para acceder al conocimiento de forma autónoma e independiente en aquellos momentos en que los pueda requerir (Guzmán, 2003; Larraín y González, 2005; Coll, 2007: 36). Veremos tres propuestas que dedican una atención especial al proceso individual de construcción de aprendizaje activo, significativo y basado en esquemas.

- **La construcción individual de competencias en un marco piagetiano**

Una base importante del desarrollo del aprendizaje basado en competencias desde la perspectiva educativa es el constructivismo piagetiano. Plantea la construcción del conocimiento desde una teoría general de la génesis del funcionamiento psíquico (teoría genética del aprendizaje). Construye su teoría cognitiva desde una perspectiva biológica, desde la idea de un proceso de maduración en el que interactúan lo genético y la experiencia vivida por medio de procesos de asimilación y acomodación. Mediante la *asimilación* la persona añade información de todo tipo a la estructura cognitiva o esquema ya existente y, en segundo término, se producirá una *acomodación* de la propia estructura para adaptarse al ambiente, es decir, los esquemas podrán modificarse para poder acoger la información nueva y estimulante.

El sujeto, al interactuar con el medio, sufre perturbaciones, desequilibrios o “conflictos cognitivos” que va superando mediante procesos sucesivos de *equilibración* y *autorregulación* que le llevan a alcanzar nuevos estadios y niveles de desarrollo o de competencia. La experiencia de cada aprendiz dará lugar a errores y a la solución de problemas. No obstante, el *error* en este marco constructivista, a diferencia de lo que sucedía en marcos educativos tradicionales o conductistas, se percibe como un paso natural y positivo en el descubrimiento de la solución del problema, en la evolución de los esquemas hacia el equilibrio, en la construcción de la competencia.

Se dan dos procesos asociados de interacción y construcción. La *interacción* se refiere a la exigencia y estímulo del medio ambiental, natural y social, sobre el sujeto para que este se desarrolle y de adapte. La idea de *construcción* se refiere al hecho de que a través de la acción (“*Penser, c'est opérer*”, Pensar es actuar), el descubrimiento y la reflexión se va a producir un progresivo desarrollo de las estructuras cognitivas, superando, diversas fases de equilibrio que son acumulativas. Cuando el sujeto alcance un equilibrio privilegiado se hablará de *estadios*.

En el desarrollo de las competencias, el aprendiz debe construir nuevos esquemas de todo tipo mediante la resolución de problemas desde la experiencia directa y la reflexión, no de forma receptiva, pasiva o verbalista. Podemos diferenciar entre *tres niveles de actividad* del sujeto para el aprendizaje de las competencias: nivel individual, nivel de trabajo o educativo y nivel de frustración. El nivel ideal, *educativo* o de trabajo, será el de aquellas actividades o situaciones educativas en las que el sujeto

puede asimilar un conocimiento o resolver un problema con esfuerzo, interés y reflexión, por lo que habrá que evitar actividades ya dominadas por el sujeto (nivel individual) o aquellas cuya resolución es extremadamente dificultosa o imposible (nivel de frustración), pues no producen mejora de la competencia y dan lugar a la desmotivación por aburrimiento o angustia del sujeto (véanse estos tres niveles de competencia muy bien detallados para la lectura en Seddon, Kress y Pikulski, 1990).

La construcción de competencias desde esta perspectiva es una secuencia que solo cada persona puede realizar en un “proceso de elaboración personal”. Hay una alta *responsabilidad individual*, ya que cada uno debe responder de lo que ha realizado o no para asimilar un conocimiento. Aunque el proceso es principalmente interno, intelectual y endógeno, desde la perspectiva piagetiana, el papel del medio también es importante. Por un lado, el profesorado debe crear un *ambiente* o escenario que propicie la investigación, la experiencia y la reflexión de cada alumno según su propio ritmo de desarrollo. La comunicación didáctica, especialmente el lenguaje del educador o de los materiales didácticos, puede ser un motor de la acción de los sujetos, siempre que no se limite a la mera transmisión de información (verbalismo) o la solicitud de ejercicios mecánicos (*activismo* frente a verdadera *actividad*). Así, juega un papel fundamental el *discurso heurístico* o de guía hacia la reflexión y el descubrimiento: no hablar para transmitir unos conocimientos, sino para plantear cuestiones para reflexionar o problemas para resolver. Por otro lado, el aprendizaje es un hecho social que se da en la interacción: es preciso superar la relación lineal unidireccional docente-discentes, fomentando la participación de los alumnos y la construcción de competencias con el profesor (Larraín y González, 2005). La actuación del sujeto en el juego, el diálogo o el trabajo en grupo para llevar adelante un proyecto o resolver un problema le exigirá confrontar sus ideas con otras opuestas, acercándose al perspectivismo y la *objetividad* que facilitará el acceso a los procesos cognitivos avanzados y el pensamiento científico. En relación con ese tema, Flavell (1995), hablando sobre la obra de Piaget, dice:

Ya desde sus primeros escritos hizo hincapié en la primordial importancia de las interacciones con pares como el vehículo principal mediante el cual el niño se libera de su egocentrismo. Sólo puede aprenderse el significado de la perspectiva - y así adquirirse la racionalidad y la objetividad que solamente puede conferir una concepción de perspectivas múltiples- mediante la comparación de los propios pensamientos con los de los demás y la observación de las semejanzas y diferencias existentes entre ellos. La extensión de esta concepción a la enseñanza consiste en incorporar actividades grupales al aula, proyectos que deban realizarse en común, sesiones de discusión etc.



Además del principio de actividad, de la metodología activa, como medio del desarrollo de aprendizaje y de las competencias, es preciso resaltar el tema de la *motivación intrínseca*: el principio de interés. Este nos muestra el impulso del aprendiz hacia el equilibrio cognitivo, el afán de saber y la curiosidad por resolver problemas son en sí mismos motores de la conducta (motivación intrínseca) sin necesidad de otros incentivos o refuerzo que surgen desde el ambiente, aunque puedan resultar útiles (motivación extrínseca). Las *necesidades afectivas* del sujeto -crear, autoafirmación, amor y autoestima- constituyen los motores de la propia inteligencia tanto como la acción. La interrelación es total y Piaget e Inhelder (1981: 156-157) lo expresan en estos términos:

[...] la afectividad constituye la energética de las conductas, cuyo aspecto cognoscitivo se refiere únicamente a las estructuras. No existe, pues, ninguna conducta, por intelectual que sea, que no entrañe, como móviles, factores afectivos; pero recíprocamente, no podría haber estados afectivos sin intervención de percepciones o de comprensión que constituyen la estructura cognoscitiva. La conducta es, en consecuencia, una, aun cuando las estructuras no expliquen su energética, y recíprocamente, ésta no explique aquéllas: los dos aspectos -afectivo y cognoscitivo- son, a la vez, inseparables e irreducibles.

En definitiva, el desarrollo de las competencias del sujeto debe partir de experiencias que susciten el interés y la actividad externa y mental del sujeto, sin limitarse al puro activismo, hacer por hacer, sino llegando a procesos de descubrimiento y reflexión.

- **Las competencias como construcción de aprendizajes significativos**

El modelo de aprendizaje significativo (véase el conocido trabajo de Ausubel et al., 1983) es otro punto de referencia para el desarrollo de las competencias. En el modelo de aprendizaje significativo caben tanto modos de aprendizaje *receptivo* y expositivo como otros basados en la experiencia y el *descubrimiento*. La dosificación de uno u otro tipo de aprendizaje dependerá de la edad, maduración e intereses de los sujetos. Lo esencial es que el aprendizaje sea significativo, centrado en la comprensión y la reflexión, y no mecánico, repetitivo o memorístico. La significatividad del aprendizaje se produce en la medida en que lo que se aprende tiene sentido y valor para la persona en el contexto de su realidad y su marco vital, y puede establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender y lo que ya sabe, es decir, entre el contenido nuevo y el contenido ya disponible para el sujeto. La capacidad de aprendizaje de nuevas competencias de una persona estará condicionada por la competencia cognitiva general y por los conocimientos previos pertinentes relacionados con el tema de

aprendizaje (Sampascual, 2007: 226), por las competencias actuales. Es un modo de aprendizaje funcional que persigue la aplicación y *transferencia* de lo aprendido a la resolución de problemas. La memorización, de la misma manera, es comprensiva, no mecánica y literal. Jonnaert (2001) lo argumenta así proporcionando ejemplos muy ilustrativos:

El enfoque por competencias permite a la vez inscribir los aprendizajes en situaciones particulares, tomar en consideración los aprendizajes anteriores exitosos en otras situaciones y ponerlos en perspectiva hacia nuevas situaciones. Estos pasos entre los diferentes niveles de situaciones sólo son posibles si el alumno establece constantemente vínculos con los aprendizajes anteriores y las situaciones en las cuales ha trabajado y con otras situaciones más amplias en las cuales podrá trabajar con posterioridad. El alumno, en un enfoque por competencias, debe tejer lazos entre situaciones anteriores, situaciones actuales y los proyectos en los cuales puede inscribir estas situaciones. Esta idea muy antigua (Ausubel, 1963) es la base del enfoque por competencias. Si no establecen vínculos, los aprendizajes no salen de la esfera escolar. Así ocurrió, desafortunadamente, con muchos conceptos para los cuales el alumno no encontró más utilidad que hacer los ejercicios en la escuela. [...] O bien, esta “cosa escolar” que fue el tradicional dictado de la mañana ¿permitió a los alumnos que lo practicaron mejorar su ortografía espontánea en situaciones distintas de los famosos dictados? En el mismo orden de ideas, un aprendizaje descontextualizado de la conjugación ¿permitió al alumno utilizar con pertinencia la concordancia de los tiempos como herramienta de armonización de un texto? Un saber que no sale de la esfera escolar rápidamente se vuelve obsoleto. Por el contrario, un saber que el alumno logra utilizar fuera de su aula, se desarrolla y se vuelve estable y utilizable con pertinencia en un número cada vez más elevado de situaciones.

- **Las competencias como proceso de elaboración de esquemas**

El aprendizaje significativo de nuevas competencias requiere activar los conocimientos previos que están representados en esquemas. Es relevante considerar que los conocimientos de un ser humano se organizan en esquemas, como ya fue subrayado por Piaget (1926) y Bartlett (1932). El concepto es reformulado desde el paradigma del *procesamiento de la información* (inteligencia artificial), que trata de describir y explicar el proceso de aprendizaje y adquisición del conocimiento, mediante el estudio de la manera en que la información del medio es percibida (*input*), codificada, procesada, comprendida y transformada en información significativa, la forma en que es almacenada en la memoria o recuperada de la misma y el modo en que se aplica para utilizarse en el comportamiento y la expresión de la persona (*output*). A partir de estas ideas surgen proyecciones distintas como la idea de los marcos (*frame*; Minsky, 1975, 1986), los guiones (Schank y Abelson, 1987), los “modelos mentales” (Johnson-Laird, 1983) y los esquemas (Rumelhart, 1980).

El esquema es un sistema de representación constituido por un conjunto de conocimientos interrelacionados jerárquicamente (desde lo general a lo particular) que confieren sentido a la información o situación vivida por el sujeto e interviene en diversos procesos: interpretación del dato sensorial (lingüístico y no lingüístico), recuperación de la información de la memoria, organización de la atención y de la acción, establecimiento de metas y submetas, y, finalmente, ubicación y búsqueda de los recursos para la acción. Gracias a los esquemas actuamos en el presente y podemos interpretar la nueva información de forma significativa. Si los esquemas son insuficientes o están mal organizados se producirán efectos indeseados en la actuación del sujeto: disminuirá la comprensión de la situación; será difícil establecer relaciones entre los elementos, memorizar la información o construir una representación coherente, así como seleccionar la información más relevante; todo ello dificultará la posibilidad de realizar inferencias o actuar de la forma apropiada. Según Graesser y Goodman (1985: 115; en Campanario, 2004):

[...] los esquemas son «paquetes naturales de conocimiento genérico altamente estructurado. Los esquemas corresponden a diferentes dominios del conocimiento y pueden incluir conocimientos sobre personas, objetos, acciones, secuencias de acontecimientos, etc. Por ejemplo, todos los profesores tienen un esquema más o menos similar sobre la acción de examinar. En esta acción intervienen un examinador y uno o varios examinados. También suele haber algún tipo de prueba (oral, escrita, práctica...).

Una aplicación del concepto de esquemas es el de los guiones. El *guión* es un esquema situacional, es un recurso importante para economizar esfuerzos y actuar apropiadamente en situaciones comunicativas habituales (Schank y Abelson: 1987), evitando la sobrecarga de elaborar continuamente textos nuevos y originales. Un guión es un esquema, una pauta estandarizada de actuación comunicativa y textual que nos permite actuar de manera homogénea en situaciones semejantes, de modo que nos comportamos de manera relativamente constante y estable en la interacción comunicativa familiar, al entrar en un bar, etc., o en situaciones más complejas: dar una charla, opinar en público o vender un producto. El sujeto debe aprender a analizar situaciones comunicativas y aprender guiones que le permitan desarrollar una comunicación eficaz, competente. Ello es especialmente importante si tenemos en cuenta que los guiones facilitan la interacción, ya que son compartidos socialmente: "Hay una gran economía social cuando ambas partes conocen el guión porque ninguna de las partes necesita invertir ningún esfuerzo en decidir qué quieren decir las acciones del otro y cómo responder apropiadamente [...] Esta es una razón de por qué los guiones

son tan comunes y tan útiles en la comprensión” (Schank y Abelson, 1987: 77).

Una aplicación muy importante del aprendizaje significativo mediante esquemas es el mapa conceptual o semántico que es "una estructuración categórica de información representada gráficamente" (Heimlich y Pittelman, 1990: 9; véase Novak y Gowin, 1988; Ontoria et al., 1994). El mapa conceptual consta de tres elementos esenciales: *conceptos*, es decir, objetos o acontecimientos a los que se hace referencia; *proposiciones*, dos o más términos que se relacionan mediante palabras que los enlazan; y *palabras enlace*, palabras que sirven para relacionar conceptos. Se caracterizan por la jerarquización e inclusividad, de manera que el mapa parte de los conceptos más importantes e inclusores; selección, de forma que en el mapa se selecciona lo más importante, aquello en lo que conviene centrar la atención y la comprensión; con impacto visual, de forma que el mapa es un diagrama que ha de mostrar la información de forma clara y vistosa, facilitando la comprensión y el recuerdo. En el proceso educativo juegan un papel relevante ya que permiten aprender, presentar y memorizar nuevos contenidos de manera organizada y coherente, evaluar el aprendizaje del alumnado (los conocimientos previos y el aprendizaje progresivo), facilitar la mejora de la comprensión y de la expresión, etc.

#### **4.2.2.2. Construcción social de competencias**

Ciertamente, el aprendizaje, la construcción del conocimiento, es personal, activo, significativo y basado en esquemas, pero además es un proceso socioconstructivo, mediatizado e impulsado por la interacción con los demás, por la comunicación. Ovejero (1993: 387) resalta el valor de la construcción social del conocimiento y las consecuencias que pueden darse debido a las carencias socioculturales:

[...] la posible solución a los problemas intelectuales, de personalidad o motivacionales que están en la base del fracaso escolar pasa ineludiblemente por una sustancial mejora de la *interacción social* de quienes fracasan en la escuela. Justamente eso es lo que pretende el aprendizaje cooperativo. Porque la inteligencia, la motivación intrínseca, el nivel de aspiraciones o el autoconcepto son todos ellos contruidos socialmente, en el proceso de socialización, al hilo de las interacciones sociales cotidianas. Y por eso fracasan en la escuela sobre todo los hijos de los grupos más desfavorecidos social, económica y culturalmente: sus interacciones sociales, sobre todo dentro de la familia, no son las más propicias para formar unos usos lingüísticos, unos niveles de aspiración o un autoconcepto que lleven al éxito escolar, que lleven al nivel y tipo de inteligencia exigido por la escuela.

- **Competencias y constructivismo sociocultural**

Los trabajos de Vygotsky y la psicología cultural sugieren que las competencias se adquieren en un contexto cultural como fruto de la construcción social (Tobón, 2006). Corvalán (2008: 67) subraya la diferencia principal entre el constructivismo piagetiano y el constructivismo social:

[...] hay acuerdo en que Piaget habría formulado una teoría constructivista en la cual el progreso del aprendizaje de una persona sería el resultado de una construcción endógena; mientras que Vigotsky pondría el acento sobre la influencia del medio ambiente social y cultural del momento histórico del sujeto. Ello, a pesar que Piaget no niega la influencia del medio sobre el desarrollo de la persona; pero supone que los factores sociales son asimilados por el sujeto en su pensamiento y en las organizaciones con que convive.

Vigotsky (1977, 1989) diferencia dos vías de desarrollo de la persona: el desarrollo psicológico-natural, descrito detalladamente por Piaget, y el desarrollo psicológico-cultural. Estas modalidades van asociadas a funciones psicológicas. El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en superiores. Estos representan un nivel cualitativamente superior de funcionamiento psicológico. La memoria, por ejemplo, puede estar basada en imágenes directas que se han vivido, sin embargo, con la aparición de las muescas en los palos, la escritura o las ayudas mnemónicas, se da un salto cualitativo de tipo cultural, basado en la función simbólica y los sistemas de comunicación.

Calfee (1981; en Coll, 1991) afirmó que una persona educada es la que ha asimilado, interiorizado o aprendido el conjunto de conceptos, explicaciones, destrezas, prácticas, y valores que caracterizan una cultura determinada de tal manera que es capaz de interactuar de forma adaptada con el medio físico y social en el seno de la misma. Los principales agentes mediadores entre el niño y la cultura son los adultos o los otros seres humanos. El concepto de Cultura se usa en sentido amplio, próximo al de la Antropología Cultural, de forma que, de acuerdo con Cole y Wakai (1984; en Coll, 1991), engloba múltiples aspectos: conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, laboral, económica, social, tecnológica, hábitat etc. En el transcurso de su historia, los grupos sociales han encontrado numerosas dificultades y han generado respuestas colectivas para poder superarlas; la experiencia así acumulada configura su Cultura. Los grupos sociales ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia culturalmente organizada y a convertirse en miembros activos y

en agentes de creación cultural. La educación designa el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada.

Gracias a las relaciones interpersonales el ser humano puede desarrollar los procesos psicológicos superiores -su competencia cognitiva-, pero dichos procesos aparecen siempre en primer lugar en la vida de una persona en el plano de la relación interpersonal y, en consecuencia, sufren la mediación de los patrones culturales dominantes. El crecimiento personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la Cultura del grupo social al que pertenece, de tal modo que la competencia cognitiva está fuertemente ligada a aprendizajes específicos y al tipo de prácticas sociales dominantes.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de las competencias del sujeto es favorecido no solo por la maduración, el descubrimiento o la reflexión personal e individual, sino también por el estímulo sociocultural, el diálogo, el lenguaje o la alfabetización. La interacción social conduce a las personas hacia procesos psicológicos avanzados de carácter intelectual, formal y conceptual, liberando al sujeto del contexto inmediato y permitiéndole realizar procesos mentales complejos. Wertsch (1988: 58) lo recalca:

El crecimiento del niño normal en el seno de la civilización implica, por regla general, una fusión con los procesos de maduración orgánica. Ambos planos de desarrollo -el natural y el cultural- coinciden y se confunden entre sí. Las dos líneas de cambio penetran una en la otra formando básicamente una única línea de formación sociobiológica de la personalidad del niño.

Los procesos psicológicos superiores se caracterizan por:

- 1) La *regulación o autorregulación* voluntaria del individuo sobre el entorno.
- 2) La realización *consciente* (intelectualización) y voluntaria de los procesos psicológicos.
- 3) La *naturaleza social* de los procesos psicológicos. El trabajo en grupos conduce a un funcionamiento psicológico superior del individuo. Esta influencia social al principio es externa y progresivamente se hace interna
- 4) El uso de *signos como mediadores* de las funciones psicológicas superiores. Estos signos se usan para regular las conductas propias o de los otros.

El desarrollo de las competencias, en este sentido, implica procesos cognitivos complejos propios del contenido o tema con el que se está operando, pero además

procesos metacognitivos que planifiquen, dirijan, regulen y revisen la actuación, los procedimientos y la propia motivación y actitudes del sujeto. Es esencial la idea de ser consciente de la tarea o el aprendizaje que se está realizando. Todo ello implica en los periodos de aprendizaje la necesidad de un proceso de andamiaje, mediación, traspaso o transferencia (Bruner, 1984, 1986) en el que es esencial tener en cuenta dos aspectos: social y lingüístico.

El componente social se refiere a la idea de que el proceso de construcción del conocimiento debe ser conjunto y compartido de forma que "dos personas saben ahora lo que antes sabía sólo una" (Edwards y Mercer, 1988). A diferencia de los animales, los hombres comparten conocimiento simbolizándolo fuera de contexto: dialogan, intercambian puntos de vista o llegan a acuerdos sobre lo que han hecho o visto. La comprensión del mundo por los niños es moldeada por la adaptación al *mundo físico*, que es aprehendido por los sentidos, y al *mundo cultural*, a través de las interacciones entre personas, y resultado principalmente del lenguaje.

Si para Piaget, el maestro es quien proporciona el entorno adecuado en el que el niño puede aprender, es un monitor y asesor del proceso cognitivo de los niños, para Vygotsky, los maestros pueden llevar a los niños a nuevos niveles de comprensión conceptual mediante la interacción y la charla con ellos (Edwards y Mercer, 1988: 34). Así lo atestigua el concepto de “zona de desarrollo próximo”, propuesto por Vygotsky, o el concepto de “traspaso”, descrito por Bruner, que hace referencia al hecho de que el conocimiento y competencia del adulto pasa en determinado momento a manos del niño, concepto que se complementa con el de “andamiaje”, o apoyo provisional del maestro al niño hasta que este es capaz de tomar el control de la conducta por sí mismo. Los procesos de diálogo con el niño no deben impedir que estos formulen sus propias hipótesis y respuestas, aunque no coincidan con las expectativas previstas por el profesor. Señalan los autores que (Edwards y Mercer, 1988: 112):

[...] tenemos el poder debido en gran medida al lenguaje, de trascender las limitaciones de nuestra propia experiencia individual y participar en el conocimiento y las ideas generadas por otras personas y que nos han sido comunicadas [...] la nueva pedagogía del aprendizaje a partir de la experiencia práctica debe hacer frente al problema de la cultura, al modo en que unas personas llegan a entender las cosas de la misma manera y en los mismos términos que otros: es decir, el problema del conocimiento compartido.

El riesgo de dejar el aprendizaje en manos de los propios niños es el hecho de que su nivel de comprensión se queda en el nivel de las experiencias concretas y los procedimientos prácticos, con dificultad para llegar a la *comprensión basada en principios* (Edwards y Mercer, 1988: 112). Este conocimiento procesual de *saber hacer algo*, se vuelve ritual cuando sustituye a la comprensión de los principios subyacentes. En oposición al *ritual*, está el conocimiento de principios que es esencialmente explicativo y orientado a la descripción y comprensión de cómo funcionan los procedimientos y procesos, de por qué son válidas o necesarias ciertas conclusiones, en vez de ser un cúmulo de cosas que hay que decir porque parecen complacer al maestro.

La monitorización o el andamiaje proporcionados por el mediador para desarrollar la competencia del aprendiz es, al principio, externa, interpsicológica, social e instrumentada mediante el lenguaje patente y explícito, para pasar progresivamente a ser individual, intrapsicológica, mental y resuelta mediante un lenguaje privado, predicativo e interno. La idea del proceso de interiorización progresiva de las competencias, del lenguaje y su papel autorregulador es recogida por Luria (1980: 14): "El lenguaje del niño, inicialmente dirigido al adulto, se convierte de modo gradual en medio para orientarse en la situación (marcar las vías de solución del problema, crear el plan de su actividad)". Huber (2008: 65-66; siguiendo a Shuell, 1986) subraya que, además de un aprendizaje activo, constructivo, situado y social, hay que considerar el *aprendizaje autorregulado* como un medio para acceder al conocimiento supervisando la propia actuación, pero también como un objetivo educativo por la dificultad que supone para el alumnado:

Los estudiantes tienen que percibir sus propias actividades correctamente, evaluar los resultados de las propias actividades y retroalimentar las actividades adecuadas por sí mismos (Kanfer, 1977). El problema es que no cada uno de los estudiantes sabe cómo se aprende de forma autorregulada. Por eso, no se deben entender las destrezas de autorregulación solamente como medios importantes de aprendizaje, sino también como metas que se deben aumentar.

En definitiva, gracias al andamiaje (Woods, Bruner y Ross, 1976) o mediación proporcionada por personas más experimentadas, y debidamente adaptada o sincronizada con el nivel del aprendiz, este puede realizar actividades que están por encima de su capacidad real desarrollando nuevos niveles de competencia, le permiten avanzar desde el desarrollo real de carácter individual al desarrollo potencial facilitado por la mediación social (Bruner, 1988, 1997; Vygotsky, 1977; Baquero, 2002). Así, la



comunicación del aprendiz con otras personas es esencial y el lenguaje es el principal medio para lograr ese objetivo: se trata de superar la dependencia inicial del sujeto en su actuación para llegar, tras el proceso educativo, a la autonomía y uso independiente de las competencias adquiridas.

- **Competencias, aprendizaje mediado y modificabilidad cognitiva**

Feuerstein (1980, 1996), de forma coherente con este proceso de mediación social, propone la Teoría de la *Modificabilidad Cognitiva Estructural* que sugiere que el aprendizaje no está limitado por la dotación genética y biológica o por los procesos naturales de maduración, sino que el desarrollo cognitivo depende tanto de los procesos autónomos de actuación directa del sujeto en el medio, como de la mediación social adecuada que le acercará a la cultura. La inteligencia no es inmutable, sino plástica y flexible: es posible modificar y mejorar la estructura cognitiva. El agente mediador (padres, maestros, pares del aprendiz, etc.) es un factor esencial en el desarrollo cognitivo, pues establece un vínculo personal con el aprendiz (intencionalidad y reciprocidad), dialoga y debate, potencia la cooperación entre los alumnos (respeto a otros puntos de vista diversos), promueve el pensamiento autónomo sin ofrecer respuestas sino interrogantes u orientaciones, crea un ambiente motivador y, evidentemente, actúa como intermediario entre el contenido y el aprendiz, mediante la selección y organización de los medios apropiados de manera individualizada (atención a la diversidad) para orientar al aprendiz hacia un aprendizaje significativo. Martín Izard (1997: 126) señala, sobre la competencia, que hay que entender este concepto no en el sentido de competitividad “sino en el de hacer que el sujeto se sienta competente para la realización de la tarea; o sea, que se sienta capacitado para resolverlo [...] fomentar en el individuo una positiva autopercepción y autoestima”.

El objetivo es adquirir los comportamientos y estrategias pertinentes del buen comportamiento cognitivo para acceder a la información (percepción, atención, vocabulario, lectura, escucha, acceso a conocimientos previos, etc.), para procesarla o elaborarla (reflexión, control de la impulsividad, análisis, razonamiento lógico, divergencia, etc.), para la expresión (comunicación oral, escrita, etc.) y para la generalización o transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones, a la realidad social (transcendencia). Aunque el Programa de Enriquecimiento Instrumental, elaborado por Feuerstein, se aplicó inicialmente a sujetos con dificultades cognitivas y carencias

socioculturales, sus principios pueden aplicarse a nivel más general, como indica Martín Izard (1997: 124):

Así encontramos que programas como el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein, el Proyecto Inteligencia de Harvard o Filosofía para Niños de Lipman, por citar tres de los más conocidos, son frecuentemente utilizados en los centros escolares de forma sistemática y estructurada, en los que participan coordinadamente los profesores del equipo docente, y ocupan su lugar en el horario escolar.

- **Competencia, socioconstructivismo y aprendizaje situado**

El paradigma del aprendizaje o de la *cognición situada* representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural y da un paso más en la línea del constructivismo social de Vygotsky (1977, 1989), Luria (1980, 1984), Leontiev (1978), etc. Más recientemente, deben destacarse los trabajos de Rogoff (1993), Garton (1994), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997) y Wenger (2001), entre otros (véanse para una introducción los trabajos de Díaz, 2003 y Baquero, 2002).

Díaz (2003: 2) sintetiza estas ideas señalando que “los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza”. Corvalán, (2008: 68) resume las líneas principales del cognitivismo situado relacionándolo con el desarrollo de las competencias:

La cognición situada aparece como un enfoque teórico que presenta un mayor potencial para el monitoreo del desarrollo de programas de formación por competencias, toda vez que aporta una visión de la cognición relacionada con la práctica social y orientada a la actividad que la persona desarrolla en situaciones predefinidas en su respectivo contexto. Al contrario de la lógica lineal del conductismo, la cognición situada se sitúa en el centro de una red de relaciones dialécticas entre la persona en acción, su propia cognición y la situación y su contexto social y físico. En este sentido, el aprendizaje tiene lugar a través de las construcciones (mentales) que lleva a cabo la persona en el curso de sus propias prácticas, sin disociarlas de su contexto. El individuo se define como un ser pensante y socialmente situado. Según Lave, “una persona es un todo que actúa, comprometida con el mundo, en un dominio complejo de interrelaciones” [...] El conocimiento es considerado un constructo de la propia persona actuante. En esta perspectiva teórica, el aprendizaje está integrado a la participación de la persona –a su acción- y es reconstruido (continuamente) en función de la situación. En síntesis, la cognición situada da sentido a la visión de la acción desplegada por el apprehendiente, sobre la base de una combinación de recursos movilizables en una situación y su contexto.

La idea clave es que las personas desarrollan las competencias de manera activa y significativa en la interacción con el *entorno* físico y contexto social y cultural. Jonnaert

et al. (2006: 8) concretan el valor de la cognición o aprendizaje situado en un marco de enseñanza por competencias:

Se trata de una visión de la cognición ligada a la práctica social, distribuida sobre el cuerpo y la actividad de la persona en situación, sobre la situación en sí misma y sobre su contexto. La cognición está en el centro de un conjunto de relaciones dialécticas entre la persona en acción, su propia cognición, la situación, sus contextos sociales y físicos. La persona actuante no está separada de su contexto de acción en el mundo, lo determina, a la vez que está determinada por él. La persona es un todo actuante, inmersa en el mundo, en un campo complejo de interrelaciones: *person-acting-in-setting* (Lave, 1988). La ‘cognición situada’ nos da una visión clara de la importancia de la persona, que se construye por medio de la construcción de su entorno, en relación dialéctica con él, para el desarrollo de sus competencias.

El aprendizaje situado se opone a las modalidades de aprendizaje declarativo, formal, abstracto, conceptual, memorístico y descontextualizado, aislado e individual, alejado de los intereses y de la realidad sociocultural que rodea al aprendiz, poco creativo, y difícilmente transferible o aplicable fuera de los muros escolares, con tendencia al olvido rápido una vez superado el examen. Frente a ese modelo, el desarrollo del aprendizaje y de las competencias puede obtenerse mediante prácticas y estrategias didácticas distintas que tiene cuatro características principales (Jonnaert, 2001):

- (1) los conocimientos se *construyen* (y no se transmiten);
- (2) son *temporalmente viables* (y no están definidos de una vez por todas);
- (3) requieren una práctica *reflexiva* (no se admiten como tales sin cuestionamientos);
- (4) están *situados* en *contextos* y en *situaciones* pertinentes en relación con las prácticas sociales establecidas (y no están descontextualizados).

Además de la relevancia indiscutible de realizar “prácticas” en contextos relevantes de manera directa (sociales, culturales, laborales, etc.), teniendo en cuenta la ya clásica idea de “aprendizaje experiencial” de Dewey, con el objetivo de aplicar y extrapolar a la realidad las competencias aprendidas en el ámbito académico, podemos destacar algunos planteamientos que se vienen desarrollando en estos años, como el método de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio a la comunidad y el método de proyectos (enseñanza mediante tareas y secuencias didácticas), que comentaremos en las orientaciones metodológicas (apdo. 5.9).

## **5. Bases para un modelo didáctico de la competencia de comunicación oral**

- 5.1. Didáctica de la CCO: denominación y el objeto**
- 5.2. Formación transversal y específica de CCO**
- 5.3. Modelo comunicativo en las aulas**
- 5.4. Enseñanza rigurosa y sistemática. Currículo y diseño curricular**
- 5.5. Enfoque comunicativo**
- 5.6. Enfoque discursivo**
  - 5.6.1. Discurso emocional**
  - 5.6.2. Discurso regulativo**
  - 5.6.3. Discurso declarativo o informativo**
- 5.7. Valor educativo de la CCO. Objetivos**
- 5.8. Contenidos**
- 5.9. Orientaciones didácticas y metodológicas**
  - 5.9.1. Según la forma de razonamiento**
    - **Deductivo**
    - **Inductivo**
    - **Observacional**
    - **Heurístico (interrogativo)**
    - **Creativo y expresivo**
  - 5.9.2. Según la globalización de los conocimientos**
  - 5.9.3. Según la interacción con los contenidos didácticos**
    - 5.9.3.1. Orientación hacia la transmisión de contenidos**
    - 5.9.3.2. Orientación hacia el aprendizaje constructivo**
      - **Metodología activa**
      - **Metodología intuitiva o basada en la realidad**
      - **Metodología basada en el aprendizaje significativo**
      - **Método de aprendizaje por descubrimiento**
      - **Método científico**
      - **Método de resolución de problemas o casos**
      - **Aprendizaje basado en el servicio a la comunidad**
      - **Proyectos, tareas y de secuencias didácticas**
  - 5.9.4. Según la interacción educativa**
    - **Individualización**
    - **Metodología participativa**
    - **Metodología cooperativa o colaborativa**
- 5.10. Actividades**
  - 5.10.1. Actividades comunicativas**
  - 5.10.2. Actividades paracomunicativas**
  - 5.10.3. Secuenciación de las actividades**
- 5.11. Evaluación**
  - 5.11.1. Objeto de la evaluación: qué evaluar**
  - 5.11.2. Agente de la evaluación: quién evalúa**
  - 5.11.3. Momento de la evaluación: cuándo evaluar**
  - 5.11.4. Fin de la evaluación: para qué evaluar**
  - 5.11.5. Modo de la evaluación: cómo evaluar desde la perspectiva del alumno**
  - 5.11.6. Modo de evaluación: cómo evaluar desde la perspectiva técnica docente**
  - 5.11.7. Instrumentos de evaluación**

En este capítulo se tratan los aspectos más centrales de la didáctica de la competencia de comunicación oral, antes de entrar en el diseño de la investigación. Sin profundizar en este aspecto, el trabajo de campo sería inviable. Se inicia con la propia denominación de este ámbito didáctico a partir de conceptos fundamentales, estudiados anteriormente, como *competencia* y *comunicación*, que marcan nuevas perspectivas para la enseñanza. A continuación, se plantea el tema de la transversalidad y especificidad de la didáctica de esta competencia, así como la relevancia del modelo comunicativo en los centros educativos, con el objeto de fomentar estas habilidades en la vida diaria del centro. Ambos temas conllevan la necesidad de coordinación del profesorado para la enseñanza de este aspecto. A partir de ese momento, se trata la necesidad de una enseñanza sistemática y un diseño curricular riguroso. Es esencial presentar los dos fundamentos esenciales para la innovación que han surgido en los últimos años: el enfoque comunicativo y la pedagogía textual. Cabe destacar, en ese sentido, el énfasis con que es preciso tratar el discurso como texto real contextualizado y los diversos tipos que van a servir como generadores de contenidos y actividades para la enseñanza.

Más allá de estas bases, entramos en los componentes más concretos del currículo. Se estudia la relevancia y los objetivos educativos, los contenidos que deben formar parte de la formación comunicativa y los métodos actuales más adecuados para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese marco global, tiene ya sentido concretar las actividades que pueden llevar al desarrollo de la competencia de comunicación oral, tanto propiamente comunicativas como aquellas que permiten mejorar la actuación. También se presenta una propuesta de secuenciación de actividades en tres etapas educativas. Finalmente, haremos referencia a la evaluación pues, como es bien sabido, no se presta a las pautas convencionales y requiere un tratamiento especial en este ámbito.

### **5.1. Didáctica de la CCO: denominación y el objeto**

Desde nuestro punto de vista, es importante la denominación que demos al estudio de los modelos de enseñanza y aprendizaje de la CCO. Consideramos que la denominación más precisa es la de *didáctica de la competencia de comunicación oral*, ya que tiene como objeto principal investigar, generar conocimiento, ofrecer orientaciones fundamentadas y formar al profesorado sobre el desarrollo eficiente de la enseñanza y

aprendizaje de los procesos de expresión y recepción funcionales para la vida personal y para la interacción humana mediante el discurso oral y otros medios comunicativos complementarios (verbales y no verbales, tecnológicos, etc.) con tres objetivos principales con respecto al alumnado: proporcionar los medios para la actuación apropiada ante la diversidad de interlocutores, textos y contextos relevantes de la realidad; el enriquecimiento cultural y personal; y su integración social, académica y laboral. Parece razonable justificar esta denominación, así como diferenciarla de otras posibles que se vienen utilizando. Nos ayudaremos, a título orientativo, de la tabla siguiente para explicar este aspecto.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>Educación</b>	<b>Capacidad</b>	<b>Ámbito</b>	<b>Medio</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Canal</b>
Enseñanza	Conocimiento	Oración Enunciado	No verbal Paralenguaje	Recepción Comprensión	Auditivo Escuchar
Aprendizaje	Habilidad	Discurso	Lingüística Verbal	Expresión	Oralidad Hablar
Didáctica	Competencia	Comunicación	Integral	Interacción	Oralidad Dialogar

Si observamos la bibliografía específica de este tema, veremos que suele darse una combinación de estas unidades conceptuales: *didáctica de la oralidad* o *de lo oral*, *enseñanza del lenguaje oral*, *enseñanza de la expresión oral*, *didáctica del discurso oral*, *enseñar a hablar*, *didáctica de la comunicación oral*, *aprendizaje de la oralidad*, etc. Desde nuestro punto de vista, consideramos que es necesario seleccionar el término *didáctica*, pues, aunque algo más abstracto, es más amplio y preciso que los de enseñanza o aprendizaje. Además, permite referirse desde una perspectiva científica y especializada a aspectos descriptivos, prescriptivos y técnicos de la oralidad desde un punto de vista educativo, atendiendo a la profesionalidad del educador y al proceso riguroso de la enseñanza, así como a la adecuada formación y aprendizaje del alumno. Señalan Mendoza y Cantero (2003: 10-14) que la didáctica de la lengua y la literatura “es un ámbito, científico y técnico”, una “ciencia propia”, que va más allá de aportaciones puntuales de determinadas disciplinas (lingüística, pedagogía, psicología, etc.) que actúan como “ciencias auxiliares”. Esta autonomía exige hacer explícita la perspectiva científica en la que se estudia o investiga.

En segundo lugar, consideramos relevante incorporar a la denominación la idea de *competencia*, que ya hemos estudiado detalladamente. La elipsis de este término parece

obviar la referencia al hecho de que estamos hablando de saberes humanos de tipo diverso (saber, saber hacer, saber ser, saber estar, etc.) necesarios en la actuación. Las expresiones *didáctica de la lengua oral* o *didáctica de la comunicación oral* son correctas y aceptables, pero las hallamos algo imprecisas, pues parece que lo que se enseña es algo excesivamente teórico o genérico (lenguaje, oralidad, comunicación, etc.) frente a la idea de *competencias de comunicación*, que atiende a los saberes (conocimientos, destrezas, actitudes, etc.) de que debe disponer una persona para actuar adecuadamente en la realidad. Lo mismo sucede con la expresión *Didáctica de las habilidades de comunicación oral* que restringe su campo de referencia a los procedimientos y destrezas de la actuación ignorando otros ámbitos (conocimientos, culturales, actitudinales, etc.). Las palabras de Cantero y Mendoza (2003: 49) contribuyen a clarificar esta idea:

En la actualidad, y en general, empleamos el término *competencia comunicativa* para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debe haber adquirido a lo largo de su vida para enfrentarse a una situación comunicativa concreta, y a la capacidad de afrontar con éxito los múltiples condicionantes de la comunicación.

En tercer lugar, consideramos que es conveniente hacer explícita la capacidad humana y general de la que hablamos: la *comunicación*, es decir, de forma simple, la transferencia de mensajes de manera consciente hacia uno mismo y hacia los demás con diversidad de fines y funciones en diferentes contextos. Este es el objetivo perseguido por la didáctica. De hecho, la idea de *comunicación* es un elemento sustancial de la didáctica, como señalan Mendoza y Cantero (2003: 16):

Paulatinamente, lo que surgió como una “metodología” alternativa ha ido confirmándose como un *enfoque* complejo y diverso en la enseñanza de la lengua y la literatura, y hoy podemos afirmar que constituye un nuevo paradigma que ha cambiado para siempre nuestra actividad didáctica, nuestra concepción de la lengua y la comunicación...

Por consiguiente, denominaciones como *didáctica de lo oral*, *de la lengua* o *del lenguaje oral*, siendo también adecuadas y pertinentes, omiten que la comunicación es la meta, y el lenguaje, junto a otras herramientas o vehículos, es el medio para conseguirlo. La denominación *didáctica de la competencia discursiva oral* es quizás más atinada que las anteriores, pues incluye el lenguaje en una situación de comunicación (el proceso de construcción del texto en el contexto), pero más restrictiva

que el término *competencia comunicativa*, y podemos considerarla un subcomponente de la misma.

En cuarto lugar, consideramos que es razonable la denominación *competencia de comunicación lingüística*, tal como vemos en la legislación actual, que se refiere tanto al lenguaje oral como al escrito. Sin embargo, esa especificación, como ya hemos comentado antes, excluye del ámbito didáctico ciertos aspectos comunicativos verbales (paralenguaje) y no verbales, entre otros, al menos teóricamente. Consideramos que la expresión *competencia de comunicación* es más genérica e incluyente, ofreciendo la posibilidad de una enseñanza más abierta a toda clase de destrezas y medios de comunicación. Por lo que se refiere concretamente a la oralidad, resultan farragosas expresiones como *competencia de comunicación lingüística oral* y parece suficiente utilizar la de *competencia de comunicación oral*.

En quinto lugar, son aceptables formulaciones como: *didáctica de la expresión oral, de la recepción o comprensión oral o auditiva*, etc. Consideramos, no obstante, importante hacer explícitas las ideas de *competencia* y de *comunicación*, por los motivos antes explicados, de manera que podrían utilizarse expresiones como: *didáctica de la competencia de comunicación oral expresiva o receptiva*, algo extensos, pero más precisos.

Finalmente, expresiones como *didáctica del (saber) hablar, del decir, del escuchar*, etc., son económicas y adecuadas, incluso vivas y “refrescantes” al lado de otras, y útiles para determinados contextos formativos, aunque adolecen de cierta imprecisión académica y científica.

## **5.2. Formación transversal y específica de CCO**

Es necesario destacar que la CCO requiere una formación específica, explícita, aunque también se aprende de forma implícita e inconsciente en todas las actividades y áreas escolares (Calleja, 1999: 98), o puede ser objeto, sin duda, de un tratamiento transversal. Con respecto a ello, estamos de acuerdo con Del Río (1993: 39-40) en que la transversalidad peca de cierto idealismo y es necesaria pero no suficiente para desarrollar los niveles adecuados:



En definitiva, acogerse a la idea de que en todas las clases se aprende lengua oral de forma natural y suprimir, consecuentemente, la enseñanza explícita de la misma, significa simplemente abandonar la evolución de los alumnos en este ámbito a procesos espontáneos e incontrolados. Significa renunciar a la actuación educativa propia de la escuela [...] la enseñanza de la lengua oral a través de las actividades normales de todas las materias es claramente insuficiente. Más aún, pensamos que las intenciones expresadas en las diferentes propuestas curriculares sobre lengua oral no pueden cumplirse si se dejan en manos de todos de los profesores de cada clase y, por tanto, de ninguno.

En un trabajo posterior Del Río y Sánchez (1996:18) concretan el *área disciplinar* que debe responsabilizarse más específicamente de esta formación:

Al área de lengua a la que corresponde la coordinación y planificación y puesta en práctica de manera sistemática así como el seguimiento del proceso: registro de los progresos de cada alumno, propuestas metodológicas adecuadas al área de lengua oral en caso de dificultades, enseñanza de conceptos y reflexión metacognitiva, y sobre todo la evaluación de la materia.

Nos parece sugerente la reflexión de Abascal et al. (1993: 166) en el sentido de que lo que justifica en gran medida la presencia del área de lengua y literatura en el currículo es la formación comunicativa. Dice lo siguiente:

La presencia de la asignatura de Lengua y Literatura en todos los cursos de la escolarización obligatoria se justifica por la necesidad de que los alumnos vayan siendo progresivamente usuarios más competentes del lenguaje oral y escrito. Sin embargo, se ha señalado repetidamente que los temarios que han regulado en los últimos veinte años la enseñanza de esta asignatura, al incidir casi únicamente en la descripción del sistema de la lengua, no han contribuido al desarrollo de las destrezas comunicativas básicas.

Una vez superada la legislación más tradicional, es preciso que el profesorado tome conciencia de que la *formación comunicativa* es la que justifica una parte esencial de su tarea docente, la que da lugar a que sea considerada como el área principal del currículo (por ejemplo, por la cantidad de horas lectivas y otras muchas razones). Por consiguiente, este tipo de formación ha de recibir una actuación didáctica más sólida y equilibrar la dedicación a los distintos bloques de contenido (comunicación oral, comunicación escrita, ámbito de reflexión lingüística y educación literaria), con especial atención a aquello más relevante para la vida social, laboral y cultural de los alumnos: saber hablar, saber escuchar, saber dialogar, saber leer de manera comprensiva y crítica, saber escribir y redactar de forma correcta, disfrutar de la literatura y poseer hábitos lectores, saber utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, etc. Ello, en ningún caso, supone despreciar la formación lingüística o literaria más conceptual de

manera coherente con la edad de los alumnos. Cada ámbito debe tener su parcela de formación, su lugar y su momento. B. Sánchez (1971: 19), sin necesidad de partir de lo que hoy denominamos “enfoque comunicativo”, lo afirmaba hace tiempo desde la sensatez: “No predicamos desprecio ni olvido total por la gramática; pedimos simplemente, a los maestros, que no dediquen tanto tiempo y esfuerzo a la enseñanza de la teoría gramatical, puesto que sus alumnos, lo que necesitan fundamentalmente es aprender lenguaje”.

Compartimos también la perspicaz afirmación de Beneito (2001: 97), relativa a la *transversalidad intradisciplinar*, pues afirma que: “[...] la mejora de los niveles de enseñanza y aprendizaje de los usos orales en la enseñanza obligatoria ha de plantearse desde la perspectiva de la didáctica global de todos los bloques de contenido del área de lengua y literatura”. No tiene sentido que los aspectos teóricos, reflexivos o literarios no se relacionen con la enseñanza de la CCO, o solo de manera vehicular (explicar, preguntar, etc.).

Sin embargo, aceptando la responsabilidad formativa principal del área de lengua y literatura, hay que subrayar que la CCO es un objetivo y un instrumento de todas las áreas, es una *competencia básica y transversal*. En primer lugar, porque todas comparten determinados tipos de discurso formal e informal y “este proceso es tarea de todo el profesorado, en tanto en cuanto el uso oral se aprende y se mejora en interacción con los demás” (Núñez, 2001a: 86), pero además cada ámbito formativo y cultural tiene preferencia por determinados tipos de discurso y pautas de comunicación y lenguaje especializado (vocabulario, lenguaje matemático, etc.), según los temas que le corresponden. L. Hernández y C. Hernández (2011) exponen un trabajo de investigación sobre la expresión oral y escrita en el área de ciencias naturales en Primaria en el que observan “clara deficiencia en la expresión oral y escrita” especialmente en la competencia léxica (vocabulario especializado) o discursiva (coherencia, descripción de fenómenos, etc.) y afirman:

Las deficiencias en la expresión oral y escrita, así como en el lenguaje básico de las Ciencias, suponen un obstáculo para el aprendizaje mucho mayor que las detectadas en contenidos conceptuales y en el resto de contenidos procedimentales, pues pueden llegar a actuar como un “nudo” o “cuello de embudo” que dificulta el aprendizaje significativo del alumno y su evolución cognitiva a estadios operativos superiores.

Parece evidente que no es lo mismo la argumentación matemática o científica que la humanística, histórica o política, por lo que el alumnado deberá aprender y practicar las estrategias discursivas en cada área. La oralidad es, entonces, una responsabilidad colectiva. Del Río (1993: 39), en este sentido, sugiere la necesidad de una formación específica de todo el profesorado en este ámbito, por lo que sería conveniente:

[...] que los profesores y profesoras de las diversas materias tuvieran amplios conocimientos sobre contenidos y metodología de enseñanza de la lengua oral, y esto les permitiera «aprovechar» los intercambios verbales que se producen durante un experimento de Química o un debate de Ciencias Sociales, por ejemplo, para mejorar las habilidades comunicativas de sus alumnos.

### **5.3. Modelo comunicativo en las aulas**

No debemos olvidar tampoco el papel de la CCO en la vida académica, desde tres perspectivas: como medio específico para enseñanza-aprendizaje, como medio y modelo de relación y comunicación en el centro educativo, y como objetivo educativo. La CCO juega un papel esencial en la *interacción didáctica* (Domínguez, 1990: 140; Del Río, 1993: 35; Palou y Bosch, 2005: 35). Para ello no debe olvidarse que la *educación es comunicación*, como señala Domínguez (1990: 140):

Si la lengua hablada es el lenguaje por antonomasia, el sistema por excelencia de comunicación entre los hombres; y si, por otra parte, la educación es sobre todo comunicación, queda patente la trascendencia de la lengua oral en la interacción didáctica, así como su importancia.

Otro aspecto muy importante que debe ser objeto de atención o coordinación es el de la convivencia y la comunicación en los centros educativos ya que “los centros escolares pueden ser un ámbito privilegiado para el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los ciudadanos” (Abascal et al., 1993: 159). En la vida académica no solo se da la comunicación didáctica estricta en la que la comunicación oral es un medio sustancial de relación entre profesores y alumnos, el medio para enseñar y aprender las distintas materias y competencias del currículo. Subrayemos aquí la indiscutible necesidad de un *profesorado dotado de un nivel elevado de CCO* que no solo le permita ser competente en los discursos explicativos o expositivos propios de la enseñanza académica, sino que también le lleve a relacionarse adecuadamente en las complejas situaciones que debe afrontar en su tarea profesional, así como para una enseñanza adecuada de la CCO a los alumnos. Prado (2004: 141) subraya esta competencia profesional docente: “[...] el dominio de las destrezas discursivas orales

por parte del hablante es imprescindible para la correcta interacción social, el aprendizaje y la propia realización personal; de ahí la importancia que adquiere para el profesor el conocimiento de los principios didácticos que rigen su adecuada enseñanza desde un punto de vista comunicativo y funcional.”

Por lo que se refiere al alumno, es primaria la idea de Vilà (2005a: 11) de la relación entre el conocimiento y la CCO: “Saber comunicar las propias ideas y saber interpretar las de los demás es una habilidad esencial para establecer nuevas relaciones y para construir nuevos conocimientos”. Además, hemos de considerar que el alumnado pasa muchas horas cada día en los centros educativos, que observa ciertas pautas de comunicación y se relaciona con la comunidad educativa (compañeros, profesores, etc.), en determinados espacios con una disposición determinada (aulas, salas de reunión, mobiliario, etc.), con arreglo a ciertas reglas o hábitos, en diversidad de situaciones (organización del centro, actividades extraescolares y lúdicas, interacción y liderazgo en grupos o trabajo en equipo, etc.), a través de ciertos medios y canales (notas, carteles, avisos, medios tecnológicos, etc.), y establece de forma latente o patente cierto *contrato comunicativo*. Vilà (2001: 88) lo ilustra adecuadamente:

[...] para poder obtener buenos resultados en las actividades de lengua oral, nos referiremos al clima social en las aulas, es decir, a la relación positiva y respetuosa entre el profesor y los alumnos y alumnas, y entre el mismo alumnado. No en todas las aulas es fácil para el profesor actuar de forma controlada, entre distendida y atenta, para organizar con tranquilidad la interacción entre los alumnos y las alumnas y mantener en ellos una actitud receptiva y cooperativa.

Podemos decir que la convivencia se desarrolla con arreglo a un *modelo de comunicación*. Según el modelo comunicativo en que se desarrolle la vida del alumno este tenderá a conductas adaptativas y favorecedoras del aprendizaje significativo (expresión personal, curiosidad intelectual, participación, diálogo, colaboración, etc.) o, por el contrario, a conductas comunicativas inadecuadas (pasividad, apatía, aislamiento, competitividad, agresividad, etc.). Es preciso que el modelo de comunicación en los centros educativos forme parte de la planificación del centro, del currículum explícito, pues mientras se deje en manos del azar o del voluntarismo o la forma de ser de cada persona existe el riesgo de no facilitar una formación comunicativa adecuada (“currículum oculto”). Parece esencial, entonces, diseñar la comunicación en los centros y en las aulas de una manera reflexiva, pensando en el tipo de persona que estamos educando y en los valores humanos y éticos de la sociedad en la que debe integrarse,

pues los largos años de convivencia escolar y de formación permanente con un modelo comunicativo determinado van a ser esenciales para su nivel de CCO y su vida en el futuro.

Partiendo de la necesidad de un modelo adecuado de comunicación en la vida de los centros educativos, pueden sugerirse algunas pautas en el marco de la presente investigación:

#### **Pautas de comunicación en los centros educativos**

01. La participación de alumnos en la organización del centro educativo: Consejo escolar, Delegación de alumnos, etc.
02. Las actividades de convivencia: festivales, actividades culturales, exposiciones, viajes, etc.
03. La disposición del espacio que facilite la interacción
04. El uso de tecnologías audiovisuales e informáticas
05. La aparición de respuestas personales y creativas
06. Facilitar la interacción con centros y alumnos de otros lugares mediante las TIC, intercambios, etc.
07. Un ambiente participativo que facilite la expresión
08. Realización de tareas, problemas y proyectos en grupo
09. La dirección de equipos de trabajo por cada alumno
10. La enseñanza de técnicas y procedimientos de comunicación

#### **5.4. Enseñanza rigurosa y sistemática. Currículo y diseño curricular**

La forma de mejorar los procesos de enseñanza de la CCO es precisamente una enseñanza rigurosa y sistemática (Sánchez, 1971: 58; Del Río, 1987: 91; Domínguez, 1990: 141; Nussbaum, 1991: 61; Reyzábal, 1991: 57; Abascal, 1993: 167; Del Río, 1993: 34; Miret, 1993: 58; Cassany et al., 1994: 152; Del Río y Sánchez, 1996: 4; García Rivera, 1996: 93; Bastons, 1997: 967; Cros y Vilà, 1999: 49; Beneito, 2001: 99; Núñez, 2001: 87; Briz, 2002: 63; Vilà, 2005a: 16; Vilà, 2005b: 117-118). Se requiere una adecuada planificación y diseño curricular para el desarrollo de la CCO. Miret (1993: 58) ilustra esta postura compartida por muchos expertos:

En efecto, la mejora de las destrezas de comunicación oral requiere un esfuerzo en la planificación. No parece suficiente diseñar situaciones en las que niñas y niños puedan expresarse. Es preciso, además, fijar objetivos y contenidos claros y graduados que abarquen todos los aspectos implicados en la mejora de la comunicación oral y una reflexión a fondo sobre cómo vincularlos con las necesidades reales de comunicación de los alumnos.

Dos componentes esenciales para la sistematización de la didáctica de la CCO son los de currículo y diseño curricular. La idea de *currículo* se refiere a la planificación como producto, mientras el diseño curricular describe el proceso dinámico de planificación en la realidad educativa. La L.O.E. define el currículo como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada etapa. Mendoza et al. (1996: 146) señalan que: “En la definición de currículum, se establece que este constituye un *conjunto de planteamientos orientados a la organización de la clase, la previsión coherente y adecuada de los métodos a utilizar y la correspondiente preparación de actividades y materiales precisos para hacer efectivo el proceso de enseñanza/aprendizaje*” y en otro momento señala (Mendoza et al., 1996: 196): “Planificar, programar, diseñar o establecer un currículum es dar respuesta concreta al porqué, qué, cuándo y cómo se ha de enseñar y buscar los recursos y las estrategias que se necesitan para realizar la actividad docente”.

El *diseño curricular* es otro componente esencial en la didáctica de la CCO, de la competencia profesional del profesorado. Podemos definirlo como un proceso humano, consciente y racional de planificar un proceso educativo sistemático y organizado (enseñanza y aprendizaje), a partir del análisis de las características del contexto (aspectos sociales, culturales, legales, académicos, alumnado, grupos, etc.) en que se desarrolla en la interacción comunicativa entre el educador y los alumnos, y que está dirigido a concretar determinadas metas (objetivos, competencias, capacidades, valores, etc.), así como los medios necesarios para alcanzarlas (contenidos, metodología, actividades, tiempo, espacio, recursos, etc.), e incluye a lo largo del mismo una evaluación de la calidad y la mejora de las actuaciones de los participantes y de los diversos elementos que intervienen (revisión y perfeccionamiento). Como ya señalamos en otro trabajo (Briz, 2002: 63), se requiere una planificación sistemática de la enseñanza de CCO de forma que “Cada actividad, tarea, secuencia o proyecto debe integrar simultáneamente los ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Los objetivos y contenidos han de ser claros, variados, estar bien secuenciados y han de estar enfocados a la comunicación”.

Reyzábal (1991: 57) insiste en esa misma idea recalcando que es preciso superar la discriminación en el tratamiento didáctico de la oralidad: “Las actividades que se propongan para la enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral deben ser al menos

tan rigurosas como las que diseñamos para los otros contenidos del área, concretas, interesantes y adecuadamente secuenciadas”. Cassany et al. (1994: 152) añaden que: “Es importante planificar la actividad de expresión oral muy minuciosamente. Todo ejercicio debe tener un objetivo y unos contenidos [...] y tiene que evaluarse, exactamente de la misma forma que cualquier aspecto de la gramática”. Pero planificación no equivale a rigidez, de forma que es también fundamental que se produzcan múltiples ocasiones en las que surja la comunicación espontánea (Del Río, 1993: 73) a raíz de los temas o experiencias que surgen en cada momento en el mundo, en la comunidad, en la vida del alumnado, etc. Ontanaya (1997: 78) manifiesta la necesidad de un equilibrio entre ambos polos: “Programar actividades de habla, escucha y escritura en intervenciones espontáneas y organizadas”.

Además de las dos dimensiones comentadas: currículo como norma oficial o como programa para aplicar en las aulas, según Zabalza, (1987; en Prado, 2004: 78) hay que tener en cuenta: “El currículo como proceso real que se desarrolla en contextos y condiciones específicas”. En definitiva, desde la perspectiva de la CCO, se trata de que los tres vayan en la misma dirección, ya que observamos un currículo oficial adecuado (siempre mejorable); unas propuestas curriculares y unos recursos bastante escasos (como ya hemos señalado sobre los libros de texto), poco atractivos para profesores y alumnos; y, consecuentemente, una realidad educativa deficitaria.

### **5.5. Enfoque comunicativo**

Uno de los aspectos principales que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar sistemáticamente el currículo de la lengua materna es el *enfoque*, la concepción de la enseñanza de la lengua y la literatura, y específicamente de la CCO. El enfoque "es el conjunto de asunciones valorativas en relación con la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de la lengua y la literatura (Anthony, 1963; en Mendoza, 1996: 69). El enfoque se configura, pues, a partir del concepto y creencias del profesorado y la sociedad de lo que es la comunicación, el lenguaje y la literatura; sus objetivos y funciones en el marco sociocultural, o los procedimientos apropiados para facilitar los procesos de adquisición, aprendizaje y enseñanza. Desde los planteamientos científicos actuales (Cassany et al., 1994; González Nieto, 2003; Goodman, 1995; Lomas y Osoro, 1993; Mendoza et al., 1996, 1998, 2003; Garrán 2000; Briz, 2003a) deben superarse los

enfoques tradicionales de tipo conceptual, centrados en la transmisión de conceptos y procedimientos formales, que parten del supuesto de que el conocimiento teórico se transfiere de forma automática o simple a la actuación. El concepto de competencia comunicativa sugiere que el alumno no solo ha de desarrollar las habilidades lingüísticas (fonológicas, morfosintácticas o léxico-semánticas), sino también las discursivas y comunicativas, el lenguaje integral (Goodman, 1995, 1998), expresándose en su lengua de modo apropiado en la realidad, participando en la construcción, recepción y análisis de diversidad de textos, en contextos naturales cotidianos o formales, y con diversidad de interlocutores.

Las nuevas aportaciones que hemos presentado en capítulos anteriores han desbordado la idea de las actividades o los métodos comunicativos y sugieren la necesidad de una orientación educativa basada en un *enfoque comunicativo*. La relevancia del mismo en la enseñanza de las lenguas ha llegado incluso a constituir un paradigma, una perspectiva integral que ha modificado definitivamente nuestra concepción de la didáctica de la lengua y la literatura (Mendoza y Cantero, 2003: 16). Gómez Vilasó (1994: 19) muestra la complejidad interdisciplinar que ha dado lugar al enfoque:

La incorporación de la teoría de los actos de habla desde la Filosofía del Lenguaje, la perspectiva sociolingüística ("La capacidad de usar la propia lengua correctamente en una variedad de situaciones socialmente determinadas es una parte de la competencia lingüística, tan importante y con tanto derecho como la capacidad de producir oraciones gramaticalmente bien formadas"), la emergencia de la pragmática ("sería preciso en tal teoría considerar a los interlocutores, las locuciones que emplean y su contenido [...], las circunstancias y momentos en que lo hagan, las relaciones que guarden con esos contenidos [...] y otros elementos parecidos"), la etnografía de la comunicación, la psicolingüística, la semiótica, la gramática del texto, etc., convergen en un territorio interdisciplinario sobre el que comienzan a aflorar una gama de actitudes pedagógicas coincidentes en la necesidad de provocar un giro paradigmático que se suele identificar como *enfoque comunicativo* y que se nutre, más allá del dualismo de Hymes, de una concepción multidimensional e interactiva de la competencia comunicativa: lingüística, sociolingüística, discursiva, pragmática...

Muchos autores propugnan la necesidad de un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y la literatura. Del Río (1993: 27) establece dos componentes:

Así, en un primer momento, para acercarse a una enseñanza de la lengua de tipo comunicativo y funcional es necesario considerar dos niveles:

- a) El nivel de contenidos, que implica primar los contenidos relacionados con el uso social de la lengua (vs. conocimiento gramatical o conceptual) y las habilidades comunicativas.



b) El nivel metodológico, que implica, por un lado, completar y ampliar los métodos de enseñanza tradicionales con un enfoque productivo, participativo e interactivo (vs. receptivo e individualista) y por otro, trabajar con «textos completos», unidades comunicativas íntegras, y no con fragmentos.

Prado (2004: 145) manifiesta la repercusión del enfoque comunicativo sobre la enseñanza de la CCO:

[...] el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua ha puesto de manifiesto que los usos lingüísticos orales y la interacción son la base de la comunicación social y que para alcanzar el pleno desarrollo de la competencia lingüística de los escolares es necesario mejorar sus usos lingüísticos, a partir de los conocimientos previos con que llegan a la escuela [...] debe orientarse hacia objetivos pragmáticos y funcionales, que cubran las verdaderas necesidades comunicativas del alumno.

Pérez Fernández (2009: 304) subraya que el enfoque comunicativo presenta una gran *versatilidad metodológica*, como veremos más adelante:

El hecho de optar por el enfoque comunicativo no supone que se emplee siempre la misma metodología, sino que ésta ha de ser dúctil para adaptarse a los contenidos que se trabajen en cada momento. El profesorado ha de conocer variedad de métodos para elegir el más adecuado a cada contenido que se impartirá y al grupo de alumnos con el que le toca trabajar en cada momento.

Desde nuestro punto de vista (Briz, 2002: 91-92), consideramos cuatro criterios para elaborar recursos didácticos o para valorar el grado en que estos (los libros de texto, por ejemplo) podrían enmarcarse en un enfoque comunicativo:

#### Enfoque comunicativo

1. **Coherencia teórico-práctica:** Proporciona información teórica (gramatical, textual, discursiva, literaria, etc.) asociada y coherente con la práctica, de modo que posibilita una conducta comunicativa más adecuada.
2. **Conexión textual:** Aporta textos orales o escritos reales y válidos como modelo y ejemplo.
3. **Reflexión metacomunicativa:** Propone procesos de planificación, control y reflexión sobre diversidad de textos (propios o ajenos).
4. **Autenticidad:** Genera procesos de comunicación auténtica en los que los alumnos se implican e interesan.

Mendoza y otros (1996: 72) subrayan las amplias posibilidades de contenido y didácticas del enfoque comunicativo: "si debemos elegir un planteamiento metodológico que pretenda favorecer el objetivo primordial de la efectividad comunicativa, habrá de buscarse un equilibrio entre el aprendizaje de normas y reglas gramaticales, la práctica comunicativa de los mismos y la producción intuitiva de carácter menos sistemático".

Resaltamos, finalmente, que el enfoque comunicativo no solo está respaldado desde el ámbito científico de la didáctica de la lengua y la literatura, sino también desde la perspectiva legislativa, lo que facilitará su progresivo desarrollo en la realidad de las aulas en los próximos años, todavía algo anclada en la inercia de concepciones anteriores. Así, en el ámbito estatal el R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, de las *enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* se dice:

En síntesis, el eje del currículo en la materia Lengua castellana y literatura son los procedimientos encaminados al desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas, es decir, para la expresión y comprensión oral y escrita en contextos sociales significativos, así como en el ámbito de la comunicación literaria.

y en el ámbito territorial aragonés la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el *currículo de la Educación Secundaria Obligatoria* subraya el mismo aspecto:

El aprendizaje funcional es consecuencia del enfoque comunicativo de la materia, basada en el uso real de la lengua para desarrollar todas las destrezas comunicativas de forma integrada. Se procede tomando siempre como punto de partida un texto oral o escrito de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y, por supuesto, del ámbito académico, analizándolo en su aspecto global (funcional y gramatical) para llegar a la síntesis y a la reflexión sobre la lengua. El mismo proceso se realiza con los textos literarios...

### **5.6. Enfoque discursivo**

Desde nuestro punto de vista, es esencial en la didáctica de la CCO, y de cara al diseño del currículo, tener en cuenta los tipos o géneros discursivos más importantes para la comunicación que pueden ser objeto de la enseñanza, lo que facilita la selección de contenidos y la preparación de actividades y recursos didácticos (Zayas, 1993, 1994, 1997). Aunque ya hemos visto las bases teóricas anteriormente, basándonos en esas referencias y en esos autores (capítulos 2 y 3), presentaremos a continuación una propuesta de tipos de discurso atendiendo a la dimensión didáctica. Consideramos tres ejes para vertebrar una clasificación que nos permita ver en alguna medida los tipos de discurso que el niño debe aprender y perfeccionar a lo largo del tiempo (Briz, 2003b).

- En primer lugar, hay que considerar el objetivo comunicativo, de modo que el lenguaje es utilizado para expresar lo subjetivo (discurso *emocional* o expresivo); para regular la acción (discurso *regulativo*); y, finalmente, para representar la realidad (discurso, *informativo*, declarativo o representativo).

- En segundo lugar, es relevante el contexto privado o público de la interacción, de modo que el lenguaje puede ser *personal* o autolenguaje (interno o externo; audible o legible) y dirigirse hacia uno mismo; o utilizarse de forma pública en la interacción con los demás, es decir, lenguaje *social*.
- En tercer lugar, puede tenerse en cuenta el tipo de *información semántica* y la *estructura formal* específica para alcanzar el objetivo. Veamos concretamente las funciones del lenguaje en este marco:

A partir de este marco, se destacan *cuatro tipos de discurso*: emocional, regulativo, informativo y dialógico. Los presentamos a título orientativo pues ofrecen múltiples posibilidades didácticas para la CCO.

### 5.6.1. Discurso emocional

El lenguaje se utiliza para la expresión de lo subjetivo, de lo personal. Se proyectan desde el 'yo', la primera persona, para expresar sensaciones físicas y afectos propios o hacia los demás, hacia el mundo. Es el discurso utilizado para la propia expresión, interpretación y valoración de lo subjetivo, de las propias sensaciones y sentimientos, así como para el establecimiento del contacto social y de una interacción afectiva con los otros. Su cualidad principal es la sinceridad. Es un tipo de discurso que ha recibido diversas denominaciones: acto de habla *expresivo* (Searle, 1986; Habermas, 1987); *comportativo* (Austin, 1982); con una función *emotiva* (Jakobson, 1960; Bühler, 1934); o para las funciones *instrumental*, *personal* e *interpersonal* (Halliday, 1982). Adam no propone un tipo textual específico de tipo emocional, pero propone el texto *retórico* en el que se incluiría la expresión poética.

En el ámbito educativo hay que tener en cuenta tanto el desarrollo del *discurso emocional personal y social* como el *discurso poético*, que como género literario representa la expresión de lo personal en la literatura. El discurso emocional surge continuamente en el habla personal, la conversación o la poesía. Puede plasmarse en modalidades y géneros diversos: poemas, diarios, cartas, comentarios personales, mediante diálogo, correo electrónico, foros, mensajes telemáticos, entrevistas, reuniones, actuaciones públicas, felicitaciones, invitaciones, notas de agradecimiento etc. y mediante soportes, canales y medios cada vez más variados (radio, televisión, cine, vídeo, periódicos, revistas, telefonía, redes de comunicación, etc.). Son frecuentes

las fórmulas sociales convencionales, protocolarias y específicas de cada ámbito sociocultural para la expresión emocional en las interacciones sociales (normas de interacción). Presentamos una clasificación de elaboración propia a continuación:

### **Tipos de discurso emocional**

- 1.1. Discurso Personal.** Discurso de lo subjetivo en privado o en público.
  - 1.1.1. Subjetivo físico.** Discurso de las sensaciones sobre el estado físico, desde el bienestar a las necesidades: *el placer, el dolor*, etc.
  - 1.1.2. Subjetivo psicológico.** Discurso de las sensaciones y sentimientos psicológicos: *felicidad, angustia, deseo, autoafirmación, autoestima*, etc.
  - 1.1.3. Objetivo social** (otras personas). Discurso de los sentimientos y afectos sobre los demás como: *amor, amistad, aprecio*, etc.
  - 1.1.4. Objetivo físico** (mundo). Discurso de los sentimientos y actitudes ante el mundo y las cosas: *admiración, rechazo, disgusto*, etc.
  - 1.1.5. Retórico.** El discurso pone la emoción por delante de la razón, busca conmover, y recurre y atiende al ritmo, la métrica, la afectividad, el humor, etc.: *poemas, repeticiones, ecolalias, imitaciones, jitanjáforas, canciones, trabalenguas, onomatopeyas, refranes, máximas, plegarias*, etc.
- 1.2. Discurso Social.** Discurso de la afectividad en la interacción.
  - 1.2.1. Interactivo.** Discurso de los afectos, las actitudes y la empatía en la interacción.
    - Defensivo. Para salvaguardar al yo: *disculparse, justificarse*, etc.
    - Altruista. Para valorar al otro: *agradecer, felicitar, saludar, hacer cumplidos, aceptar*, etc.
    - Agresivo. Para mostrar rechazo del otro, de sus ideas, sentimientos o demandas: *desafiar, amenazar, maldecir, rechazar, protestar, acusar*, etc.
    - Empático. Para mostrar actitudes de comprensión, unión y reciprocidad: *comprender, invitar, ponerse en el lugar del otro, identificarse, compadecer*, etc.
  - 1.2.2. Protocolario.** Discurso interactivo basado en fórmulas más o menos rituales de expresión de la afectividad en situaciones sociales o culturales determinadas: *pésame, brindis, saludos, cumplidos, disculpas, excusas, invitaciones, recordatorios*, etc.
  - 1.2.3. Fático.** Discurso para abrir, mantener, verificar, cerrar la comunicación: *saludos, despedidas, ecolalias, imitaciones o repeticiones de lo escuchado*, etc.

### **5.6.2. Discurso Regulatorio**

El discurso va dirigido al oyente o al auditorio (“tú”, “usted”), incluso al propio hablante con el rol de receptor del mensaje, con la finalidad de controlar la conducta. El lenguaje se utiliza para planificar o dirigir la conducta presente o futura, o valorar y juzgar la acción pasada. Searle (1986) denomina a este tipo de actos de habla como *directivos*, de manera que el hablante desea que el mundo cambie por medio de la acción del oyente. Para Habermas (1987) son actos *imperativos*. Bühler (1934) habla de función apelativa y Jakobson (1960) de función *conativa*. Halliday (1982) plantea en este caso dos funciones: *instrumental* (para satisfacer necesidades) y especialmente la función *reguladora* (para controlar a los demás). Adam denomina esta secuencia textual como *instructiva*, es decir, centrada en inducir o incitar la acción. Presentamos una clasificación de elaboración propia a continuación:

### Tipos de discurso regulativo

1.1. **Discurso Autorregulativo.** El sujeto o el grupo utiliza el discurso para controlar y planificar la propia acción.

1.1.1. **Privado.** Discurso del hablante exclusivamente para sí mismo, mentalmente, hablando, escribiendo, etc.

-**Retroactivo.** Discurso para controlar o valorar la propia acción pasada o el cumplimiento de planes previos (*Está mal, tendría que...*): *autoevaluación, autocrítica, arrepentimiento*, etc.

-**Proactivo.** Discurso para analizar, planificar y dirigir la acción futura o inmediata (*Ahora resumo este tema...*) como: *autorregulaciones, autopreguntas, planes, proyectos, evaluaciones, horarios, avisos, notas, agenda, diario, decisiones, intenciones, motivaciones*, etc.

1.1.2. **Público.** Discurso que dirige la acción del hablante comprometiéndole con el interlocutor.

-**Promisorio.** Transmite el compromiso del hablante o grupo con una acción determinada ante otras personas: *prometer, jurar, dar la palabra, dimitir, declarar las intenciones*, etc.

-**Compromisorio.** Surge del acuerdo de varios con una acción determinada o conjunta: *pactar, negociar, contratos, reglas*, etc.

1.2. **Discurso Heterorregulativo.** El sujeto utiliza el discurso para controlar o dirigir la acción de los otros, para decir lo que hay que hacer o no.

1.2.1. **Retroactivo.** Discurso utilizado para evaluar, juzgar, corregir, recriminar, aprobar o criticar las conductas actuales o pasadas de otros: *críticas, reseñas, crónicas, editoriales, ensayos, veredictos, sentencias, condenas, absoluciones, calificaciones, resoluciones, reprobaciones, censuras, multas*, etc.

1.2.2. **Proactivo.** Dirigido a influir en el interlocutor modificando sus ideas, su rol social, su plan de acción o su conducta.

1.2.2.1. **Directivo.** La expresión puede tener objetivos variados con mayor o menor grado de imposición y cortesía, suponiendo coste o beneficio para el oyente.

-**Ejecutivo.** El discurso regulativo ejercido en una posición de autoridad da lugar a una nueva situación o un nuevo rol para los interlocutores: *nombrar, cesar, destituir, casar, bautizar, contratar, despedir*, etc.

-**Normativo.** Se utiliza desde el plano de la autoridad legítima u oficial para prescribir conductas genéricas y reglas sociales o jurídicas, como: *órdenes, leyes, decretos, códigos, reglas, normas de tráfico*, etc.

-**Imperativo.** Se utiliza de manera directa sobre el interlocutor para solicitar la atención, la presencia, la acción inmediata, para ordenar, advertir, avisar, prohibir, permitir, amenazar, etc. como: *mandatos, vocativos, llamadas, órdenes, consignas, prohibiciones*, etc.

-**Exhortativo.** Se utiliza para la persuasión: rogar, recomendar, sugerir, pedir, aconsejar, ayudar, etc., como: *peticiones, instancias, requerimientos, solicitudes, consejos, recursos, publicidad*, etc.

1.2.2.2. **Instructivo.** Muestra, indica o sugiere la acción necesaria o conveniente: *recetas, instrucciones técnicas, orientaciones, prospectos, guías de viaje*, etc.

1.2.2.3. **Interrogativo.** Discurso para obtener información y respuesta verbal del oyente: *preguntas, entrevistas, cuestionarios, encuestas, interrogatorios, investigaciones de campo, petición de aclaraciones, resolución de dudas, exámenes, diagnóstico médico, investigación policial*, etc.

1.2.2.4. **Argumentativo.** La expresión busca persuadir o convencer al oyente para que crea al emisor y piense o actúe de una forma determinada: *sermones, mítines, arengas, octavillas, artículos de opinión, publicidad, columnas, opiniones, críticas, debate, discusión familiar, asambleas, publicidad, alegaciones, réplicas, posturas ideológicas o éticas, justificación de decisiones o conductas, discurso expositivo-argumentativo ensayístico o científico, discurso parlamentario, discurso político, discurso judicial*, etc.

### 5.6.3. Discurso declarativo o informativo

El discurso se utiliza para informar, para operar sobre la información, ya sea en privado o en público. En el discurso informativo hacemos referencia a la realidad interna o externa, auténtica o ficticia. Representan la tercera persona o asunto del acto enunciativo (*él, ella, ello*). Las denominaciones que se han dado a este discurso son variadas, entre otras: acto de habla *expositivo* (Austin, 1982); acto de habla *representativo* (Searle, 1986); acto *constatativo* en su referencia informativa y *operativo* desde el punto de vista de la reflexión sobre la información (Habermas, 1987); desarrolla la función *referencial* o representativa en Bühler (1934) y Jakobson (1960). Halliday (1982) plantea tres funciones de tipo informativo: *heurística* para pensar y aprender; *informativa* para dar información e *imaginativa* para crear nuevas ideas. Finalmente, en la tipología de Adam (1985) hay cuatro tipos textuales relacionados con este tipo de discurso: *narrativo, descriptivo, expositivo y predictivo*.

El discurso informativo *privado* puede tener un carácter *heurístico* de descubrimiento y diálogo con uno mismo y se utiliza para cálculos, operar intelectualmente, reflexionar, sintetizar, establecer inferencias, predicciones, hipótesis y relaciones lógicas, clasificar entidades etc. En ellos, más que la verdad, lo que interesa es la calidad o coherencia del razonamiento lógico, el buen uso del lenguaje para su elaboración, las capacidades de duda, análisis, experimentación y penetración progresivas en el fenómeno que se estudia. Otra dimensión adicional es la *creativa*, mediante la cual se generan o descubren nuevas entidades e imágenes, o se generan nuevas realidades a partir de la combinación de otras previas. El discurso *público*, además de ese carácter indagador y reflexivo (pensar, dudar), se utiliza para designar elementos (referencial) y expresar ideas sobre la realidad (explicar, designar), el mundo, los objetos (descriptivo), la cultura, un tópico (expositivo), una persona (biografía), sobre sí mismo (identificación personal, currículum), etc.; para relatar los acontecimientos del presente, pasado o futuro, reales o de ficción (narrativo); para realizar predicciones como boletín meteorológico o profecía (predictivos); para hablar sobre cualquier tema (discurso docente, discurso científico, discurso histórico, etc.), incluso sobre el propio lenguaje (metalingüístico); para responder, asentir o replicar a una pregunta, duda o afirmación; para enseñar, informar o dialogar con el oyente sobre cualquier tema. A menudo, se rigen por formas convencionales de realización o presentación.

El discurso informativo se inicia en la infancia con conductas simples de designación o denominación de objetos para ir logrando poco a poco capacidades de exposición y respuesta, opinión, descripción, relato, etc. A la vez, es la habilidad que permite el discurso teórico, el pensamiento objetivo y científico, al etiquetar, definir, clasificar y explicar la realidad que nos rodea. Dependiendo del texto específico se requiere el dominio de conductas y exponentes lingüísticos variados. Presentamos una clasificación de elaboración propia a continuación:

#### **Tipos de discurso informativo**

6.2. **Referencial.** Discurso informativo para nombrar, denominar o identificar cualquier tipo de entidad: personas, objetos, materiales, conceptos, etc.

6.3. **Descriptivo.** Discurso informativo de atribución sobre el aspecto, las características cuantitativas o cualitativas, partes y funciones de cualquier entidad, concepto, lugar, objeto, persona (incluido el hablante), paisaje, acciones, etc.: *enciclopedias, diccionarios, artículos científicos, manuales, textos publicitarios, descripción literaria, caricatura, retrato, descripción técnica, currículum, organigrama*, etc.

6.4. **Expositivo.** Discurso informativo para exponer o explicar datos, principios, reflexiones o conocimientos diversos sobre un tema, incluso a petición de alguien (responder) o en el diálogo: *respuestas, asentimientos, negaciones, afirmaciones, anuncios, exposiciones, explicaciones, enciclopedias, manuales, definiciones, ensayos, tratados, informes, resúmenes, reseñas, fichas, notas, esquemas, libros de texto, actas, artículos científicos, charlas, conferencias, lecciones*, etc.

6.5. **Narrativo.** Para el relato de una secuencia de hechos en el tiempo: *relatos cotidianos, diario, suceso, historia, películas, noticias, biografía, reportaje, noticia, crónica, noticiario de radio o televisión, cuento, fábula, leyenda, novela, radionovela, narración cinematográfica, cómic*, etc.

6.6. **Predictivo.** Para la información sobre situaciones o acontecimientos futuros: *horóscopos, boletín meteorológico, profecías, predicciones, pronósticos, previsiones, anticipaciones*, etc.

6.7. **Heurístico.** Para la expresión interna o externa, oral o escrita, de procesos intelectuales, de reflexiones, relaciones lógicas (causa-efecto, finalidad, consecuencia, etc.), inferencias, deducciones, hipótesis, cálculos, reflexiones, dudas, etc.: *diarios, anotaciones personales, borradores, comentarios, esbozos, demostraciones*, etc.

6.8. **Creativo o imaginativo.** Para la expresión o creación de nuevas ideas, nuevas formas, conclusiones, combinación imaginativa de ideas, etc.

#### **5.6.4. Discurso dialógico o conversacional**

Los textos dialógicos constituyen la forma principal de comunicación entre los seres humanos. Adam los incluye como un tipo específico de texto, aunque puede considerarse como una modalidad de discurso complejo e interactivo, formado por diversos tipos de discurso (expresivo, regulativo e informativo) en secuencias textuales muy diferentes según las circunstancias y el estado de ánimo de los interlocutores.

El discurso dialógico se construye de modo conjunto e interactivo mediante el intercambio verbal entre varias personas con roles cambiantes (emisor, receptor) a

través de intervenciones sucesivas en el tiempo (turnos), con diversas funciones (emocionales, regulativas y declarativas) bajo la exigencia de cooperación del oyente, es decir, la necesidad de aportar nueva información de modo coherente con la información compartida hasta el momento de la intervención, así como de cortesía. Se realizan muchos actos de habla diferentes (con diversa fuerza ilocucionaria): *informar, mandar, opinar, recomendar, proponer, prometer, saludar, felicitar, rechazar, replicar, preguntar, responder*, etc. Las intenciones del discurso (acción perlocucionaria) pueden ser muy distintas: *enseñar, convencer, tranquilizar, enamorar, agradar, desanimar*, etc. El texto se constituye a partir de diversos tipos de discurso y diferentes temas de interés para los interlocutores mediante enunciados muy variados: pregunta-respuesta, petición-aceptación/rechazo, afirmación-réplica/negativa/asentimiento, relato de noticias o ficciones, comentarios humorísticos o irónicos, descripción, promesas, saludo, despedida, argumentación, deseos y mandatos, amenazas, etc. Intervienen de modo interactivo las tres personas de la enunciación, ya sea como enunciadores, receptores o como tema del texto. Además del código lingüístico, según el contexto y el canal de la conversación, los hablantes apoyan su conducta en signos verbales no lingüísticos (paralenguaje): volumen de la voz, timbre, entonación susurros, etc., y no verbales: gestos, movimientos manuales, aproximaciones, etc.

Es preciso diferenciar *dos tipos* principales: diálogo informal y diálogo formal. El *diálogo informal* se refiere a la conversación espontánea y ocasional entre personas sin preparación previa de las intervenciones. Es un texto multilateral o interactivo de tipo informal o no elaborado que se produce habitualmente en la vida diaria en la conversación, el diálogo telefónico, etc. Suele recurrir a un registro coloquial teñido de elementos sociolectales propios de las variedades geográficas (dialectalismos o localismos) y sociales (jergas, vulgarismos) de la zona en la que se producen. Cada vez se dan contextos comunicativos más variados que modifican las formas textuales: diálogo telefónico en teléfonos fijos o móviles; mensajes telefónicos; "chatear" en Internet o en la "web"; comunicación audiovisual en redes informáticas y telemáticas; etc. Cada tipo y subtipo de texto exige en todo caso de deícticos (exofóricos: *pásame esa*), de expresiones personales, espaciales y temporales, de estructuras más o menos telegráficas; de oraciones sencillas enunciativas, pero sobre todo exclamativas, imperativas e interrogativas (*\*Yo cine... Y tú? Vienes?*), mediatizadas por los recursos técnicos, el coste económico, la rapidez y las habilidades para utilizarlos. Llegan a



crearse "jergas telemáticas" que admiten todo tipo de incorrecciones y elipsis (\*TQM: *Te quiero mucho*), convirtiendo ese lenguaje críptico en una forma de cohesión grupal. El *diálogo formal* es el que se da en un contexto determinado entre personas sobre un tema previamente planificado, como un debate, entrevista, consulta, asamblea, junta, mesa redonda, interrogatorio, etc. Muchos de estos textos son unilaterales o asimétricos, pues suele darse que uno de los interlocutores tiene un rol más dominante: el moderador quita o da la palabra, el profesor hace la pregunta, etc. A estos, hay que sumar los diálogos ya elaborados e interpretados por uno o varios sujetos, de naturaleza diversa, como diálogos teatrales, diálogos narrativos, chistes contados o representados, etc. La conversación enriquecerá más que ninguna otra actividad teórica o práctica el desarrollo de todas las habilidades comunicativas del alumno, pero también será provechosa para el desarrollo intelectual, cultural y la integración social.

Los tipos textuales o discursivos son fundamentales para una adecuada planificación educativa en el marco de las competencias, tanto de manera específica en el área de lengua y literatura (véase Álvarez, 1998, 2005), como de manera transversal en todas las áreas del currículo (véase Jorba y otros, 2000, para la enseñanza de las habilidades cognitivo-lingüísticas en las áreas curriculares). Así lo reconoce el Ministerio de Educación y Ciencia de España, en el R.D. 1631/2006 de 29 de diciembre (en BOE de 5 de diciembre de 2007) por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, cuando define la *Competencia en comunicación lingüística*:

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Es preciso establecer en cada etapa educativa los tipos de discurso informal, formal y literario que deben utilizar y aprender los alumnos (véase Pérez Esteve y Zayas, 2007). Todos los tipos tienen su importancia en el proceso de crecimiento personal e integración social y laboral. Los alumnos han de desarrollar las capacidades comunicativas y lingüísticas que les permitan autoafirmarse y expresar sus sentimientos y establecer una interacción emocional y social adecuada. Es también importante que sepan dirigir su propia conducta, así como colaborar en la actividad social y grupal, y en

algunos momentos dirigir la acción de los otros, acatar las normas o solicitar comportamientos de los demás. El dominio del discurso informativo es también primordial en la formación personal: aprender a dudar, a plantearse interrogantes e hipótesis, a transmitir información a los demás, a escuchar, a estudiar, etc. Considerando los tipos de texto y de discurso, podemos resumir las principales competencias discursivas de una manera genérica.

#### **Competencias discursivas**

1. Realización eficiente de los procesos de expresión/compreensión oral y escrita (hablar, escuchar, leer y escribir) de los diversos tipos de discurso.
2. Utilización de los diversos tipos de discurso en el ámbito personal e interno (planificar, autorregularse, autoestima) y en situaciones sociales y culturales diversas.
3. Participación en situaciones sociales de comunicación mediante el discurso monológico (conferencias, recitación argumentación, decisión, etc.) y dialógico (conversación e interacción social, trabajo grupal, etc.).
4. Intervención en contextos que requieren el discurso informal o familiar y en otros que exigen el discurso formal y el discurso literario.
5. Desarrollo de un análisis y planificación del discurso según la situación comunicativa.
6. Reconocimiento de los diversos tipos de discurso y reflexión o valoración crítica constructiva de los mismos.
7. Utilización de los medios y recursos necesarios para intervenir en cada modalidad de discurso: medios lingüísticos, paralingüísticos, no verbales; pragmáticos; documentales; tecnológicos y audiovisuales, etc.

#### **5.7. Valor educativo de la CCO. Objetivos**

Es difícil encontrar a alguien que dude del valor educativo de la comunicación oral. Ya hemos estudiado sus diversas funciones genéricas. Su utilidad para el individuo y la sociedad es incuestionable. Saber hablar o ser consciente de la importancia de la comunicación oral, sin embargo, no implica saber cómo ha de enseñarse, como saben bien los educadores. Si así fuera, la didáctica de la CCO sería un tema resuelto hace mucho tiempo. Consideramos conveniente hacer explícitos los argumentos concretos en que se basa esa tesis desde una perspectiva nítidamente didáctica. Conocerlos nos ayudará, sin duda, a afrontar los procesos de enseñanza-aprendizaje con mayor consciencia de lo que estamos haciendo, su finalidad y su motivación.

La comunicación oral es una de las actividades humanas a las que más *tiempo* se le dedica (Rangel; 1979: 13; Gauquelin; 1982; Zuccherini, 1992: 8; Núñez, 2001:88). Prado (2004: 144-145), basándose en diversos autores, sugiere que los seres humanos dedicamos el 80% de nuestro tiempo total de vida a la comunicación y, dentro de ese tiempo, a hablar el 30%, a escuchar el 45 %, a leer el 16 % y a escribir el 9%. Rangel (1979: 13) se manifiesta en el mismo sentido:

La comunicación humana se basa primordialmente en dos actividades: hablar y escuchar. La interacción humana depende cada vez más de la comunicación oral; las personas se relacionan frecuentemente por teléfono, utilizan grabadoras; aun los medios masivos de comunicación como la televisión y la radio se *basan en la expresión oral*. Se ha calculado que el 74% de nuestro tiempo lo empleamos en hablar y escuchar; por tanto, es obvio y, por lo mismo, imprescindible considerar a la expresión oral como la actividad fundamental de todo ser humano.

La CCO juega un papel esencial para el *desarrollo personal* y para las *relaciones interpersonales* (Rangel, 1979: 7; Reyzábal, 1991: 50; Cassany et al., 1994: 135; Cros y Vilà, 1996: 173; Del Río y Sánchez, 1996: 1; Ruiz Bikandi; 1997: 11; Trigo, 1998: 38; Núñez, 2001: 94; Beneito, 2001: 100; Ramírez, 2002: 70; Vila, 2003: 46; Prado, 2004: 141, 143; Vilà, 2005a: 11). Es esencial en la expresión personal y original de las propias ideas. Nos facilita la libertad para expresar nuestros sentimientos y opiniones, y nos permite desarrollar una personalidad individual, nuestro estilo, que nos diferencia de los demás. Es una señal de *identidad* personal, de las capacidades y del origen de las personas, pues como dice Vilà, (2005a: 11):

La forma de hablar y de escuchar identifica a las personas [...] Su forma de expresarse aporta mucha información al interlocutor: quien habla pone de manifiesto su origen geográfico, su nivel socio-cultural, su capacidad de autocontrol y, en definitiva, el conjunto de habilidades sociales que domina.

En ese sentido, el sistema educativo debe jugar un *papel estimulador* y *compensatorio* proporcionando un nivel de CCO que facilite la igualdad de oportunidades. Del Río (1993: 35) lo subraya acertadamente:

Pocas cosas diferencian tanto a unos jóvenes de otros como la capacidad expresiva oral, discriminando negativamente a los que dan muestras de un lenguaje pobre, por ejemplo, a la hora de buscar empleo. La escuela puede y creemos que debe ser un factor de compensación y nivelación de estas desigualdades.

Las carencias, retrasos, dificultades o trastornos que afectan a la oralidad (voz, audición, habla, lenguaje, aspectos discursivos y pragmáticos, etc.) que, por cualquier motivo (físico, fisiológico, psicológico, sociocultural, educativo, etc.), se observan en el

ámbito de la CCO dan lugar en la familia o en el sistema educativo a la preocupación y actuación por parte de padres y profesorado. Ramírez (2002: 71) ilustra de forma gráfica esas situaciones tan reales:

Es seguro que cualquier familia o educador levantará todas las alarmas si el hijo o educando pierde alguna destreza oral o algún grado de esta capacidad comunicativa por razones de audición deficiente, vocalizaciones poco adecuadas o pérdida de riqueza comunicativa de cualquier índole. La reacción es inmediata, del mismo modo que es automática la alarma cuando un niño no comienza a hablar en sus etapas y edades entendidas como naturales; o cuando alguien pierde estas capacidades comunicativas de forma anómala: por enfermedad, accidente o deterioro de los sentidos o por cualquier otro motivo.

Las carencias de CCO pueden dar lugar a la *discriminación* de la persona en sus relaciones con los demás, en el ámbito académico, en la búsqueda del empleo, etc., pero a la vez, es importante formar al alumnado para actuar y expresarse oralmente de forma respetuosa con la diversidad de personas y grupos sociales: sexo, clase social, raza, nacionalidad, creencias, etc.

La CCO juega también un papel esencial en intersección con las *competencias emocionales*, para la expresión y la recepción de los afectos, en relación con la función expresiva o emotiva del lenguaje. Así, Palou y Bosch (2005: 36) lo reflejan:

El lenguaje ayuda a desgranar los sentimientos, en la medida en que ayuda a exteriorizarlos, a compartirlos y a comprenderlos mejor. El lenguaje, y en este caso el lenguaje oral, ayuda a identificar las emociones. Al mismo tiempo, las emociones refuerzan el lenguaje, porque lo enriquecen con un amplio abanico de matices.

Además del ámbito personal, hay que destacar el terreno de las *relaciones sociales*. En ese sentido, es preciso superar la visión de la CCO como un privilegio de unos pocos, como un don de gentes, algo con lo que se nace o solo accesible a ciertas clases sociales o para los profesionales con altas titulaciones que reciben una esmerada educación. Como señala Rangel (1979: 7): “[...] es ya una necesidad imperiosa en todos los ámbitos de la vida socialmente organizada. Zuccherini (1992: 7) subraya esta necesidad generalizada para los ciudadanos, así como la dificultad que supone para muchos:

La comunicación verbal asume hoy en día una mayor importancia en la vida de todos: saber hablar, saber «intervenir» es en la actualidad una exigencia no sólo para los profesionales de la palabra (intelectuales, políticos, abogados...), sino también para cualquiera que tenga que enfrentarse a una situación de trabajo con otras personas, en grupos de estudio, comisiones, cursos, seminarios, órganos representativos, consejos, asambleas... Administraciones, empresas, servicios, entes

públicos y privados utilizan cada vez más estas situaciones, en cada una de las cuales hay que poner en juego la capacidad de exponer ideas o propuestas y de entrar en relación con las de los demás. Y son muchos los que se sienten fuera de lugar, poco preparados para esta tarea, los que dudan, sienten malestar y fatiga.

La CCO facilita la *integración social* de cada persona en el entorno local o próximo en el que vive: en su familia, en las relaciones de pareja, en la amistad, en la comunidad, etc., ámbitos esenciales para el equilibrio emocional y para desarrollarse como persona. Pero también hay que tener en cuenta su papel, especialmente en la sociedad contemporánea, en entornos más abiertos, remotos o *globales*, en el ámbito regional, nacional, internacional, etc. Compartimos las palabras de Del Río y Sánchez, (1996: 1): "En nuestros días y en el contexto de la sociedad actual, la habilidad para comunicar y expresarse oralmente es un valor en alza". Esta integración en ámbitos más o menos remotos implica aprender pautas de actuación comunicativas, discursivas, culturales y lingüísticas diversas, las claves del acceso al mundo o "mundos" que nos rodean. Ello supone un enriquecimiento personal y oportunidades para el crecimiento cultural, el acceso al empleo, etc.

Para conseguir el objetivo de integración en el entorno próximo o remoto, en situaciones informales o formales, se requiere conocer las relaciones que se establecen en el medio sociocultural en cada situación y los *tipos de discurso* útiles para establecerlas. Como ya hemos visto anteriormente, el mundo se ha vuelto más pequeño: todo está más cerca, la información está al alcance de la mano, la transmisión es fácil y rápida, todo ello gracias al progreso y a la tecnología de todo tipo; pero tras la apariencia de avance social y de desarrollo, paradójicamente, el mundo se ha vuelto complejo, denso, sobrecargado de información difícil de seleccionar, un mundo que produce a veces sensaciones de vértigo, de desasosiego. Desde la perspectiva comunicativa, es necesario alcanzar un buen nivel de uso de las *tecnologías de información y comunicación* pues nos van a permitir acceder a la información, procesarla, reflexionar sobre ella y transmitir nuestras propias ideas. Consideremos que en la actualidad estos medios han dado un paso definitivo hacia la interacción, superando la fase de ser un medio de envío y recepción de datos. Las posibilidades técnicas que estas tecnologías nos ofrecen para la comunicación oral son muy amplias: para la documentación, para la conservación de datos, para la elaboración y cálculo, para la redacción, para la presentación con apoyo audiovisual, para la interacción personal, para la transmisión de información, etc.

La complejidad creciente e imparable del mundo actual se refleja en la riqueza y la *diversidad de los discursos*. Ruiz Bikandi (1997: 11) subraya que los aprendices han de asimilar esos tipos de discurso para integrarse en este mundo complejo:

A lo largo del tiempo, cada cultura ha ido estableciendo los modos lingüísticos y sociales en los que esas relaciones se dan. Esos modos varían en función del tiempo y el lugar donde se producen, de las relaciones que unen a los participantes, de las intenciones que los mueven, de las tareas que abordan o los temas que tratan. En definitiva, establecen las pautas de las actividades discursivas sancionadas por cada grupo humano. Integrarse en un medio social exige aprender los modos a través de los que ese grupo se relaciona en sus diferentes actividades. Los niños no han hecho sino entrar en ese mundo complejo regido por diferentes discursos. Sus posibilidades de integración social van a depender en gran medida de que los dominen.

Desde esta perspectiva, es preciso educar al alumnado para actuar en contextos cotidianos y próximos, pero también en situaciones más complejas mediante un *discurso oral formal*, requeridas para la integración social, el progreso académico y la promoción profesional (Cros y Vilà, 1996: 177; Romea, 1996: 32; Ruiz Bikandi, 1997: 14; Trigo, 1998: 43; Beneito, 2001: 98; Prado, 2004: 177; Avendaño, 2007). Vilà (2005a: 11) recalca la necesidad de ese objetivo educativo:

Una de las finalidades de la enseñanza es conseguir que los alumnos sean capaces de comprender ideas complejas y de expresarlas de una forma estructurada, compacta y precisa. De aquí se deriva la necesidad de enseñar a los alumnos a comunicarse en situaciones progresivamente más formales y a producir discursos elaborados y especializados, discursos que se alejan -y a la vez la complementan- de la oralidad directa y espontánea, propia de las situaciones cotidianas.

Cros y Vilà (1996: 177) subrayan el papel de la CCO en el discurso formal desde una perspectiva académica, laboral y didáctica:

A los estudiantes de secundaria se les suele exigir que sepan desenvolverse ante situaciones formales relacionadas con el mundo académico y laboral (un examen, una exposición ante un público numeroso, una entrevista de trabajo, un debate, etc.) que forma parte de su presente o de su futuro bastante inmediato. La producción de este tipo de discursos requiere el dominio de una serie de habilidades relacionadas con la argumentación, la organización lógica de los contenidos, el uso de estrategias para ganar la adhesión del destinatario, etc., que deben trabajarse en el marco escolar, ya que no todos los estudiantes pueden acceder, en su ámbito familiar y social a este tipo de situaciones.

Es evidente que ante el mundo descrito, la abundancia de información y la exuberancia de los tipos de discurso se requiere el desarrollo de la *capacidad crítica* (Trigo, 1996: 61; Avendaño, 2007), especialmente necesaria ante la considerable influencia para dirigir (o a veces manipular) la opinión pública por parte de los medios

de comunicación (Casalmiglia, 1991: 39). En un mundo en que los *medios de comunicación de masas* son los que proporcionan la información y la valoración de la realidad que nos rodea es necesario desarrollar capacidades para interpretar el sentido de la información, para realizar juicios críticos fundamentados, incluso para participar de forma adecuada en los propios medios en diversidad de papeles, no solo como receptor de los mismos. Bastons (1997: 967) resalta la relevancia de la *capacidad crítica* ante el poder de la palabra en los medios, el influjo del *cuarto poder*:

[...] la función de la palabra oral en los "mass media". Recuérdese que ya en una migaja sentenciosa barroca se afirmaba, en sentido metafórico y metonímico, que la "pluma corta más que la espada" y hoy se habla de la opinión pública como cuarto poder de un país, opinión pública que usa de la oralidad en la radio y en la TV.

Como ya hemos visto, además, al hablar del código lingüístico, de los *códigos*, en el marco de la actuación comunicativa integral (gestos, aspecto, entorno, lenguaje, etc.), el lenguaje puede actuar como un medio de identificación, de selección, como una marca personal o social (un *estigma* en ocasiones), un indicador de las diferencias interpersonales en cuanto a las *relaciones de poder*, que pueden abrir o cerrar las puertas de la promoción social de la persona. Núñez (2001: 94) lo afirma sin complejos:

[...] es esencial convencer a los estudiantes de que un uso adecuado de esa herramienta de comunicación y representación que es el habla es algo enormemente útil en los diversos ámbitos de la vida personal y social. Hacer a los alumnos conscientes de que quienes ostentan el poder controlan el lenguaje (Bernstein, 1989) es la única forma de evitar que se conviertan en ciudadanos pasivos e indefensos.

Pero la CCO no solo es importante para el desarrollo del individuo y sus relaciones interpersonales, sino que afecta a la calidad de vida de la propia sociedad. Es *un bien social* de interés general. Avendaño (2007) subraya este aspecto:

La comunicación oral es uno de los ejes de la vida social de toda comunidad. Todo tipo de intercambios se vehiculizan por esta vía. Por lo tanto, se constituye como un comportamiento generalizado e insustituible para la supervivencia y para el desarrollo de la sociedad.

Así, desarrollar esta competencia es una *demanda social* (Del Río y Sánchez, 1996: 2). La sociedad, cada individuo, cada grupo, cada comunidad, aspira a una buena formación en este ámbito y el sistema educativo ha de dar una respuesta adecuada. Pensemos en la comunicación oral en las aulas, en la pareja, en la familia, en el barrio, en las asociaciones ciudadanas, en las aulas, en los servicios sanitarios, en el trabajo, en

los medios y redes de comunicación, en el ocio, en el deporte, en la política nacional e internacional, etc. Observemos también los conflictos que cada día se producen en esos contextos por dificultades o barreras comunicativas y reflexionemos sobre cuántos se podrían prevenir o resolver. Sabemos que en estas y otras muchas situaciones se requieren elevadas capacidades de comunicación para hablar, para escuchar, para callar, para entenderse, facilitando la convivencia, la ayuda mutua, el trabajo en equipo, la cooperación, el acuerdo, etc. La comunicación oral es un bien social, sin duda, y además tiene un valor de prevención, pues como señalan Palou y Bosch (2005: 36) es un factor de cohesión e incluso de prevención y resolución de conflictos o de una *fractura social*:

El hecho de fortalecer las bases de la escuela obligatoria y dar prioridad al aprendizaje de las formas discursivas de la sociedad es una de las recetas más claras prescritas para evitar el peligro de fractura social. La enseñanza del lenguaje oral encuentra pues, en este ámbito, una importante justificación.

La CCO facilita de manera efectiva el ejercicio y disfrute pleno de los derechos de *ciudadanía* y la participación activa en la vida social, política o asociativa de una sociedad democrática (Casalmiglia, 1991: 39; Reyzábal, 1991: 50; Reyzábal, 1992: 230; Del Río y Sánchez, 1996: 2; Trigo, 1996: 61; Trigo, 1998: 38; Núñez, 2001: 94; Núñez, 2001: 85; Palou y Bosch, 2005: 35). Barrientos et al. (1987: 25; en Reyzábal, 1991: 49-50) reclaman la necesidad de esta formación para preparar a los ciudadanos para la convivencia:

[...] la preparación de los alumnos para insertarse en una sociedad democrática cuyos principios se basan en la participación activa, la tolerancia, el respeto para una convivencia plural, reclaman una iniciación práctica en la toma de la palabra, el diálogo y la escucha.

La CCO es esencial en el *ámbito laboral*. En las organizaciones públicas y privadas, en las que se desarrolla la vida profesional de la mayoría de las personas, se producen una gran cantidad de procesos fundamentales de comunicación de diversos tipos (corporativa, interna, externa, directiva, grupal, formal e informal, etc.), que aportan de forma significativa calidad, rentabilidad y productividad a la organización y dan lugar a unas consecuencias positivas o negativas para sus resultados, para la producción de bienes y servicios y, en definitiva, para la supervivencia y el progreso de las mismas. Así, es esencial que cada miembro disponga de las habilidades comunicativas requeridas para el desempeño profesional y que la organización como grupo social disponga de una planificación de la comunicación que facilite un grato clima laboral y



de interacción con todas las personas que participan en la misma (empleados, directivos, clientes, proveedores, etc.), con el objeto de conseguir una adecuada cohesión grupal y la prevención de conflictos interpersonales. Concretamente, en los procesos de selección de los empleados no solo se toman en consideración las competencias técnicas propias de cada puesto de trabajo, sino que, además, se valoran otras competencias básicas o transversales, una de las cuales, y de las más importantes, es la CCO. Estas competencias no son simplemente una clave para acceder al empleo, sino que contribuyen a mantenerlo o a la promoción, impulsando a la persona hacia puestos de mayor responsabilidad y dirección de las organizaciones. De hecho, como ha sido afirmado por muchos expertos, el nivel de CCO es un factor de *empleabilidad* (Rangel, 1979: 7; Zuccherini, 1992: 7; Del Río, 1993: 35; Cassany et al., 1994: 135; Del Río y Sánchez, 1996: 1; Cros y Vilà, 1996: 173; Del Río y Sánchez, 1996: 2; Bastons, 1997: 967; Trigo, 1998: 38; Ramírez, 2002: 70; Vila, 2003: 46; Vilà, 2005a: 11). Son representativas de la postura general, las palabras de Trigo (1998: 38) que considera que la CCO es un predictor, un parámetro de pronóstico del acceso al empleo:

[...] el adolescente que aún no ha conseguido adquirir un nivel óptimo en la comprensión y expresión orales, encontrará obstáculos importantes para incardinarse en el mundo del trabajo, de la empresa, de participación grupal, sindical, política y social en su más amplio sentido. Es decir, que el fracaso en el dominio de la lengua puede considerarse como un *predictor* significativo de importantes problemas escolares y sociales posteriores.

Desde la perspectiva pedagógica, los objetivos educativos indican lo que se desea conseguir al final del proceso formativo, lo que el estado, los ciudadanos y los educadores consideran relevante para el futuro de la sociedad y de cada alumno. Los fines y objetivos guían el diseño y el desarrollo del currículo por lo que deben ser claramente formulados desde un marco global de la legislación general (internacional, europea, española, territorial, etc.) hasta llegar a cada aula. Saber las intenciones, hacia dónde nos dirigimos, es decir, para qué enseñamos y para qué aprenden los alumnos es esencial para llevar adelante de forma eficaz la tarea educativa, evitando el descuido, la improvisación o la ineficacia. Además, son un factor esencial de cara a la evaluación, ya que esta consiste precisamente en juzgar si se han alcanzado las metas previstas.

Es necesario destacar, aunque sea brevemente, el trascendental cambio de la legislación educativa sobre la enseñanza de la CCO que inició su andadura con la Ley General de Educación de 1970 (en época todavía preconstitucional). Camps (2005: 37-

38) ilustra acertadamente cómo se produjo este proceso hasta llegar a las perspectivas actuales:

Cuando en la década de 1970 los programas de enseñanza de la lengua en nuestro país y en otros países cercanos destacaron la importancia de atender a las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer, escribir), se oponían a una enseñanza libresca, enfocada principalmente a la lengua escrita y a los usos normativos que ésta exige, y reclamaban una enseñanza de la lengua que atendiera no sólo a los hasta entonces olvidados usos de la lengua oral, sino también a usos escritos no contemplados en el entorno escolar. Esta orientación de las programaciones se ha visto reforzada por las investigaciones más importantes sobre la lengua, entendida fundamentalmente como instrumento de comunicación humana y también en los estudios y en las orientaciones teóricas de psicología y de didáctica de la lengua que han profundizado, en mayor o menor medida, en el análisis de cada una de las habilidades y en los procesos en ellas implicados.

La legislación educativa actual marca una *jerarquía de finalidades educativas*. En el diseño curricular es necesario conocer el marco legislativo general para después referirse tanto a los *objetivos generales de etapa* como a los *objetivos generales de la asignatura o del área* por su carácter prescriptivo de disposición legal de obligado cumplimiento. Es preciso establecer conexiones entre los objetivos de la etapa y los de la asignatura, pues estos se subordinan a aquellos. Vemos a continuación los fines de la educación en española y los objetivos específicos de cada etapa de cara a la enseñanza de la CCO.

### **1. Fines de la educación**

Constituyen la filosofía de la educación de un país o del grupo en general. Carecen de precisión, son enormemente amplios y vagos, admitiendo una gran cantidad de interpretaciones. Su función es la explicitación del marco filosófico-ideológico-vital fundamental para la ulterior determinación de finalidades más concretas. Se fijan generalmente fuera de la escuela -por la Administración central, autonómica, etc.- y en el marco de normas legislativas. Recordemos que los requerimientos de la Constitución supusieron la modificación de la L.G.E. (1970) y la promulgación de los Programas Renovados (1984), así como más tarde la aprobación de la L.O.G.S.E., y posteriores normas: L.O.C.E., L.O.E., etc. Recogemos a continuación los enunciados legislativos directamente relacionados con la CCO, aunque evidentemente a un nivel genérico.

### **Constitución española**

#### **Art. 3**

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

#### **Art. 14**

Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

#### **Art. 27**

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y deberes fundamentales.

### **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación**

#### **Artículo Segundo.**

La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá, en los centros docentes a que se refiere la presente Ley, los siguientes fines:

- a. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e. La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Observamos que los objetivos afectan a todas las áreas del currículo, pero la idea esencial es que vienen a indicarnos en una interpretación básica que la CCO es un aspecto esencial del desarrollo de la personalidad del alumno, un componente necesario para su enriquecimiento cultural, para desarrollar una ética y unos valores, para integrarse en el mundo social y laboral y ser ciudadano de pleno derecho en un país avanzado y democrático.

#### **2. Finalidades y objetivos de etapa de materia respecto a CCO**

El modelo educativo actual puede calificarse como cognitivo, constructivo, procesual. En este modelo, el proceso de enseñanza tiene un carácter principal frente a los resultados o producto. Lo esencial es el proceso activo de descubrimiento del conocimiento, los procesos de reflexión de los alumnos, el desarrollo de la persona y sus capacidades y la construcción de aprendizajes significativos (modelo cognitivo y constructivista). El currículo es abierto y participativo, de forma que el papel del

profesor y del alumno es muy activo, frente al currículo cerrado del modelo de enseñanza programada habitualmente realizada por técnicos y expertos.

Los objetivos, desde esta posición psicopedagógica, tienen un carácter general expresados en términos de competencias relativas a las capacidades humanas: *saber* (relativo al conocimiento general y específico, al desarrollo cognitivo e intelectual y nivel cultural), *saber hacer* (dominio de técnicas, habilidades y procedimientos, al ámbito de lo motriz, lo corporal, lo manual, lo verbal, etc.), *saber ser* (relativo al desarrollo emocional, personal, de la afectividad, de la ética) y *saber estar* (relativo al desarrollo de relaciones interpersonales adecuadas y de integrarse en la sociedad).

Veremos a continuación los objetivos de cuatro etapas fundamentales del sistema educativo formal, desde los tres hasta los dieciocho años, anteriores a la educación superior, con el objeto de observar las referencias directas a la CCO en la enseñanza específica del área de lengua y literatura (el desarrollo de competencias se estudia en el capítulo 3).

<b>Etapa: Educación Infantil (Segundo ciclo)</b>	
LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Capítulo I. Educación Infantil. REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.	
<b>Finalidad etapa</b>	Contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños (art. 12).
<b>Objetivos (CCO) etapa</b>	f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
<b>Objetivos (CCO) Área Lenguajes: Comunicación y representación</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</li><li>2. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</li><li>3. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.</li><li>4. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.</li></ol>
<b>Transversal</b>	Metodología global y desarrollo de las competencias básicas a nivel inicial.

<b>Etapa: Educación Primaria</b>	
LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Capítulo II. Educación primaria. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.	
<b>Finalidad etapa</b>	La finalidad de la Educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la <b>expresión y comprensión oral</b> , a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar <b>habilidades sociales</b> , hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.
<b>Objetivos (CCO) etapa</b>	e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
<b>Objetivos (CCO) Materia Lengua castellana y literatura</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diferentes contextos de la actividad social y cultural.</li> <li>2. Hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos.</li> <li>3. Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.</li> </ol>
<b>Transversal</b>	<p>Artículo 19. Principios pedagógicos</p> <p>2. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, <b>la expresión oral</b> y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.</p>

<b>Etapa: Educación Secundaria Obligatoria</b>	
LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, de las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O.	
<b>Finalidad etapa</b>	Adquirir los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.
<b>Objetivos (CCO) etapa</b>	h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
<b>Objetivos (CCO) Materia Lengua castellana y literatura</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.</li> <li>2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.</li> <li>4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación. 11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.</li> </ol>
<b>Transversal</b>	<p>Artículo 24. Organización de los cursos primero, segundo y tercero (igual para cuarto).</p> <p>7. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.</p> <p>Artículo 26. Principios pedagógicos.</p> <p>2. En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.</p>

<b>Etapa: Bachillerato</b>	
<small>MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. 19184 REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE de 6 de noviembre de 2007.</small>	
<b>Finalidad etapa</b>	Proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior.
<b>Objetivos (CCO) etapa</b>	e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.
<b>Objetivos (CCO) Materia Lengua castellana y literatura</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender discursos orales y escritos de los diferentes contextos de la vida social y cultural y especialmente en los ámbitos académico y de los medios de comunicación.</li> <li>2. Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas, especialmente en el ámbito académico.</li> <li>3. Utilizar y valorar la lengua oral y la lengua escrita como medios eficaces para la comunicación interpersonal, la adquisición de nuevos conocimientos, la comprensión y análisis de la realidad y la organización racional de la acción.</li> </ol>
<b>Transversal</b>	<p>Artículo 35. Principios pedagógicos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados.</li> <li>2. Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.</li> </ol>

Podemos interpretar que la legislación estudiada considera las siguientes ideas clave sobre las contribuciones de la CCO a la formación de los alumnos:

a) **Ámbito personal:** Desarrollo intelectual, bienestar y la madurez personal y enriquecimiento cultural. Conciencia y expresión asertiva de lo personal: ideas, sentimientos, etc. Autorregulación propia y planificación de la actuación. Disfrute en la comunicación lúdica.

b) **Ámbito social:** Integración en la vida social, cultural, académica y laboral. Actuación competente en diversidad de contextos. Comportamiento ético y responsable en el marco de los derechos y deberes de ciudadanía.

e) **Ámbito educativo:** Preparación para acceder a niveles académicos superiores (carácter propedéutico).

f) **Ámbito mediático y tecnológico:** Actuación competente y crítica en el ámbito de los medios de comunicación de masas y las tecnologías de la información y la comunicación.

Estas metas generales se obtienen mediante una serie de objetivos instrumentales progresivos según la etapa. Nos centramos en los objetivos relativos a la expresión oral:

- Expresión oral fluida y mediante otras formas de comunicación que sustituyen o complementan al lenguaje (expresión corporal, medios tecnológicos, etc.).
- Corrección, coherencia, cohesión y adecuación de los procedimientos de comunicación expresiva atendiendo al objetivo comunicativo, al tipo de discurso, los participantes y la situación social y cultural.
- Adecuación, cortesía y respeto para la interacción social, la convivencia y la cooperación.
- Aplicación de conocimientos y normas para expresarse.
- Construcción de textos orales progresivamente más complejos mediante textos formales, literarios, etc., atendiendo a la etapa educativa.

En definitiva, desde la perspectiva del valor educativo de la CCO hemos observado que esta muestra diversos tipos de relevancia: cuantitativa (temporal), personal, interpersonal, social (ciudadana), tecnológica, mediática, laboral (empleabilidad) y discursiva (formal y contextual). Desde esa perspectiva, podemos proponer los siguientes objetivos educativos de la formación de la CCO en el marco de los fines de esta investigación:

#### **Objetivos educativos**

01. Expresión personal y original de ideas propias
02. Desarrollo emocional y autoestima
03. Colaboración, trabajo en equipo y resolución de conflictos
04. Trato respetuoso sin discriminación de personas
05. Dominio de tecnologías de información y comunicación
06. Interacción en los medios de comunicación: radio, televisión, etc.
07. Actuación como ciudadano
08. Integración social: familia, pareja, amistad, etc.
09. Integración en contextos globales: regional, nacional, internacional, etc.
10. Integración en la vida laboral (empleabilidad)
11. Dirección de grupos de personas
12. Expresión oral formal en situaciones complejas: presentaciones, debates, conferencias, etc.

#### **5.8. Contenidos**

Los contenidos constituyen el objeto o la materia básica que ha de dominar, adquirir, asimilar o aprender el alumno (saberes culturales y sociales, conocimientos, destrezas, actitudes, capacidades, valores, etc.). Son un medio o instrumento para desarrollar unas

competencias y conseguir unos objetivos educativos y comunicativos mediante determinada metodología y a través de unas tareas de enseñanza y aprendizaje debidamente organizadas y secuenciadas a lo largo del tiempo (sobre ello trataremos más adelante). Algunos atributos de los contenidos didácticos son los siguientes:

<b>Contenidos: Atributos de los contenidos</b>	
<b>1. Globalización</b>	El carácter <b>globalizado</b> de la E. Infantil y más de tipo interdisciplinar de la Educación Obligatoria. En Secundaria también se aplica este concepto en temas transversales y proyectos. Habrá que programar teniendo en cuenta los contenidos de aprendizaje de todas las áreas (interdisciplinariedad). Igualmente, atender a los objetivos de etapa y al desarrollo de las competencias.
<b>2. Graduación y secuenciación</b>	El carácter <b>graduado</b> de los objetivos y contenidos de aprendizaje, es decir, partir de lo que el alumno ya sabe y lo que tendrá que aprender en los niveles superiores. La mayoría de los conocimientos, habilidades y actitudes se adquieren a lo largo de largos períodos de tiempo. Se requiere una coordinación entre etapas y profesorado para garantizar la asimilación de los contenidos apropiados en cada momento. El profesor debe adecuar los contenidos a lo largo del curso o del ciclo.
<b>3. Validez.</b>	<b>Validez</b> de los contenidos. Entendida en el sentido de que: a) los contenidos deben servir para alcanzar los objetivos y competencias. b) los contenidos son verdaderos, representativos, valiosos y ejemplares. La selección debe ser representativa de los saberes que la sociedad considera necesarios y relevantes.
<b>4. Funcionalidad</b>	<b>Utilidad</b> y funcionalidad. El contenido debe tener aplicabilidad a la situación vital del alumno, debe tener cierta importancia para la vida actual de los alumnos. También debe tenerse en cuenta la importancia que el contenido tendrá para la vida futura de los alumnos a nivel personal, social, académico y profesional. Debe contribuir a una formación integral del alumno.
<b>5. Adecuación</b>	<b>Significatividad lógica y psicológica.</b> El contenido debe ser claro, estructurado y comprensible y, además, adaptado a las posibilidades de los alumnos a los que se dirige. <b>Dificultad.</b> Es preciso elegir aquellos contenidos que se adapten a las características de maduración y desarrollo de nuestros alumnos. Hay que analizar bien la materia y dilucidar su significación potencial para los alumnos, es decir, si puede ser comprendido.
<b>5. Interés</b>	<b>Motivador.</b> El contenido debe centrarse en la medida de lo posible en los intereses y necesidades de los alumnos.
<b>6. Relevancia y ajuste temporal</b>	El <b>tiempo.</b> El contenido seleccionado debe adaptarse al tiempo disponible para su transferencia. La mayor relevancia educativa de un contenido debe ser coherente con su asignación temporal.

Es esencial, pues, que los contenidos sean coherentes y válidos para alcanzar los objetivos educativos. Como comentamos ya (Briz, 2002: 70-71) sobre los programas para la enseñanza de la CCO en la educación secundaria:



Los programas de Lengua y Literatura, por otra parte, deben ofrecer a profesores y alumnos *contenidos* que permitan desarrollar aquellas actividades que generan una mejora de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos. Esto implica incluir conceptos y procedimientos que enriquezcan el conocimiento teórico y práctico del alumno. Estos conceptos no sólo han de ser de tipo estrictamente morfosintáctico, sino también referidos a aspectos pragmáticos, textuales, etc. que favorezcan una mayor capacidad reflexión sobre la lengua, de comprensión y análisis. Los procedimientos, por otra parte, juegan un papel muy significativo en este ámbito: el alumno debe aprender a hacer mejor más cosas con su lengua.

Las *actitudes*, en tercer lugar, deben estar programadas y jugar un papel importante en la actividad. Las actividades de comunicación oral no sólo han de perseguir el desarrollo de actitudes positivas hacia la comunicación en general, sino que han de fomentar en nuestra sociedad democrática valores positivos de solidaridad e integración, previniendo el sexismo, el racismo, la xenofobia, etc., favoreciendo, incluso, el desarrollo de cierto nivel de compromiso personal.

Sin embargo, es realmente complejo concretar los contenidos necesarios para desarrollar la competencia comunicativa. Palou y Bosch, (2005: 13):

[...] irrumpe en escena un verdadero alud de componentes nuevos que son los que conlleva la referencia a la *competencia comunicativa*, un término muy enriquecedor desde la perspectiva de las ciencias que estudian la lengua, pero que se convierte en demasiado genérico a la hora de seleccionar cuáles han de ser los contenidos de enseñanza y de aprendizaje.

Veamos a continuación los contenidos del currículo oficial en lo que respecta muy directamente a la CCO. Los contenidos se distribuyen por bloques:

<p style="text-align: center;"><b>Etapa: Educación Infantil (Segundo ciclo)</b></p> <p>LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Capítulo I. Educación Infantil. REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.</p>
<p><b>Bloques de contenido (áreas)</b> Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Conocimiento del entorno. <b>Lenguajes: Comunicación y representación</b></p>
<p><b>Contenidos</b></p> <p><b>Bloque 1. Lenguaje verbal. Escuchar, hablar y conversar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.</li><li>-Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión, estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara.</li><li>-Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales.</li><li>-Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.</li><li>-Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.</li><li>-Comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles. Actitud positiva hacia la lengua extranjera.</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Etapa: Educación Primaria (Tercer ciclo)</b></p> <p>LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Capítulo II. Educación primaria. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.</p>
<p><b>Materia: Lengua castellana y literatura</b></p>
<p><b>Bloques de contenido</b> <b>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar.</b> Bloque 2. Leer y escribir. <b>Bloque 3. Educación Literaria.</b> Bloque 4. Conocimiento de la lengua</p>
<p><b>Contenidos de la CCO (Tercer ciclo). Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Participación y cooperación en situaciones comunicativas de relación social especialmente las destinadas a favorecer la convivencia (debates o dilemas morales destinados a favorecer la convivencia), con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, papeles diversos en el intercambio, tono de voz, posturas y gestos adecuados).</li><li>-Comprensión de textos orales procedentes de la radio, de la televisión o de Internet con especial incidencia en la noticia, la entrevista, el reportaje infantil y los debates y comentarios de actualidad, para obtener información general sobre hechos y acontecimientos que resulten significativos y distinguiendo información de opinión.</li><li>-Producción de textos orales propios de los medios de comunicación social mediante simulación o participación para ofrecer y compartir información y opinión.</li><li>-Valoración de los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas.</li><li>-Comprensión y producción de textos orales para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica como los de uso cotidiano, de carácter informal (conversaciones entre iguales y en el equipo de trabajo) y de un mayor grado de formalización (exposiciones de clase, entrevistas o debates).</li><li>-Uso de documentos audiovisuales como medio de obtener, seleccionar y relacionar con progresiva autonomía, informaciones relevantes para aprender (identificación, clasificación, comparación).</li><li>-Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.</li><li>-Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas.</li><li>-Utilización de la lengua para tomar conciencia de las ideas y los sentimientos propios y de los demás y para regular la propia conducta, empleando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.</li></ul> <p><b>Bloque 3. Educación literaria</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Lectura personal, silenciosa y en voz alta, de obras adecuadas a la edad e intereses.</li><li>-Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados.</li><li>-Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.</li></ul>

<b>Etapa: Educación Secundaria Obligatoria (4º E.S.O.)</b> LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria.
<b>Materia: Lengua castellana y literatura</b>
<b>Bloques de contenido</b> 1. Escuchar, hablar y conversar. 2. Leer y escribir. 3. Educación literaria. 4. Conocimiento de la lengua.
<b>Bloques específicos de la CCO</b> 1. Escuchar, hablar y conversar. 3. Educación literaria
<b>Contenidos de la CCO</b> <b>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar.</b> -Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como debates en radio o televisión y opiniones de los oyentes. -Exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un tema de actualidad contrastando los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, respetando las normas que rigen la interacción oral. -Presentaciones orales bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad que admitan diferentes puntos de vista, utilizando el apoyo de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. -Comprensión de presentaciones, exposiciones o conferencias realizadas en el ámbito académico relacionadas con contenidos de diferentes materias. -Intervención activa en las situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas de planificación de las actividades y en la presentación de informes de seguimiento y evaluación de las tareas. -Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. -Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta. <b>Bloque 3. Educación literaria.</b> -Lectura comentada y recitado de poemas contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético, valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema. -Lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, de carácter diverso constatando algunas innovaciones en los temas y las formas.

<b>Etapa: Bachillerato</b> MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. 19184 REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE de 6 de noviembre de 2007.
<b>Materia común: Lengua castellana y literatura</b>
<b>Bloques de contenido</b> 1. La variedad de los discursos y el tratamiento de la información. 2. El discurso literario. 3. Conocimiento de la lengua.
<b>Contenidos de la CCO</b> El contenido específico de expresión oral aparece en el bloque 1 con el siguiente enunciado: “Composición de <b>textos expositivos orales y escritos propios del ámbito académico</b> , a partir de modelos, atendiendo a las condiciones de la situación y utilizando adecuadamente los esquemas textuales”.

Observamos, pues, la presencia de cuatro bloques de contenido con variaciones de denominación a lo largo de las etapas: 1. Comunicación oral (Escuchar, hablar y conversar). 2. Comunicación escrita (Leer y escribir). 3. Conocimiento de la lengua. 4. Educación literaria. Diversos autores prefieren distribuir los cuatro ámbitos en dos modalidades: *Educación lingüística* (comunicación oral, escrita y conocimiento de la

lengua) y *Educación literaria*. Desde nuestro punto de vista, existe una división dual entre *formación comunicativa* y *formación conceptual o lingüístico-literaria*. La primera incluye dos ámbitos: los contenidos relativos a la comunicación *oral* y *escrita*, expresiva y receptiva, con un carácter claramente práctico, procedimental y actitudinal. La segunda abarca otros dos: los contenidos conceptuales y teóricos de tipo *lingüístico* y *literario*, además de procedimientos reflexivos y técnicos de análisis y comentario de textos desde ambas perspectivas. Describimos de forma breve los contenidos que pueden incluirse en esos bloques, aunque detallaremos más la CCO:

### **A/ Formación comunicativa**

Los contenidos están dirigidos a desarrollar las competencias de comunicación que intervienen en el discurso oral y escrito, así como otros aspectos complementarios del mismo (uso de tecnologías, paralenguaje, comunicación no verbal, medios de comunicación, etc.) para el uso adecuado y efectivo en la realidad. La mejora de las competencias comunicativas se desarrolla con la práctica natural, incluso en la vida cotidiana o laboral, pero la práctica aislada e intuitiva no necesariamente contribuye a una mejora significativa, que es lo que se persigue en los procesos educativos. Nussbaum (1991) subrayaba la necesidad de atender a los objetivos y contenidos:

Por lo que se refiere a la primera lengua, la falta de instrumentos didácticos conlleva a menudo un planteamiento intuitivo conducente a exigir producción de debates, exposiciones sobre determinados temas, simulaciones de situaciones comunicativas, etc. sin precisar objetivos, contenidos ni pautas que permitan al alumno mejorar su expresión.

De hecho, la formación comunicativa es mucho más efectiva si se conecta de forma atractiva y congruente con la formación lingüística y literaria. Coincidimos con Del Río y Sánchez (1996: 17) en el sentido de que:

En el proceso de devenir un comunicador eficaz y culto, el alumno necesariamente ha de llegar al conocimiento de tipo formal y conceptual que le permita analizar los procesos comunicativos en los que se vea inmerso o que presencie como observador, que le permita anticipar y planificar y que le permita la autocorrección y la evaluación.

La educación comunicativa se realiza de manera preferente en el área de lengua castellana y literatura, pero deben colaborar todas las áreas del currículo (transversalidad e interdisciplinariedad). Además, nos parece fundamental la idea de que

los contenidos de la comunicación oral y escrita se coordinen. Así, Beneito sugiere (2001: 103): “Trabajar las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita de manera interrelacionada”. La formación comunicativa está constituida por dos bloques: comunicación oral y escrita.

### **1) Comunicación oral (Comprensión y expresión)**

Detallamos preferentemente, pero de forma breve, los contenidos de la expresión oral, atendiendo a los objetivos de la investigación, partiendo del modelo de competencia comunicativa (presentado en 3.4.3).

**1.1. Competencia pragmática (o sociolingüística):** son contenidos dirigidos a perfeccionar el uso del idioma. Elaboración de mensajes mediante el discurso y los medios adecuados para la manifestación de actitudes, valores y disposiciones afectivas facilitadoras en la comunicación oral, así como para la interacción en las diversas situaciones socioculturales con interlocutores en el discurso personal e interpersonal, formal e informal, incluso en el ámbito mediático para participar en los distintos medios de comunicación oral: radio, cine, televisión, etc.

**1.2. Competencia semántica:** la constituyen los contenidos que se centran en el significado y el sentido del mensaje que se transmite. Construcción de textos orales informales o formales claros, organizados, y coherentes con estructuras de diversos tipos o géneros: narración, exposición, diálogo, etc. (nivel semántico textual); con elaboración de proposiciones significativas y selección variada y precisa del léxico (nivel léxico-semántico); generando ideas propias personales y originales (nivel semántico-cognitivo); y con capacidad para documentarse sobre las diversas áreas disciplinares (literarios, históricos, científicos, etc.) del conocimiento humano (nivel semántico-cultural).

**1.3. Competencia formal o instrumental:** incluye contenidos didácticos de tres subcompetencias relativas a la comunicación verbal y no verbal que permiten dar una forma correcta y adecuada al mensaje para su transmisión: lingüística, tecnológica y no lingüística.

**1.3.1. Competencia lingüística:** construcción de textos orales correctos, inteligibles y cohesionados. La forman *tres subcompetencias*:

-**Fónica** (Fonológica y Fonética): pronunciación y entonación correcta en el nivel fonológico segmental y suprasegmental.

-**Morfosintáctica:** construcción correcta de palabras, sintagmas y oraciones.

-**Textual:** construcción de textos orales informales o formales organizados y cohesionados con estructuras de diversos tipos o géneros.

**1.3.2. Tecnológica:** conducta apropiada para la expresión y su preparación o documentación a través de medios tecnológicos: teléfono, redes de comunicación, Web 2.0, etc.).

**1.3.3. No lingüística:** manifestación de conductas verbales (paralenguaje, voz) y no verbales que acompañan o sustituyen al lenguaje (aspectos kinésicos, proxémicos, de imagen personal, etc.).

**1.4. Competencias precomunicativas:** estos contenidos didácticos están dirigidos a mejorar todos aquellos aspectos físicos y psicológicos que afectan más o menos directamente a la conducta en cualquiera de los tres componentes anteriores ayudando al alumno a realizar una conducta comunicativa factible según las posibilidades de la situación y las propias capacidades. Se trata de contenidos especialmente necesarios para el alumnado que presenta retrasos, trastornos o dificultades de aprendizaje. Incluye dos tipos de competencias:

1.4.1. **Biocomunicativa:** expresión acorde con las capacidades físicas y psicofisiológicas de articulación, procesamiento y percepción del lenguaje: aspectos neurológicos, articulatorios, auditivos, respiración, relajación, etc.

1.4.2. **Cognitivo-comunicativa:** expresión coherente con las capacidades intelectuales y cognitivas precisas para generar contenidos, ideas o mensajes racionales, para supervisar el propio proceso comunicativo de cara al objetivo perseguido (atención, memoria, actitudes, etc.) y para utilizar estrategias eficaces de comunicación.

## **2) Comunicación escrita (Comprensión y expresión)**

Además de las competencias de comunicación antes citadas para la comunicación oral, podemos señalar como específicas del lenguaje escrito cinco subcompetencias:

- Fonográfica (lectura oral mecánica/escritura básica y caligrafía)
- Ortográfica
- Lectora expresiva
- Lectora comprensiva y crítica
- Expresión escrita (literaria o no literaria) de textos de diversos tipos: narración, exposición, diálogo, etc., incluyendo los de las diversas áreas disciplinares del conocimiento humano.

## **B/ Formación conceptual (lingüístico-literaria)**

La formación conceptual lingüístico-literaria tiene una triple función. La primera es desarrollar el conocimiento del propio idioma, de la lengua y la literatura (dimensión teórico-conceptual). La segunda tiene un carácter técnico-conceptual, procedimental, y se refiere a potenciar las capacidades de reflexión, análisis y crítica del alumnado sobre los textos (saberes metacomunicativos, metalingüísticos, metaliterarios). La tercera debe ser una consecuencia de las anteriores y consiste en posibilitar la mejora de las propias habilidades comunicativas.

## **3. Formación lingüística**

Los contenidos pueden referirse a diversidad de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

- Conocimiento de la comunicación (verbal y no verbal), del sistema lingüístico y de la norma.
- Conocimiento de la evolución de la lengua y de la diversidad lingüística: diferencias sociolingüísticas, discursos (formal/informal, oral/escrito), diferencias geográficas, evolución de las lenguas (historia), política lingüística, etc.
- Conocimiento de los niveles del idioma materno: fonológico, ortográfico, morfológico, léxico-semántico, sintáctico, discursivo y pragmático.
- Observación, reflexión y análisis sobre la lengua, el discurso y las situaciones comunicativas.
- Conocimiento del léxico del idioma (uso de diccionarios y fuentes de consulta).

- Capacidad de análisis, comprensión y crítica de textos.
- Medios y tecnologías de la comunicación.

La formación lingüística es muy importante para facilitar el dominio del discurso formal, aunque debe reunir ciertos requisitos. Así, Najt y Reyzábal (1989: 238) se plantean esa cuestión y consideran necesaria una modificación de las pautas didácticas tradicionales en este ámbito:

Cuando se formula la pregunta de si el saber gramática (ciencia) ayuda a hablar mejor, esta cuestión debe ser matizada. Si por saber gramática se entiende el *retener*, de modo acrítico y mecánico, el conjunto de descripciones de las unidades del subsistema morfosintáctico más las reglas de combinación que un buen manual haya podido recoger acerca de alguna lengua funcional (en general se atiende a varias), la respuesta es no. Pero estamos persuadidas de que esto es lo que ocurre frecuentemente.

#### **4. Formación literaria**

Tiene también la triple función. La primera es desarrollar el conocimiento de la literatura en sus aspectos teóricos e históricos (dimensión teórico-conceptual). En segundo lugar, las capacidades de reflexión, análisis y crítica del alumnado sobre los textos literarios (competencia metaliteraria). La tercera consiste en contribuir a la mejora de las propias habilidades relativas a la lectura de textos literarios (competencia lecto-literaria) o a la elaboración de textos literarios (competencia literaria). Los contenidos pueden referirse a diversidad de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

- Conocimiento de la Literatura, con especial atención a la propia de la comunidad autónoma y del país de origen, pero atendiendo a contextos cada vez más amplios (Literatura universal).
- Conocimiento de los géneros y los recursos literarios.
- Capacidad de interpretación, reflexión, análisis y crítica de los textos literarios.
- Capacidad para elaborar textos de intención literaria.
- Hábitos de lectura y uso de la biblioteca.

Esta dualidad formativa, lo comunicativo y lo conceptual, permite una separación clara entre unos contenidos tradicionales y clásicos de tipo académico, esenciales en la formación del alumnado, y otros contenidos más actuales, menos conocidos, y con menor proyección en la realidad educativa. Como ya hemos visto, los materiales didácticos tienden a separar los bloques de contenido de una forma bastante categórica



de manera que cada habilidad se desarrolla en cada unidad didáctica de forma independiente de las otras, a dedicar mucho menos espacio gráfico y menos tiempo lectivo a este tipo de contenidos, especialmente a la CCO. Beneito sugiere (2001: 103): “Superar la compartimentación de los diferentes contenidos y tipos de actividades tradicionales de la asignatura”. Consideramos que la compartimentación en bloques no tiene lógica, pues debe haber una interacción, un círculo coherente de transición fluida, entre la formación conceptual que actúa como soporte y fundamento de la comunicativa y esta que actúa como motivación, objetivo educativo y objeto de análisis de la conceptual. El aislamiento de los contenidos solo representa una desventaja para cada uno de ellos y facilita la desmotivación del alumnado. En este sentido, ya propusimos también en un trabajo anterior (Briz, 2002: 84-85) la idea de que uno de los parámetros del enfoque comunicativo es la *coherencia teórico-práctica* que se refiere al grado en que información teórica (gramatical, textual, discursiva, literaria, etc.) está asociada y es coherente con la práctica, de modo que posibilita una conducta comunicativa más adecuada. Proponíamos una serie de conexiones entre los dos ámbitos que nos parecen relevantes:

- a) **conexión teórica literaria:** si el programa establece en la medida de lo posible relaciones coherentes entre la teoría e historia literaria y las actividades comunicativas.
- b) **conexión teórica discursiva y textual:** si los contenidos discursivos (mecanismos de cohesión, partículas, elipsis, coherencia, etc.) y los conocimientos formales, teóricos o técnicos sobre las tipologías textuales están conectados con la práctica comunicativa y contribuyen a ilustrarla o mejorarla.
- c) **conexión teórica lingüístico-gramatical:** si los contenidos lingüísticos o gramaticales (de tipo morfológico, sintáctico, ortográfico, etc.) están conectados con la práctica comunicativa.
- d) **conexión teórica pragmático-comunicativa:** si los contenidos pragmáticos o sociolingüísticos (como: máximas de cortesía, estudio de elementos comunicativos, relevancia, adecuación del discurso, principio de cooperación, normas de interpretación e interacción, estrategias comunicativas, etc.) están conectados con la práctica comunicativa.

Abascal (1993: 169) hace hincapié en la necesidad del tránsito del uso a la reflexión, de la teoría a la práctica, de la observación a la producción de los textos y a la inversa:

Estudiar las peculiaridades del uso oral de la lengua no garantiza una competencia mayor, por lo que estos nuevos contenidos sólo tienen sentido como reflexiones sobre el uso y al servicio de éste. Partiendo de ahí, parece lo más conveniente, al igual que para el desarrollo de la competencia escrita, una metodología basada en actividades de observación y producción de textos.

En conclusión, de cara a los objetivos de esta investigación, consideramos que los contenidos más comunes del área de lengua y literatura son los siguientes:

#### Contenidos de Lengua y Literatura

01. Estudio de la comunicación (concepto, clases, etc.)
02. Estudio del texto: estructura, tipos de texto, etc.
03. Gramática
04. Historia de la literatura
05. Comentario de textos literarios
06. Análisis morfosintáctico
07. Ortografía
08. Estudio del léxico del idioma
09. Estudio de los fonemas y sonidos del idioma
10. Lectura de textos
11. Comprensión lectora
12. Expresión escrita
13. Expresión oral
14. Comprensión oral
15. Medios de comunicación
16. Tecnologías de la información y la comunicación

#### 5.9. Orientaciones didácticas y metodológicas

Una actuación racional y sistemática en la enseñanza de la CCO requiere tener en cuenta el proceso que seguirá la acción pedagógica para obtener los objetivos y desarrollar las competencias. Este aspecto es relevante, pues es posible conseguir la misma meta a través de muchas vías, pero los procedimientos utilizados dan lugar a consecuencias muy diferentes sobre las actitudes, la actuación y el aprendizaje de los alumnos. Unos métodos favorecen una conducta de los alumnos más activa, participativa y reflexiva, mientras otros fomentan el memorismo y la competitividad. En definitiva, no da igual cómo alcanzar las metas. El método es un componente fundamental del diseño curricular.

El método didáctico se propone *guiar la instrucción y el aprendizaje* de los alumnos. Alude a la elección de la forma adecuada de organizar los recursos disponibles para alcanzar los objetivos, obtener unos resultados. Se ocupa de “cómo actuar, es decir, cómo enseñar y cómo aprender” (Gallego y Salvador, 2002: 157). El método didáctico debe ser coherente con el *currículo* y el *enfoque* del que se parte, pero también:

- a) con los diversos *elementos* del diseño: competencias, objetivos, contenidos, actividades, evaluación, etc.
- b) con el *contexto* (entorno natural, social, familiar, etc.) o situación educativa.
- c) con los *alumnos*: su nivel, su edad, sus características, sus necesidades, etc.
- e) con el *ámbito* temático o disciplinar: cada materia y cada aspecto requiere métodos diferentes de enseñanza. Esto es especialmente importante para el desarrollo de la CCO.

La elección de determinados principios metodológicos y orientaciones didácticas da lugar a una actuación determinada del profesor (papel de dirección, de guía, etc.) y del alumno (activo, reflexivo, cooperativo, etc.), a una actividad intelectual diferente (inducción, deducción, experimentación, descubrimiento, memorización, etc.) y a diversidad de agrupamientos (trabajo individual, grupal, colectivo, etc.). Según Prado (2004: 90): “La metodología es el elemento de la planificación docente que mejor refleja las ideas del profesor, su **estilo didáctico**, sus formas de entender y poner en práctica la acción docente; y está constituida por la manera de plantear y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de seleccionar y utilizar los medios, los recursos y las actividades adecuadas para conseguir los objetivos establecidos”. Es preciso señalar, además, que la legislación hace más hincapié en unos métodos que en otros, lo cual debe ser tenido en cuenta en la concreción curricular.

Pasamos a continuación a presentar las orientaciones didácticas y metodológicas que, desde nuestro punto de vista son más relevantes, de cara a la didáctica de la CCO.

**5.9.1. Según la forma de razonamiento preferente para el aprendizaje** (convergente o divergente; deducción, inducción, observación, interrogación y creación) podemos diferenciar entre diversos planteamientos metodológicos oportunos según las características del alumnado y de los contenidos didácticos.

- **Deductivo**

Se parte de la explicación de *generalizaciones*, reglas, principios, teoría o definiciones para llegar a la práctica, los casos particulares, la actuación comunicativa. El profesor juega un papel principal. Por ejemplo, partir de la teoría textual sobre el

texto expositivo para pasar posteriormente a la exposición oral de los alumnos. La metodología deductiva es necesaria y funcional para desarrollar la CCO si se adecua al nivel intelectual y la edad del alumnado y se combina con prácticas comunicativas coherentes. Del Río (1993: 68-69), que propugna un enfoque comunicativo, manifiesta la necesidad de ese equilibrio y pone un ejemplo concreto sobre pragmática:

Es más, estamos convencidos de que la simple práctica sin planificación, sin unas coordenadas teóricas que la sustenten, sin una labor de tutorización por parte del profesor y sin reflexión conjunta, no lleva a ninguna parte [...] en algún momento de la escolaridad, preferentemente a finales de la etapa Primaria o inicios de la Secundaria, deben ir introduciéndose conocimientos teóricos de Pragmática sobre conceptos tales como función pragmática, habilidad comunicativa, noción de contexto e interlocutor, noción de adecuación, etc. Siempre de forma matizada y adecuada a los objetivos que se pretendan. Esto permitirá a los alumnos y alumnas relacionar estos elementos del lenguaje con los que ya conocen de la gramática. Este sería el componente teórico de una docencia que se plantea inicialmente como práctica, pero que no se agota con la práctica.

- **Inductivo**

Se presenta el estudio a partir de *casos particulares* o la comparación de los mismos (comparativo) para llegar a la definición o leyes generales mediante procesos activos de experimentación, observación, descubrimiento, interpretación, análisis y reflexión. Por ejemplo, escuchar dos debates televisivos de calidad opuesta y extraer los rasgos diferenciales que ponen de manifiesto la CCO de los participantes y los rasgos discursivos adecuados. Rosales (1987: 50) lo plantea así: “La actividad comunicativa constituye el gran recurso efectivo para el perfeccionamiento del lenguaje verbal. Parece acreditarse, cada vez más la conveniencia del método inductivo para la enseñanza del idioma. El aprendizaje de las nociones gramaticales, por ejemplo, resulta de una reflexión a posteriori sobre las características del lenguaje verbal a través del uso que hacemos del mismo”.

- **Observacional**

Un método esencial para acceder al conocimiento es el que se basa en la observación de la realidad, de forma espontánea y especialmente si se realiza de manera atenta, consciente e intencional, permitiendo operar sobre la información con diversidad de objetivos: adquisición, aprendizaje, imitación, análisis, investigación, evaluación, etc. En el aprendizaje de la CCO es esencial proporcionar “modelos adecuados del uso del registro formal en el aula” y fomentar con frecuencia la asistencia de los alumnos a

“distintas situaciones de habla formal: conferencias, coloquios, foros, debates, asambleas, exposiciones, etcétera. (Avendaño, 2007). No tiene sentido pedir recitaciones, obras de teatro, exposiciones o debates sin que el alumno haya observado *modelos*. De hecho, la experiencia del alumnado con el discurso formal a menudo será muy escasa. No obstante, la observación o la imitación deben tener un enfoque constructivo. Del Río, (1987: 89) rechaza modelos basados en la imitación y repetición mecánica de estructuras: "Por tanto, partiendo de la base de que hay que potenciar el aprendizaje de los aspectos formales y funcionales del lenguaje en una manera integrada, no es posible mantener métodos educativos basados exclusivamente en la imitación, la repetición y la memorización de estructuras formales de la lengua".

Hay que reconocer que el *modelo comunicativo del profesor* es esencial para el alumnado (Luceño, 1988: 39; Zuccherini, 1992: 23; Del Río, 1993, 42; Cros y Vila, 1997: 6; Ruiz Bikandi, 1997: 13; Calleja, 1999: 98; Avendaño, 2007). Esto es así tanto desde la perspectiva de la interacción cotidiana con el profesor, como en situaciones discursivas más específicas en las que el profesor es un ejemplo a imitar para el alumnado: lee expresivamente un texto, recita un poema, expone un tema, etc. Luceño (1988: 39) subraya el papel modélico de la conducta comunicativa del profesor:

La lengua oral se aprende por impregnación y el modelo lingüístico que se ofrezca al alumno ha de ser por tanto enriquecedor. El profesor ha de procurar ser un buen modelo, ha de cuidar su expresión oral y sus actitudes ante la comunicación. Ha de percatarse que constituye una fuente importante de transmisión lingüística para los alumnos la imitación de su habla, de su vocabulario, de su dicción, de sus gestos y mímica.

Zuccherini (1992: 23), en este sentido, sugiere el enriquecimiento comunicativo que supone para el alumno estar en contacto con diversidad de profesores y compañeros: “El enseñante es también, y sobre todo, modelo lingüístico y comunicativo; por esto es importante que los alumnos estén integrados en diversos grupos, con enseñantes diferentes, cada uno de los cuales será, de algún modo, un modelo de lengua distinto”. También es fundamental “la observación de los usos orales que tienen lugar en los distintos entornos de la comunidad, en los medios de comunicación, entre otros” (Avendaño, 2007). Diversos autores proponen que sería interesante disponer en los centros de una sonoteca, un banco de material auditivo y audiovisual constituido por todo tipo de materiales auténticos (Nussbaum; 1994). Todo ello se ve facilitado por los medios tecnológicos que existen actualmente.

- **Heurístico (interrogativo)**

En lugar de ofrecer la información, la guía del profesor hacia el conocimiento se basa en el diálogo y las preguntas sugerentes, en estimular la duda y ofrecer las pistas de indagación a los alumnos, lo que contribuye a que estos reflexionen por sí mismos y lleguen a sus propias conclusiones. B. Sánchez (1971: 58) ya planteaba el interés de la pregunta como orientación didáctica: “Emplear adecuadamente el método interrogativo como recurso didáctico”. Abril (1999: 44) señala “el arte de la pregunta”, la del profesor y la del alumno, como un factor de cambio en la concepción de la enseñanza. Se trata, pues, de promover lo comprensivo frente a lo memorístico, la duda frente al axioma, lo formativo frente a lo informativo, la crítica frente al conformismo. La duda, y la interrogación como exponente lingüístico de las mismas, en el más puro sentido socrático, abren las puertas al diálogo facilitando el acceso al conocimiento propio, al de los demás, al aprendizaje significativo. Rosales (1987: 52) sugiere el interés de realizar preguntas abiertas, parciales, que susciten la reflexión y una respuesta explícita y extensa de los alumnos: “Estimular la actividad mental y comunicativa a través de la interrogación. Las preguntas del profesor, que suelen tener un carácter cerrado e informativo deberían diversificarse de tal forma que dieran lugar a respuestas más analíticas, comparativas, sintetizadoras o divergentes”.

También es muy importante que los alumnos aprendan a preguntar, como afirma Reyzábal (1992: 244-245):

Un aspecto esencial para desarrollar el potencial cognitivo/lingüístico de los alumnos, se basa en la constatación de que deben adquirir las destrezas para realizar preguntas. No preguntas primarias [...] sino aquellas que llevan a profundizar sobre algún tema, piden explicaciones sobre conductas, actitudes, buscan comprender mecanismos de pensamiento o de acción, etc. (aquí el tratamiento de la entrevista resulta especialmente relevante).

Se trata, en definitiva, de evitar una metodología dogmática, basada en la adquisición acrítica, rutinaria e irreflexiva del conocimiento. Por ejemplo, el profesor presenta una serie de anuncios publicitarios de televisión y ofrece una serie de preguntas abiertas que susciten las reflexiones de los grupos de trabajo. Cada grupo expone oralmente sus reflexiones, prepara dos preguntas esenciales a los compañeros, estas se debaten brevemente y se acuerdan unas conclusiones sobre mecanismos de persuasión y manipulación en la publicidad.

- **Creativo y expresivo**

La creatividad y la expresión personal son esenciales en la comunicación, especialmente en el ámbito literario. Rosales (1987: 52-54) resalta esta orientación didáctica: “El profesor puede desempeñar un importante papel en la orientación creativa del aprendizaje de la lengua. Su primera tarea en este sentido estribaría en ayudar al alumno a vencer cuantos obstáculos socioculturales y afectivos puedan limitar su expresión personal”. Prado (2004: 179) en la misma línea afirma que para fomentar y practicar la expresión oral es preciso “crear situaciones de comunicación que motiven a los alumnos a expresar sus sentimientos y pensamientos”. El proceso didáctico puede facilitar la expresión personal, ayudar a que los alumnos hagan explícitos sus sentimientos e ideas (*dejar pensar, hacer pensar*), expresarse con libertad y seguridad (evitando la ansiedad y el miedo a la crítica), promover la participación, incluso potenciando la aparición de *ideas originales e imaginativas*, de asociaciones y conclusiones innovadoras y críticas, de planteamientos y opiniones personales ante los temas, etc. Las conocidas sugerencias didácticas de Rodari (1979) son un excelente medio de fomento de la creatividad en este sentido. Por ejemplo, se solicita a los alumnos que improvisen oralmente una fábula a partir de la moraleja tras una explicación teórica sobre el tema y la lectura de varios textos.

### **5.9.2. Según la globalización de los conocimientos**

Los *métodos disciplinares*, no globalizados o especializados transmiten conocimientos específicos de cada asignatura, de cada tipo de contenido o cada tema. En cambio, los métodos globalizados, interdisciplinares e intradisciplinares establecen relaciones más o menos extensas o complejas dentro de los contenidos de una o varias materias. La *metodología globalizada* se da cuando varias o todas las áreas de aprendizaje en conjunto se aprenden en relación con un *centro de interés*, un tema relacionado con las necesidades e intereses de los alumnos. La globalización es muy relevante en la educación infantil y primaria, pero puede aplicarse igualmente en otras etapas educativas. Un ejemplo de globalización en secundaria podría ser la realización de una liga de debate entre grupos de un centro educativo sobre un tema que afecte a la sociedad y la vida de los alumnos (la legalización de las drogas, por ejemplo). Cada grupo debe ser capaz de defender posturas opuestas sobre el tema. El área de matemáticas aporta formación estadística, la de sociales información sobre datos

socioculturales y jurídicos, la de naturales sobre aspectos biológicos, etc. El área de lengua y literatura aporta formación sobre la competencia argumentativa y sobre obras literarias que han tratado ese tema.

La metodología *interdisciplinar* es similar a la anterior, aunque algo más restringida, y supone conectar los contenidos específicos de las áreas que son relevantes para tratar un tema o afrontar un proyecto. Por ejemplo, los alumnos escriben y representan una breve pieza de teatro sobre la “guerra civil española” con arreglo a la información histórica previa proporcionada por el área de ciencias sociales. El área de lengua y literatura interviene mediante la lectura y comentario de textos literarios, el visionado y fórum de alguna película sobre el tema y la teoría y procedimientos propios del texto dialógico teatral. Las piezas se representan en las aulas y las más votadas por los alumnos se representan en el centro educativo.

La *metodología intradisciplinar* podemos definirla como la que establece conexiones pertinentes entre los contenidos de una misma área de conocimiento, materia o asignatura. En el caso del área de lengua y literatura es un aspecto esencial: relacionar teoría lingüística y literaria con práctica comunicativa, actividades de comunicación oral coherentes con las de comunicación escrita, etc.

### **5.9.3. Según la interacción con los contenidos didácticos (transposición didáctica)**

La metodología puede orientarse hacia el contenido o hacia la persona, hacia el alumno.

#### **5.9.3.1. Métodos orientados hacia la transmisión de contenidos**

Los métodos “lógicos” o *logocéntricos* se basan en un enfoque pedagógico tradicional, que hace hincapié en la enseñanza de conocimientos y procedimientos técnicos, casi siempre de una disciplina determinada, mediante el razonamiento deductivo. Parten de la tesis, más que discutible, de que lo que se enseña se aprende y se aplica en la realidad. Los contenidos didácticos son equivalentes a los contenidos de la materia a transferir (más o menos sintetizados o simplificados): de abstracto a concreto, de causa a efecto, de anterior a posterior etc. Se centran principalmente en el dominio de la materia, en los resultados o producto del aprendizaje. Los objetivos ocupan un segundo plano, mientras los contenidos preferentemente conceptuales (teorías,



principios, etc.) o técnicos (procedimientos analíticos, por ejemplo) ocupan el lugar principal. Por ejemplo, se explica el texto expositivo y se solicita la preparación de una exposición oral de cinco minutos a los alumnos. En el área de lengua y literatura, estas orientaciones, que tienen una fuerte tradición académica, pueden denominarse de diversas formas: conceptuales, estructurales, formales, etc., y se centran principalmente en los objetivos lingüísticos o literarios de la materia. Esto puede ser negativo si no atienden a la formación comunicativa del alumnado.

Desde el punto de vista de la comunicación educativa, puede calificarse como método *receptivo o verbal* pues se llega al conocimiento mediante el lenguaje, la palabra del profesor (lección magistral), expertos (conferencias) o del libro de texto, aunque también los alumnos pueden participar presentando temas mediante exposiciones orales, por ejemplo. La expresión oral puede completarse con información aportada por otros canales: documentales, apoyo audiovisual, ilustraciones, dibujos, etc. Los alumnos deben comprender, realizar ejercicios específicos de aplicación y, habitualmente, memorizar y reproducir los conocimientos. Además de la exposición del profesor, la comunicación oral puede suscitarse mediante preguntas del profesor, solución de dudas de los discentes, pruebas orales, etc. Por ejemplo, explicar un tema de lírica romántica y, a continuación, pedir a los alumnos que elijan un poema de un autor de los estudiados para recitarlo en clase.

El método receptivo debe adecuarse a la edad de los alumnos y puede ser efectivo si se acompaña de otras estrategias metodológicas. Una inadecuada aplicación del mismo da lugar a métodos pasivos y verbalistas en los que el alumno tiende a realizar un aprendizaje poco motivador, rutinario, desconectado de la realidad o de difícil aplicación, que no produce un sustancial enriquecimiento personal.

### **5.9.3.2. Orientación hacia el aprendizaje constructivo y funcional de competencias**

Los métodos psicocéntricos parten en mayor medida de un enfoque funcional y constructivo del conocimiento. Seleccionan y tratan los contenidos didácticos de acuerdo con el nivel, las características, necesidades e intereses de los *alumnos y el entorno sociocultural*. Son más coherentes con el razonamiento inductivo y el pensamiento creativo, reflexivo, dialéctico y crítico. La contextualización del currículo y el proceso de *transposición didáctica* son fundamentales, de forma que los contenidos

han de adaptarse a las características los alumnos. Por tanto, los objetivos ocupan un lugar central. Tienden a acentuar el autoaprendizaje y la participación del alumno en el proceso. La concepción del conocimiento y la cultura es más abierta, incorporando contenidos de distinta naturaleza (conceptuales, procedimentales y actitudinales), que deben guardar, además, cierto equilibrio y coherencia. Por ejemplo, antes de explicar las falacias en la argumentación, se realiza en clase un debate sobre “consumo de alcohol en la juventud de la localidad: control o tolerancia”. El debate se graba, visiona y se procede a analizar el uso de argumentaciones apropiadas e inapropiadas.

Estos métodos en el área de lengua y literatura, de forma complementaria a una formación conceptual significativa del alumno, se centran en mayor medida en el uso apropiado del lenguaje en la realidad (hablar, escuchar, leer y escribir) pudiendo calificarse como *funcionales*. López Valero (1996: 116) subraya esta orientación funcional: “[...] la escuela debe proporcionarles los tipos de textos y los medios necesarios para desenvolverse adecuadamente en la sociedad que les ha tocado vivir”. Bastons (1997: 969) resalta la actuación metodológica: “Es necesaria una enseñanza de los usos y funciones de la lengua oral en situaciones comunicativas y una propuesta psicopedagógica de carácter comunicativo e interactivo”. Ontanaya (1997: 78) afirma que es preciso perfeccionar el nivel de CCO: “Dotar a los alumnos-as de una mayor capacidad de comunicación oral en una variedad de situaciones, canales y discursos”. Del Río (1993: 21) habla de esta metodología psicocéntrica y funcional de cara a los alumnos con dificultades de aprendizaje: “Estos alumnos tienen dificultades para aprender los conceptos lingüísticos más abstractos y por tanto un enfoque funcional de la enseñanza de la lengua les beneficia especialmente (...) hay que recordar que, justamente, lo que más necesitarán en su vida cotidiana, por lo que se refiere al área de lenguaje, serán unas habilidades de comunicación interpersonal eficaces. Y esto es precisamente lo que les proporcionará una enseñanza de la lengua oral de carácter funcional”. El Currículo de Aragón (2007) subraya la relevancia de esta metodología:

El aprendizaje funcional es consecuencia del enfoque comunicativo de la materia, basada en el uso real de la lengua para desarrollar todas las destrezas comunicativas de forma integrada. Se procede tomando siempre como punto de partida un texto oral o escrito de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y, por supuesto, del ámbito académico, analizándolo en su aspecto global (funcional y gramatical) para llegar a la síntesis y a la reflexión sobre la lengua. El mismo proceso se realiza con los textos literarios...

En este marco de metodología constructiva y funcional podemos concretar algunas orientaciones específicas que suelen combinarse en ese marco global:

- **Metodología activa**

El profesor es un guía que orienta el trabajo, la práctica, la reflexión y la participación de los alumnos. Los alumnos se preparan para actuar con cierta independencia, responsabilidad sobre su aprendizaje y *autonomía*, pudiendo tomar decisiones sobre el desarrollo de la tarea. Parece claro que una metodología activa de enseñanza de la CCO se proyecta en una frecuente y sistemática participación de los alumnos en actividades de expresión oral. Trigo (1998: 43) así lo manifiesta: “[...] es imprescindible llevar a cabo el proceso de comunicación oral en las clases mediante una metodología *activa*”. Coincidimos también con las reflexiones de Del Río (1993: 74) que propone para la enseñanza de la CCO el criterio de actividad/productividad de forma que las actividades “han de favorecer la participación activa de los alumnos quienes tendrán que producir lenguaje oral [...] La tendencia a silenciar a los alumnos es tan fuerte que aunque se organicen actividades orales, al alumno se le adjudica con demasiada frecuencia el papel de receptor/escucha, y se reduce su papel de productor/hablante”.

- **Metodología intuitiva o basada en la realidad**

Se basa en el aprendizaje directo de la realidad a través de concreciones como manipulación de objetos reales o simulados, imágenes, textos, etc. “Una actividad comunicativa es preferible a otra en la medida en que tiene en cuenta el mundo real que rodea al alumno (realismo), particularmente en el ámbito de la educación obligatoria. Las temas, el contenido y el enfoque de las tareas deben tener en cuenta, en la medida de lo posible, el espacio y el tiempo en que se desenvuelve la vida del estudiante” (Briz, 2002: 78).

- **Metodología basada en el aprendizaje significativo**

Potencia la asociación de los nuevos contenidos de aprendizaje con los conocimientos previos ya poseídos por el alumno, favoreciendo la reflexión personal y el descubrimiento del alumno (véase apdo. 4.2.2.1). Desde la perspectiva de la construcción activa del conocimiento, los contenidos de la enseñanza deben tener *significatividad lógica*, ser claros y coherentes en sí mismos, pero también

*significatividad psicológica*, es decir, ser accesibles e inteligibles para los alumnos y, sobre todo, educativos, al promover nuevos niveles de competencia dando lugar a un conflicto cognitivo superable mediante el esfuerzo y la reflexión. Por ejemplo, los alumnos anotan sus conocimientos sobre un tema y construyen un mapa semántico. Buscan nueva información sobre el tema reelaborando el mapa inicial. A partir del mismo, ensayan una exposición oral y la presentan ante el grupo de clase. Ontanaya (1997: 78) subrayaba este aspecto para el desarrollo de la CCO: "Partir de la oralidad propia de cada alumno, de sus conocimientos previos". El aprendizaje significativo no se opone a la intervención o ayuda del profesor que debe orientar el proceso, sino al aprendizaje mecánico, repetitivo o puramente memorístico. Es esencial un aprendizaje funcional que permita aplicar lo aprendido a la resolución de nuevas situaciones (transferencia). El currículo oficial orienta en este sentido. Concretamente el Currículo de Aragón (2007) dice:

El aprendizaje significativo viene determinado por el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. El hecho educativo debe partir de los conocimientos previos de los alumnos para integrar la nueva información en su estructura cognitiva.

- **Método de aprendizaje por descubrimiento**

La acción educativa se basa en el descubrimiento personal de la realidad por parte de los alumnos. Se opone al aprendizaje receptivo, aunque ambos pueden complementarse. Según el grado de intervención del profesor puede hablarse de descubrimiento puro o guiado. Por ejemplo, cada grupo de alumnos indaga sobre un autor literario actual de literatura juvenil, leen alguna de sus obras; la comentan en clase; investigan en textos, libros, revistas, redes de comunicación, etc. sobre la biografía. La tarea final es elaborar un cuestionario para una entrevista con el autor. Una vez realizada, si es posible, se edita un ensayo.

- **Método científico**

Consiste en adecuar para el uso didáctico las técnicas propias de la investigación de las ciencias experimentales o sociales: observación, hipótesis, experimentación, generalización, verificación etc. Por ejemplo, el profesor plantea a los alumnos la realización de una encuesta sobre un tema de su interés (deporte y salud, por ejemplo) y les ofrece la documentación y orientación necesaria para su realización. Con la supervisión docente, los alumnos realizan los cuestionarios, pasan las encuestas

oralmente en la localidad y presentan un trabajo escrito con los resultados y una presentación oral en el aula con debate de los resultados.

- **Método de resolución de problemas o casos**

Requiere la investigación y reflexión individual o en grupo para resolver situaciones presentadas en forma de problema, caso de interés o interrogante. Por ejemplo, el profesor plantea una serie de preguntas sobre un tema literario (un autor, una tendencia, etc.) y los alumnos deben consultar varias fuentes y presentar oralmente los resultados.

El *método de casos (Case Method)* se basa en facilitar el aprendizaje en la práctica y el desarrollo de competencias para aproximarse de forma eficaz a la vida social y profesional. Parte del estudio de experiencias reales o simuladas, de situaciones específicas detalladamente descritas, que normalmente dan lugar a respuestas y opiniones divergentes, iguales o semejantes a las que el aprendiz encontrará en el presente o en el futuro en la vida real o laboral, con el objeto de que el estudiante analice la información, la amplíe, aplique conceptos teóricos, se documente, reflexione, tome decisiones, contraste ideas, llegue a unas conclusiones y presente un informe final, escrito u oral, recogiendo el proceso y los resultados obtenidos. El análisis de los casos se realiza mediante la participación activa, reflexiva y cooperativa de los estudiantes actuando el educador como moderador o guía del proceso. El diálogo, el debate y el trabajo en equipo juegan un papel esencial (véase Wassermann, 1994; Benítez, 2003; ambos autores analizan las ventajas e inconvenientes del método y proponen detalladas sugerencias prácticas para su utilización).

El *método de aprendizaje basado en problemas (ABP; o PBL, Problema Based Learning)* es semejante al método de casos. Consiste en desarrollar las competencias académicas y profesionales de manera motivadora y cooperativa, en la interacción con otras personas y con la guía del educador, mediante la aplicación práctica de nuevos conocimientos para la descripción, análisis y, en su caso, la resolución de problemas de la vida real que rodea al aprendiz (Araujo y Sastre, 2008; Font, 2004). Font (2004: 82) destaca el desajuste entre la formación recibida en la Universidad y la carencia de competencias de los titulados, en todos los aspectos, una de los cuales es la comunicación oral y escrita, en la que se observa que hay una elevada diferencia entre el nivel de utilidad de la competencia (5, 27 sobre 7; por cierto el valor más alto de todas las competencias) y el nivel que tienen los titulados (3,97; es decir, la competencia está

1,30 puntos por debajo de lo deseable, la diferencia entre la utilidad asignada y el nivel de la competencia evaluada).

- **Aprendizaje basado en el servicio a la comunidad** (*Service learning*)

Es un tipo de práctica social en la que los estudiantes participan en experiencias de servicio a las necesidades de la comunidad. Las prácticas deben ser cuidadosamente organizadas por el sistema educativo y los agentes sociales comunitarios. No se limita a una práctica, sino que una parte del tiempo se utiliza para promover la participación, el debate y el análisis sobre lo experimentado. Se trata de que el alumno aplique sus competencias en la realidad contribuyendo al bien común, a atender a las necesidades de su entorno social desarrollando valores positivos de civismo, de ciudadanía responsable y solidaria (Véase Díaz, 2003: 10, para una síntesis; VV.AA., 2009).

- **Métodos de proyectos, de tareas y de secuencias didácticas**

Son métodos muy semejantes que se basan en la puesta en marcha de un plan concreto para alcanzar una meta significativa para la vida de los alumnos, particularmente el desarrollo de la competencia comunicativa: un proyecto, una tarea final o un discurso final. Por ejemplo, los alumnos proponen un proyecto: una obra de teatro, un club de poesía, un taller de radio o televisión, etc. El profesorado aporta documentación y orientación para su puesta en marcha.

Compartimos la valoración de Beneito (2001: 103-104) sobre la relevancia de estos métodos en la formación comunicativa: “Por nuestra parte, consideramos que los enfoques procesales y basados en tareas y proyectos son los que ofrecen los modelos más adecuados para una enseñanza-aprendizaje del área orientado a desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos...”. El *método de proyectos* tiene su origen en el trabajo de Dewey y especialmente de Kilpatrick (1921), con un claro enfoque constructivista y globalizador (Decroly), y se basa en la realización de una tarea específica de un campo de estudio de cualquier tipo partiendo de las características, necesidades e intereses del aprendiz o de un grupo. Son destacables diversas propuestas que toman como referencia el método de proyectos especialmente aplicado a la enseñanza de lenguas en general (Camps, 1996; Colomer et al., 1993; Hernández y Ventura, 1992). Comparten muchas características con el aprendizaje basado en problemas o al método de casos. En los proyectos se parte de un centro de interés, de

una meta, que debe ser un asunto de interés, significativo para los estudiantes, con el objeto de prepararles para la vida activa, la ciudadanía, la integración social, el empleo, etc. A partir del mismo, se generan actividades de experiencia directa, que incluyen documentación, experimentación, observación, reflexión, diálogo, etc., desde una perspectiva global e interdisciplinar, en las que ponen en juego saberes, procedimientos, actitudes, etc. Huber (2008: 74) sintetiza las características del método de proyectos en cinco puntos:

- El aprendizaje tiene su base en un interés auténtico y/o en una iniciativa.
- Los estudiantes discuten sus intereses y las perspectivas alternativas del tópico, aconsejando uno al otro.
- Desarrollan su propio ámbito de actividad (limitando propuestas, planificando, tomando decisiones, etc.).
- Suspenden sus actividades de vez en cuando, para reflexionar su proceder, intercambiar ideas, etc.
- El proyecto termina en un punto determinado, cuando se ha logrado la tarea.

Los métodos de *enseñanza mediante tareas* (Candlin, 1990; Estaire y Zanón, 1994; Albadalejo, 1995; Breen, 1997; Nunan, 1998; Estaire, 1999; Zanón, 1995, 1999) y de *secuencias didácticas* (Cros y Vilà, 1996, 1998; Zayas, 1997; Schneuwly y Bain, 1998) están muy próximos al de Proyectos, con la ventaja adicional de que están centrados sobre la competencia comunicativa. El primero se inició, sobre todo, para la enseñanza de idiomas y el segundo, para la de la lengua materna. Incorporan una serie de tareas prácticas, fundamentadas en información apropiada, que dirigen a los alumnos en una secuencia progresiva hacia la realización competente de una tarea final o un discurso final relevante en la realidad actual y útil para las necesidades de los aprendices. Incluye tareas prácticas o *comunicativas* con auténtica participación de los alumnos y *tareas posibilitadoras* y formales que contribuyen a proporcionar las competencias, los procedimientos y los conocimientos necesarios para la conducta competente.

#### **5.9.4. Según la interacción educativa**

Es preciso superar las metodologías individualistas y de competición social a favor de métodos individualizados y socializados. La L.O.E. y el Currículo de Aragón (2007) así lo manifiestan: “[...] la combinación de métodos individuales y cooperativos son el complemento ideal y necesario para alcanzar una completa atención a la diversidad, conseguir el interés, promover el esfuerzo y propiciar un ambiente adecuado en clase a fin de que este proceso de enseñanza-aprendizaje sea el óptimo”. Veamos estas dos orientaciones metodológicas.

##### **5.9.4.1. Individualización**

Atiende a las peculiaridades y diferencias individuales y trata de explotar al máximo las posibilidades personales, la propia expresión de la persona, con respeto a los ritmos de aprendizaje particulares. Abascal (1993: 168) previene del error de descalificar los usos orales iniciales del alumno: “[...] parece obligatorio combatir la tentación del rechazo e iniciar desde esos usos, considerados saberes y no obstáculos, el recorrido hacia el aprendizaje de los usos formales”. Supone presentar actividades diversas: opcionales a elegir por los alumnos, de ampliación para determinados alumnos, de refuerzo y recuperación, en las que se facilite la expresión personal y creativa según las competencias personales, etc. Todo ello puede implicar que algunas actividades puedan suprimirse o ser sustituidas por otras, adaptadas a determinados alumnos, etc.

##### **5.9.4.2. Socialización**

Favorece la participación y la interacción del alumnado, las relaciones dentro del grupo, así como el trabajo en grupo y en equipo y la colaboración en tareas comunes. Supone fomentar la expresión de cada alumno ante su equipo y el grupo general. Por ejemplo, se proponen trabajos de investigación literaria en grupos con exposición subsiguiente de los trabajos, proporcionando orientaciones apropiadas para el desarrollo de la tarea.

- **Metodología participativa**

La enseñanza de la CCO requiere un modelo comunicativo que facilite la participación del alumnado en la vida del centro y en las aulas. Palou y Bosch, (2005, 13; véase también) lo ilustran de forma pertinente:



La comunicación en el aula se ha de canalizar por vías que favorezcan el diálogo de los alumnos entre sí, de los alumnos con el maestro, de todos juntos con el material curricular. La verdadera pedagogía de lo oral no se acaba en unos ejercicios realizados una o dos veces a la semana. No se trata de enseñarles a ser elocuentes los martes de diez a once, sino de instalar el espectáculo de la palabra en el corazón de la acción educativa.

Abascal et al. (1993: 93) insisten en la misma idea y subrayan las posibilidades de los medios tecnológicos: “La participación activa que este aprendizaje requiere solo es posible en el contexto de clases no dominadas por la voz del profesor, sino abiertas a los estudiantes y a cuantas voces puedan ser convocadas con el auxilio de los medios técnicos”.

Desde la perspectiva específica de enseñanza de la CCO, Del Río (1993: 74) propone un *criterio de interactividad* de modo que “para favorecer los procesos de aprendizaje de la lengua oral comunicativa se ha de requerir la participación activa de dos o más interlocutores, que se interrelacionan e intercambian alternativamente los roles de hablante/interlocutor”. Vilà (2001: 88) hace hincapié en que deben participar todos los estudiantes evitando la tendencia a que solo participen los más brillantes o los más extrovertidos: “[...] desde el punto de vista metodológico, el trabajo sobre los usos orales en las aulas requiere gestionar de forma democrática y equilibrada la participación de todos los estudiantes en las actividades. Prado (2004: 179) plantea la conveniencia de combinar actividades de comunicación oral monogestionada con otras de carácter más participativo: “Se alternarán actividades individuales, como la narración, descripción y exposición; y en grupo, como la conversación, el debate y contraste de opiniones”. García Rivera (1996: 101) propone algunas actividades que favorecen la participación del alumnado en el marco del contexto sociocultural: “Fomentar un uso abierto y significativo de experiencias inducidas tendentes a subrayar la importancia de la palabra oral: libro-fórum, cine-fórum, recitales, escenificaciones, recogida de tradiciones orales... En este sentido, potenciar la tradición como experiencia de la comunidad y expresión del imaginario colectivo”.

- **Metodología cooperativa o colaborativa**

Hoy día el trabajo en grupo y en equipo no son ya una opción, sino que es lo que requiere la sociedad y las organizaciones de trabajo. Es imprescindible saber interactuar,

colaborar, cooperar, negociar, prevenir conflictos, etc. en las diversas esferas sociales académicas y profesionales en los que cualquier persona va a desenvolverse. En ese sentido no parece adecuado limitarse a las metodologías académicas clásicas de carácter expositivo, receptivo y verbal, centradas en el rendimiento individual y la competitividad, sino que es necesario considerar otro tipo de propuestas innovadoras para mejorar la calidad de la enseñanza en las que se presenta la posibilidad de que los aprendices aprendan en interacción con sus pares en un marco de confianza y apoyo mutuo. El Currículo de Aragón (2007) apoya esta metodología de cara al desarrollo de la CCO:

El aprendizaje cooperativo favorece especialmente, con sus contenidos, sus métodos y sus instrumentos, el proceso de aprendizaje, que, como ya se ha señalado, es tanto individual como social. Brevemente se puede decir que los métodos cooperativos usan grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para optimizar su propio aprendizaje y el de los demás, aprenden y son también tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio. Se potencia la responsabilidad individual para alcanzar los objetivos de equipo, lo que contribuye a la mejora de la autoestima personal; se establece una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, puesto que los esfuerzos de cada integrante no sólo le benefician a sí mismo, sino a los demás miembros del grupo, lo que mejora las relaciones del grupo y, por lo tanto, el clima de clase. La cooperación requiere también la puesta en práctica y desarrollo de las habilidades sociales básicas: comunicación apropiada, resolución de conflictos, participación y aceptación del otro; es decir, contenidos del área, competencias y objetivos de la enseñanza.

En este marco surge el concepto de aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1989, 1994; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2011, 2012; Slavin, 1987, 1990). Los conceptos de ‘colaborar’ (“trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra”, del latín “laborare cum”, ‘trabajar con’, trabajar juntos) y ‘cooperar’ (“obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin”, del latín “operare cum” que significa trabajo, pero además significa ayuda, interés, servicio y apoyo” (Corominas y Pascual, 2007; en Camilli et al., 2012) pueden utilizarse de forma sinónima, aunque una mínima reflexión nos permite vislumbrar que la idea de colaborar se limita, al menos literalmente, a la idea de “trabajar juntos” mientras que la idea de cooperación, además, exige un vínculo social, una interacción positiva que lleve a todos hacia una meta. Domingo (2008: 234) lo ilustra mediante un ejemplo excelente:

Hablamos indistintamente de «trabajo en grupo» y de «trabajo en equipo» como de la misma cosa aunque, formalmente, existan matices diferenciales: no siempre que se junta a un grupo de personas para alcanzar un fin común se trabaja en equipo. Para que el trabajo sea en equipo debe haber *roles*. No es comprensible, por ejemplo, un equipo de fútbol en el que cada jugador no tenga un rol definido

dentro del campo. Así, está el portero, el delantero, el defensa, etc. Justamente esta distribución de papeles convierte a un grupo de futbolistas en un equipo de fútbol. [...] Un equipo es, en resumen, un conjunto de personas que trabajan para alcanzar un fin común mediante acciones colaborativas.

No es, pues, lo mismo trabajar en grupos que trabajar en equipo. Mientras el aprendizaje cooperativo está altamente estructurado por el profesor, se acerca más al concepto de trabajo en equipo y requiere una armonía y apoyo entre los miembros, el aprendizaje colaborativo supone dejar la responsabilidad en el grupo de estudiantes, fomentando las personas autónomas y reflexivas, de forma que pueden darse formas de colaboración poco estructuradas e incluso informales, diferentes del aprendizaje cooperativo que tienen un carácter estructurado tanto en las tareas realizadas por los grupos como en las pautas de incentivo y evaluación (Goikoetxea Pascual, 2002: 27). De hecho, el aprendizaje colaborativo puede requerir una mayor madurez y competencias por parte de los aprendices para el aprendizaje de los conocimientos, y sobre todo de los procedimientos, de mayor complejidad, mientras que para el aprendizaje de los conocimientos fundamentales o básicos de los grados escolares iniciales sería más adecuado el aprendizaje cooperativo (Bruffee, 1995; en Álvarez et al., 2006: 444). Gil et al. (2007) sintetizan el concepto de aprendizaje cooperativo:

El aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo. Las dinámicas internas que hacen que el aprendizaje cooperativo funcione se basan en características que posibiliten a los docentes estructurar las actividades de manera tal que los estudiantes se vuelvan positivamente interdependientes, individualmente responsables para hacer su parte del trabajo, trabajen cara a cara para promover el éxito de cada cual, usen apropiadamente habilidades sociales y periódicamente procesan cómo pueden mejorar la efectividad de sus esfuerzos.

Los grupos cooperativos están formados normalmente por un número de entre dos y seis personas. Suelen ser heterogéneos y estar compuestos por personas de características diversas según el sexo, la etnia, el nivel de capacidad o de rendimiento, las actitudes (interés, esfuerzo, etc.), etc., lo que facilita la integración de la diversidad del alumnado en un marco de inclusividad (Ovejero, 1993; Pujolàs, 2012). Tienen el objetivo de que los aprendices accedan a los contenidos académicos mediante un proceso educativo de calidad y, simultáneamente, desarrollen sus competencias transversales mediante el desarrollo de las habilidades sociales y cooperativas. Según Parra y Peña (2012: 19):

[...] el aprendizaje cooperativo se configura como una metodología que posibilita el aprendizaje basado en competencias, como metodología activa que implica una mayor participación de los estudiantes. Si queremos que los estudiantes desarrollen la competencia de trabajo en equipo, habrá que ponerlos a trabajar en equipo; para desarrollar la comunicación oral, habrá que darles la oportunidad de que se expresen públicamente...

Podemos definir a un grupo como cooperativo cuando se establecen ciertos requisitos, (siguiendo a Pujolàs (2008; en Álvarez y García, 2012; Domingo (2008: 235), que resumimos a continuación:

1. **Interdependencia:** La existencia de una relación de interdependencia positiva entre los miembros del grupo, de forma que se reconozca la necesidad mutua para conseguir el objetivo común y compartido por todos, el éxito en la tarea depende del éxito de cada miembro. Se destaca también la existencia de un vínculo afectivo, que hace que celebren juntos los éxitos conseguidos entre todos los miembros. La relación de igualdad entre los miembros del equipo, en el que cada uno tiene asignada una tarea determinada, se complementa con la idea de que sea un grupo estructurado (con roles), incluso que exista un coordinador que asuma el liderazgo institucional del grupo que debería preparar las reuniones, proporcionar recursos, crear las mejores condiciones para trabajar, gestionar las decisiones y hacer un seguimiento de las mismas así como de los plazos y resultados. Además, debería proveer a todos los componentes del equipo de los productos resultantes del trabajo en grupo.
2. **Cooperación y responsabilidad:** Se requiere una relación de cooperación, de ayuda y de exigencia mutua. Además de la evidente corresponsabilidad de todos los miembros del grupo como tal, también es importante la *exigibilidad individual* o la responsabilidad personal, de modo que el profesor debe valorar al grupo y a cada miembro, así como evitar que ninguno adopte un papel pasivo, mediante la observación, el diálogo, pruebas individuales, presentaciones orales de lo realizado, etc. También es relevante proporcionar a los alumnos no solo las habilidades académicas o técnicas propias de la tarea, sino también las “habilidades cooperativas” necesarias para gestionar el liderazgo y las capacidades de decisión, de generar confianza, de comunicación y de gestión de conflictos. Es relevante también que el grupo analice los logros y avances que se

obtienen en relación con los objetivos y también la efectividad del funcionamiento del grupo.

Goikoetxea y Pascual (2002: 235 y ss.) recogen nueve métodos de aprendizaje cooperativo. Sintetizamos cuatro muy interesantes, pues se pueden aplicar a cualquier materia del currículo:

1. **Aprender Juntos (Learning Together; Johnson, & Johnson, 1994):** el profesor explica un tema y propone una tarea que debe resolverse cooperando en el grupo. El grupo se autoevalúa y recibe la evaluación del profesor

2. **Grupo de Investigación (Group Investigation; Sharan, & Sharan, 1992):** los equipos eligen un tema que tiene que estudiar toda la clase, se reúnen, se documentan y elaboran un informe en el que cada parte es elaborada por un miembro pero con la supervisión del grupo. El informe se presenta ante el grupo de clase

3. **Jigsaw (Aronson, Stephan, Sikes, Blaney, & Snapp, 1978):** se forman grupos de seis alumnos y el profesor elabora el tema distribuyéndolo en seis partes. Cada alumno estudia a fondo su parte y la prepara y discute con los miembros de otros grupos (grupos de expertos) a los que le ha correspondido ese mismo cometido. Finalmente, debe enseñar su parte a los demás de su equipo, concluyendo el *puzzle*. Las calificaciones son individuales a partir de un examen sobre el tema completo.

4. **Jigsaw II (Slavin, 1986):** se forman grupos de cuatro o cinco personas. Todos leen el tema completo pero cada uno se hace experto en una parte. Se discuten los temas con los expertos de otros grupos y luego se presenta el tema ante el grupo. La calificación es grupal: la suma de las calificaciones de los miembros del grupo en una prueba sobre el tema completo.

Atendiendo a los objetivos de esta investigación, proponemos las siguientes orientaciones didácticas y metodológicas:

#### Orientaciones didácticas

La enseñanza de la CCO debe tener en cuenta ...

01. Las características del alumnado (edad, madurez, nivel, etc.)
02. La motivación y el interés de las actividades
03. Participar todos los alumnos (no sólo los más comunicativos)
04. Combinar los contenidos teóricos y prácticos
05. El trabajo tanto individual como en grupo
06. Dedicar el tiempo que requiere la formación comunicativa
07. Una enseñanza sistemática de estas habilidades
08. La coordinación entre los profesores
09. Aprender tipos de discurso de la vida social actual
10. Preparar para la integración en el mundo laboral
11. Ofrecer modelos de comunicación
12. Crear un clima de comunicación abierto
13. Propiciar la expresión personal del alumnado
14. Incorporar las tecnologías de la comunicación
15. Guiar el proceso y orientar al alumnado

### 5.10. Actividades

Las actividades son el conjunto de acciones y conductas que realizan el profesor y los alumnos para obtener los objetivos educativos perseguidos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades, según Prado (2004: 95): “Son acciones concretas de la práctica educativa en el aula, propuestas a los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que vayan avanzando adecuadamente en dicho proceso”. Para Lomas (1999: 96): “Una actividad es un fenómeno complejo en el que se ponen en juego competencias y procesos cognitivos de diverso tipo y exige la realización de diversos ejercicios o tareas que, en su conjunto, conformarían una secuencia de acciones de enseñanza y aprendizaje que constituyen a la postre el desarrollo de esa actividad”.

En el marco de esta investigación, nos centraremos en las *actividades dirigidas al desarrollo de la CCO*. Las actividades dirigidas a la formación comunicativa deben planificarse de forma sistemática para:

- a) Ser coherentes con el enfoque (comunicativo, constructivista, funcional, etc.) y la metodología seguida (activa, significativa, individualizada, socializada, etc.).
- b) Desarrollar las competencias y obtener los objetivos propuestos en la unidad didáctica, en el proyecto, secuencia didáctica, en la tarea final, etc., en particular, las referidas a la competencia comunicativa y discursiva (hablar, escuchar, leer y escribir), pues es el objetivo principal de la formación comunicativa, lingüística y literaria.
- c) Fomentar la expresión personal y creativa.
- d) Establecer una conexión apropiada y coherente entre actividades de:
  - d1. Lengua oral o escrita. Vilà (2005b, 117-118) señalaba que: “Esta concepción implica interrelacionar las actividades orales y escritas, y estudiar el grado de interdependencia en determinados géneros discursivos”.
  - d2. Práctica comunicativa y teoría lingüística o literaria.
  - d3. Enseñanza de la lengua y de la literatura.

- d4. Textos o modelos aportados para la lectura o la escucha y textos escritos u orales generados por los alumnos, etc.
- e) Facilitar el acceso al discurso formal de manera progresiva. Vilà (2005b, 117-118) resalta: “La necesidad de no limitar la enseñanza de la oralidad a los usos informales y coloquiales de la lengua, a pesar de que estos usos son imprescindibles y son los primeros que hay que consolidar. A medida que avanza la escolaridad, los textos orales complejos de carácter formal merecen un tratamiento profundo y sistemático ya que son los propios del ámbito académico”.
- f) Favorecer la socialización, participación y el trabajo grupal del alumnado.
- g) Transferir los contenidos seleccionados y sus diferentes tipos (conceptos, procedimientos y actitudes).
- h) Ser representativas, es decir, cuidadosamente seleccionadas y suficientes para lograr el objetivo con la mayor economía de tiempo y esfuerzo posible.
- i) Adaptarse a las posibilidades y capacidades del grupo de alumnos (significatividad) y a cada uno de ellos (individualización).
- j) Ser interesantes, amenas y motivadoras y proporcionar cierto grado de satisfacción al ser realizadas (deben estar relacionadas con los intereses y necesidades de los alumnos que deben realizarlas).
- k) Ser claras y comprensibles para los alumnos a los que van dirigidas, e indicar con precisión lo que hay que hacer y los pasos que hay que seguir para su realización.
- l) Ser graduadas con progresiva dificultad conforme se incrementan las competencias.
- m) Ser diversas y variadas evitando la monotonía y el aburrimiento, así como permitir actuar desde diversos planteamientos.

En el marco de una enseñanza sistemática de la CCO es preciso que los programas, las unidades didácticas y las propias actividades sean significativas y tengan un valor propio, diferencial y proporcionado en relación con los demás contenidos de la enseñanza en el área de lengua y literatura. En este sentido,

sugerimos cuatro indicadores para observar la relevancia didáctica de la CCO (Briz, 2002: 65-66). Relevancia *espacial* o extensión y amplitud observable que muestran los recursos didácticos (documentos, libros de texto, grabaciones, textos, apuntes, etc.). Relevancia *temporal*, es decir, cantidad de tiempo dedicado a las actividades. Relevancia *académica* que se refiere al grado en que el programa o profesor ponen de manifiesto explícitamente que las actividades para desarrollar la CCO son importantes en la asignatura y, consecuentemente, recibirán una evaluación y calificación semejante a otros bloques de contenido. Finalmente, relevancia *educativa* que “se percibe si la actividad o el programa aporta al alumno conceptos, procedimientos y actitudes, contenidos nuevos y necesarios para desarrollar una habilidad comunicativa. En caso contrario, no hay aprendizaje, y el alumno se limita a “poner en práctica lo que ya sabe”, es decir, una metodología que pueda valorarse “en términos de adquisición por parte del niño de nuevas capacidades específicas de comunicación oral” (Río, 1987: 91). Nussbaum (1991: 62) recalca que “la falta de instrumentos didácticos conlleva a menudo un planteamiento intuitivo conducente a exigir producción de debates, exposiciones sobre determinados temas, simulaciones de situaciones comunicativas, etc. sin precisar objetivos, contenidos ni pautas que permitan al alumno mejorar su expresión”.

Nos centraremos a continuación en las *actividades para la formación comunicativa*, principalmente las de CCO de tipo expresivo (aunque siempre van relacionadas con las de comprensión y reflexión). Desde nuestro punto de vista, en la didáctica de la CCO podemos diferenciar dos tipos de actividades de enseñanza-aprendizaje: comunicativas y paracomunicativas. Las primeras se centran en procesos y prácticas de comunicación auténtica (hablar, exponer, argumentar, dialogar, recitar, etc.), las segundas tienen el objeto de contribuir a la mejora de la actuación. En ese mismo sentido, Moreno Fernández (2002: 75-76) sintetiza los cuatro tipos de tareas comunicativas propuestas por Littelwood:

[...] es de gran interés la distinción que establece Littelwood entre prácticas de técnica parcial (por ejemplo, el uso de un tiempo verbal determinado) y prácticas de tarea completa, en las que se integran distintos niveles. A partir de aquí, presenta cuatro tipos de tareas:



- 1) El *trabajo precomunicativo*: técnica parcial sin necesidad de que haya transmisión de nuevos significados. Ejemplo: práctica reiterada de un uso en una situación comunicativa simulada.
- 2) La *práctica comunicativa de lenguaje*, técnica parcial, pero con significados no predecibles. Ejemplo: descripción de una imagen para que sea reconstruida por un oyente.
- 3) La *comunicación estructurada*: tarea completa, pero haciendo uso solamente de los elementos recién aprendidos. Ejemplo: petición de objetos dentro de un juego de rol.
- 4) La *comunicación auténtica*: tarea completa con significados que surgen en la interacción. Ejemplo: debate sobre un tema polémico.

El mismo autor (Moreno Fernández, 2002; 75) también diferencia las actividades según la estructura de la actividad:

La más elemental *tipología de las actividades de expresión oral* separa las que suponen un mayor control por parte del profesor -y del propio aprendiente- de las que suponen un menor control. Así, se distingue entre actividades *controladas*, *semicontroladas* y *abiertas o libres*: las controladas suelen tener un fin lingüístico, mientras que las abiertas a menudo tienen un fin comunicativo.

### 5.10.1. Actividades comunicativas

Las actividades comunicativas implican procesos directos de transmisión de mensajes significativos mediante los diversos tipos de discurso formales o cotidianos de la vida real e implican a los alumnos en la comunicación oral (o escrita), expresiva o receptiva. Pueden requerir un trabajo individual o grupal; todo tipo de textos generados y elaborados por los alumnos o el profesor, pero también textos reales aportados como modelo o ejemplo de todo tipo (libros, poemas, películas, etc.), diversidad de contextos complejos e informales, y situaciones reales o simuladas: conversación, debate, recitación, dramatización, exposición, juegos, etc. (véase el concepto de tareas comunicativas de Zanón, 1995: 53). Es esencial que los tipos y géneros discursivos sean los apropiados para cada edad. Podemos diferenciar dos modalidades asociadas:

1. **Actividades expresivas**: Requieren la expresión oral o escrita, en los diversos tipos de discurso (emocional, regulativo, informativo o dialógico), tanto informales o propios de la vida cotidiana, personal y social, como formales: exposición oral de temas o informes, descripción o narración oral y literaria, debate, recitación, dramatización y teatro, argumentación oral, lectura expresiva

en voz alta, locución en medios y géneros mediante canal audiovisual (cine, radio, televisión, vídeo, etc.) o de tipo telemático (teléfono, redes digitales, etc.), entrevistas, exámenes orales, anuncios publicitarios, reuniones, etc.

2. **Actividades receptivas o de comprensión e interpretación:** Requieren la comprensión oral o lectora de textos orales o escritos captando el significado e interpretando el sentido del mismo, sus ideas principales.

**Tabla. Actividades comunicativas genéricas según los tipos de discurso**

(Elaboración propia)

<i>Informal</i>	<i>Formal</i>	<i>Literario</i>
<b>Emocional</b>		
-Habilidades comunicativas para la expresión cotidiana de sentimientos personales y las relaciones sociales con los demás en la vida diaria	-Presentación formal en público de sentimientos y asuntos personales: saludos, excusas, brindis, declaraciones personales, invitaciones, felicitaciones, disculpas, etc.	-Lectura expresiva y recitación o dramatización de poemas, romances, trabalenguas, adivinanzas, canciones, etc.
<b>Regulativo</b>		
-Habilidades comunicativas para la autorregulación (diarios, notas personales, agenda, autoevaluación, autopreguntas, etc.). -Dirección y regulación de los demás (opinar, argumentar, dar órdenes, consejos, reglas, prohibiciones, indicaciones, etc.)	-Exposición formal de planes y proyectos, avisos, críticas, decisiones, motivos, intenciones, alternativas, etc. -Argumentación formal de posturas y opiniones ante temas diversos. -Plantear preguntas o dudas (entrevistar). -Indicación de pautas de actuación (recetas de cocina, indicaciones para hacer una tarea, sugerencias, etc.) -Elaboración de publicidad. Etc.	-Lectura expresiva o expresión oral de textos regulativos con valor literario: ensayos, publicidad, etc.
<b>Informativo</b>		
-Habilidades comunicativas para denominar, describir, definir, informar, narrar, plantear dudas o ideas personales, etc.	-Exposiciones, narraciones o descripciones orales. -Presentación oral de informes, memorias, noticias, cálculos. Etc.	-Lectura y narraciones o descripciones orales literarias (cuentos, leyendas, etc.).
<b>Dialógico</b>		
-Habilidades comunicativas para conversar y para la interacción cotidiana y cooperativa de forma convencional o mediante recursos tecnológicos.	-Colaboración para alcanzar un objetivo común: trabajo en equipo o en grupo. -Diálogo formal, coloquio, asamblea, reunión, examen oral, debate, entrevista, cine-fórum, libro-fórum, dramatización, improvisaciones, etc.	-Lectura dramatizada o representación de obras de teatro (tragedia, comedia, drama, etc.), títeres, marionetas, etc.

### 5.10.2. Actividades paracomunicativas

Las actividades pueden considerarse paracomunicativas si están conectadas directamente con las comunicativas y las complementan con diversidad de objetivos facilitando la actuación y mejorando el conocimiento y la conciencia metacomunicativa. En la enseñanza mediante tareas estas son denominadas

como tareas precomunicativas o posibilitadoras y están diseñadas para preparar la actuación comunicativa más eficiente del sujeto (Zanón, 1995). No deben confundirse con actividades estrictas de formación lingüística o literaria. Pueden denominarse paracomunicativas porque pueden apoyar las actividades comunicativas en tres momentos: pueden realizarse *antes* para la ejercitación o preparación del discurso; *durante* el discurso mediante procesos de revisión y ajuste; o *después* de la actuación con el objeto de analizarla, reflexionar sobre ella, mejorar de cara al futuro, etc. Algunos autores distribuyen la actividad comunicativa en tres fases: *pre-actividad*, *actividad* y *posactividad* (Giovannini et al., 1999: 63-64). Las actividades paracomunicativas pueden ser de diversos tipos:

### **1. Actividades de ejercitación**

Se trata de aquellas actividades en las que el sujeto prepara su actuación a partir de conocimientos o competencias que pueden facilitar una mejor conducta comunicativa expresiva o receptiva. Por ejemplo, para pronunciar mejor, de respiración o relajación, sobre normas lingüísticas, de velocidad lectora, de percepción auditiva, para estar relajado al hablar en público, para memorizar el discurso, de cohesión del texto, de memorización o atención, etc.

### **2. Actividades metacomunicativas**

Dirigidas a conocer y supervisar los procesos cognitivos y comunicativos que intervienen en el discurso. Pueden tener dos objetivos diferentes:

2.1. **Planificación:** son actividades consistentes en preparar el discurso con un carácter previo o simultáneo a la actuación comunicativa para planificarla, dirigirla y revisarla. Su objetivo es concretar el objetivo comunicativo, procedimiento de textualización o construcción del tipo de discurso, los contenidos que se requerirán y la forma precisa en atención al uso en el contexto y con el auditorio previsto. También requiere planificar en el caso del texto oral cómo se realizará la actuación, con qué medios, o cómo se memorizará el texto para la intervención (*actio* y *memoria* de la oratoria clásica).

2.2. **Reflexión:** son actividades realizadas a partir del discurso propio o ajeno (modelos), con el objeto de observarlo, valorarlo, reflexionar y comentarlo críticamente. Requieren observar la actuación comunicativa, bien indirectamente, mediante grabaciones, bien directamente, en el aula o en el medio sociocultural.

### 3. Actividades de textualización

Son actividades dirigidas a ejecutar los planes y procedimientos seleccionados. Se centran en las fases de la retórica clásica: *inventio*, *dispositio* y *elocutio*. Primero, descubrir, investigar y generar información nueva y creativa si es preciso; documentarse y recopilar información sobre el tema del discurso y organizarla coherentemente atendiendo a los objetivos. En segundo lugar, la elocución o revestimiento formal y lingüístico del texto que va a ser emitido, así como los componentes paratextuales: paralenguaje, comunicación no verbal y comunicación tecnológica.

Las actividades paracomunicativas, pues, se basan en tres tipos de contenido:

- a) Las competencias (formales y lingüísticas, semánticas, pragmáticas y precomunicativas) que están conectadas con un tipo de discurso o actividad comunicativa.
- b) La formación lingüística y literaria de tipo teórico o técnico que fundamenta la práctica de manera directa, ayudando al alumno a elaborar, entender y contextualizar el discurso con mayor fundamento, calidad y eficacia.
- c) La experiencia, competencias y conocimientos disciplinares sobre la temática tratada en el discurso.

Podemos observar en la siguiente tabla los ámbitos en los que pueden plantearse actividades paracomunicativas de cara al diseño curricular:

**Tabla. Actividades paracomunicativas según los diversos componentes del discurso**

(Elaboración propia)

Discurso Componentes	Ámbitos	Tipo de las actividades paracomunicativas
<b>Uso</b>	<b>Actuación (adecuación)</b> pragmática personal pragmática social formal personal formal social mediática	-Ejercitaciones pragmáticas sobre el uso y discurso. -Planificación de la actuación adecuada: objetivo comunicativo, actitud personal, interacción social, contexto, oralización, etc. -Reflexión sobre el uso y del discurso oral.
<b>Contenido</b>	<b>Semántico</b> semántico-textual (coherencia) cognitivo-semántica (sentido) léxico-semántica (vocabulario)	-Ejercitaciones sobre el contenido semántico y cultural. -Planificación del contenido: vocabulario, generación y creación de ideas, documentación sobre el tema disciplinar, orden, claridad y coherencia, significado y sentido, originalidad (ideas nuevas), etc. -Textualización: Contenido y estructura -Reflexión sobre el contenido.
<b>Forma lingüística</b>	<b>Formal (corrección)</b> ling. fonológica ling. morfosintáctica ling. textual (cohesión) retórico-estilística (eficacia formal)	-Ejercitaciones formales de tipo lingüístico para la mejora de expresión. -Planificación de los aspectos formales: aspectos fonológicos, morfosintácticos, estructura textual, cohesión y estilo. -Textualización: Elocución o forma del texto. -Reflexión sobre los aspectos formales.
<b>Forma no lingüística</b>	<b>Comunic. no lingüística</b> Paralenguaje Comunicación no verbal Comunic. tecnológica	-Ejercitaciones sobre paralenguaje, comunicación no verbal, medios y tecnología. -Planificación de los aspectos paralingüísticos, no verbales y tecnológicos. -Paratextualización: Selección de instrumentos no lingüísticos que apoyan al texto oral. -Reflexión sobre la comunicación no lingüística.
<b>Precondiciones</b>	<b>Conducta factible</b> (facultades) biocomunicativa cognitivo-comunicativa	-Ejercitaciones sobre componentes psicofisiológicos y cognitivos: respiración, articulación, atención, memoria, relajación, etc. especialmente en los trastornos y dificultades. -Supervisión y revisión de estos aspectos.

### 5.10.3. Secuenciación de las actividades

Considerando la necesidad de combinar las actividades comunicativas y paracomunicativas para una enseñanza sistemática que permita desarrollar la CCO, así como seleccionar los contenidos y recursos didácticos pertinentes en cada nivel educativo, presentamos a continuación una *propuesta de secuenciación de actividades* para la formación comunicativa, tomando en cierta medida como referencia el MCERL, distribuyéndolas en tres niveles: A. Básico, B. Medio y C. Avanzado, que se hacen corresponder con las etapas del sistema educativo formal. Además, cada nivel se subdivide en dos niveles: 1 y 2: que indican el nivel de dificultad de los objetivos, contenidos y actividades.

El nivel 1 indica que se trata de un nivel de acceso inicial y moderado con elevada orientación docente para acceder al nivel correspondiente y el nivel 2 refleja el mayor acercamiento posible al rendimiento más elevado en las diversas actividades y competencias trabajadas. En todo caso, esta propuesta es únicamente orientativa con el objeto de tener un punto de referencia en el diseño de actividades apropiadas a cada etapa, pero siempre habrá que partir del currículo, el contexto en que se aplica y las características individuales del alumnado.

Las tres etapas señaladas no son rígidas sino que se inician y concluyen de manera muy flexible dependiendo de la calidad de la formación recibida y las características de los alumnos. El nivel A o básico corresponde a la etapa infantil y los primeros años de primaria. El nivel B o medio se desarrolla progresivamente a lo largo de la educación obligatoria. El nivel C se desarrolla en el Bachillerato y especialmente en la educación superior y de postgrado, y se consolida después en la experiencia laboral y la formación permanente. Se puede detallar algo más en la siguiente tabla de manera aproximada.

<b>Nivel</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>Edad cronológica</b>	2/3 a 5/6	5/6 a 7/8	7/8 a 11-12/13	12/13 a 14/16	14/16 a 18/20	18/20 y adultos
<b>Etapas educativas</b>	Infantil Etapa 1	EI (3º)	E.P. 2º/3º a 6º	E.S.O (1º/2º a 4º)	E.S.O. 3º/4º  Bachillerato	Superior  Máster  Doctorado
	Etapa 2 (1º y 2º)	E.P. (1º y 2º)	E.S.O. 1º	F.P. G. Medio	F. P. G. Superior	Formación permanente

Para la propuesta de actividades que presentamos se han tenido en cuenta los currículos y legislación que afecta a cada etapa educativa en lo que respecta a competencias, objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación. Además, se han considerado las orientaciones que sobre el tema proporcionan los documentos españoles y europeos sobre competencias comunicativas (en especial, la CCO) en el ámbito educativo y laboral que se han tratado en diversos capítulos (en este capítulo 5 y especialmente el capítulo 3 sobre competencias). Finalmente, se han estudiado las implicaciones de los modelos

teóricos presentados y, en la medida de lo posible, las aportaciones científicas realizadas por un amplio conjunto de autores.

Es imposible presentar una síntesis de la gran cantidad de aportaciones didácticas revisadas sobre la enseñanza de la oralidad para cada etapa educativa, cada situación comunicativa o tipo de discurso, pero consideramos que las aportaciones pueden clasificarse en tres tipos de planteamientos didácticos que han aparecido sucesivamente desde los años setenta y ochenta en adelante. Todos ellos son muy útiles y pueden coordinarse para la formación del profesorado y el diseño de actividades. Presentamos una pequeña selección de las distintas aportaciones.

1. Propuestas de enseñanza de la comunicación oral centrada en juegos y ejercitaciones orales y progresivamente en situaciones comunicativas concretas: conversación, debate, diálogo y coloquio, exposición, narración y descripción, recitación, teatro y dramatización, etc. Describen detalladamente los objetivos educativos, las orientaciones didácticas y las actividades que han de realizarse. En esta línea están, entre otros, los trabajos de:

Cuervo y Diéguez, 1991; De Luca, 1983; García Caeiro et al., 1995; Hernando y Hernando, 2003; Luceño, 1988; Monfort y Juárez, 1987; Najt y Reyzábal, 1989; Reyzábal, 1991, 1992, 1993; Pujol, 1992; Romea, 1996; Rosales, 1984; Sánchez Pérez, 1988; Zucherini, 1992.

2. Propuestas que enmarcan la enseñanza de CCO con una aproximación a un enfoque comunicativo y pragmático, entre otras, las siguientes:

Abascal (1995, 1997a, 1997b, 1999, 2004; Abascal et al. 1993; Badia y Vilà, 1992; Cañas, 1997; Cassany et al., 1994; Condemarin, Galdames y Medina, 1996; Condemarin, y Medina, 2002; Cots, 1995a, 1995b; Cots y Nussbaum (eds.), 2002; Del Río, 1993; del Río y Sánchez Cano; 1996; Galera, 2003; Littlewood, 1994; Lomas, 1994; 1999; 2006; Lugarini, 1995; Martín Vegas, 2009; Mendoza, López y Martos, 1996; Núñez, 2000, 2001, 2002, 2003, 2011; Nussbaum, 1991, 1995, 1999; Prado, 2004; Ruiz Bikandi, 2000.

3. Propuestas que defienden una enseñanza integral de la CCO sobre bases comunicativas y discursivas centradas en usos reales y funcionales, generalmente a partir de proyectos, tareas, secuencias didácticas que

dirigen al alumno en una serie limitada de sesiones hacia una tarea o discurso final e implican la coherencia entre comunicación oral y escrita, expresión y recepción, relacionan los aspectos teóricos, reflexivos y conceptuales con el desarrollo de actividades comunicativas, en un marco de motivación del alumnado y de evaluación formativa. Entre otras, podemos considerar las siguientes aportaciones:

Barragán, 2005; Briz, 2002; Camps, 1996, 2002, 2005; Cots y Nussbaum (eds.), 2002; Cros y Vilà, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2002; Dolz, 1993; Dolz y b. Schneuwly, 1997, 1998; Mendoza (coord.), 2003; Palou y Bosch (coords.), 2005; Vilà, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005).

Sugerimos la siguiente *secuenciación de actividades por etapas educativas*:



**Tabla. Actividades de desarrollo de la CCO. Nivel A. Básico (3-7/8 años)**

<b>Actividades comunicativas. Nivel A. Básico (3-7/8 años)</b>
<b>Discurso emocional</b>
-Expresión de sensaciones, deseos, gustos y sentimientos personales. -Expresión de sentimientos a los demás. -Recitación de poemas y canciones. -Juegos que combinen actuaciones motrices, expresión, aspectos plásticos, etc.
<b>Discurso Regulativo</b>
-Autorregulación: para comunicarse consigo mismo mediante autopreguntas, autoevaluación y consignas personales para el desarrollo eficiente de las actividades. -Regulación, persuasión y dirección de otros: mandatos, preguntas, órdenes, sugerencias, invitaciones, opiniones, etc.
<b>Discurso Informativo</b>
-Descripción, narración, exposición o presentación a partir de un estímulo elicitor: objetos reales, láminas, dibujos, secuencias de dibujos, cómic, textos, etc., y a partir de la observación y la experiencia en la vida diaria en la familia y el entorno próximo. -Respuesta correcta y coherente a preguntas. -Narración oral de experiencias personales. -Narración (memorización) de noticias, fábulas, cuentos, etc. atendiendo al desarrollo de la capacidad de observación, así como de la creatividad e imaginación. -Expresión oral de reflexiones, dudas, razonamientos y nuevas ideas.
<b>Discurso dialógico</b>
-Trabajo grupal o en equipo -Dramatización y teatro infantil. Marionetas y títeres. Improvisación. Memorización de papeles. -Conversaciones breves y simuladas, conversaciones colectivas e iniciación al diálogo -Asambleas

<b>Actividades paracomunicativas. Nivel A. Básico (3-7/8 años)</b>
<b>Uso</b>
-Ejercicios pragmáticos para desarrollar las habilidades comunicativas, personales, sociales y lingüísticas, asimilando las normas y las fórmulas adecuadas para cada situación (cooperación con los demás, cortesía, respeto, etc.).
<b>Contenido</b>
-Léxico: vocabulario relativo a conceptos básicos (nombres, adjetivos, verbos y adverbios) y denominación de los objetos y seres de la vida cotidiana o los temas de aprendizaje. -Semántico-culturales: conocimiento de temas diversos y centros de interés propios de la edad y organización de la información de manera clara, verdadera y coherente. -Lógica: relacionar argumentos y premisas con conclusiones, detectando lo absurdo, falso o contradictorio. -Fórmulas específicas para la comunicación, refranes, frases hechas, adivinanzas, etc.
<b>Forma</b>
-Aspectos fonológicos: percepción auditiva conciencia fónica, reconocimiento, discriminación, articulación, dicción correcta de los fonemas, sílabas, etc. -Juegos fonéticos: trabalenguas, rimas, imitación, localización del sonido, escucha, etc. -Entonación correcta y expresiva en la expresión o lectura oral de los diversos tipos de enunciados (interrogativas, exclamativas, enunciativas, etc.). -Aspectos morfológicos: uso correcto de las palabras: concordancia, tiempos verbales, nexos, categorías morfológicas (adverbios, adjetivos, etc.). -Aspectos sintácticos: construcción de frases correctas progresivamente de mayor longitud y complejidad (coordinación, subordinación, etc.). -Aspectos paralingüísticos: uso de la voz, entonación, volumen, etc. -Aspectos no verbales: gestos, motricidad, etc.
<b>Precondiciones</b>
-Ejercicios respiratorios; de relajación, bucofonatorios; memoria verbal; perceptivos (visuales y auditivos); psicomotricidad, etc.

**Tabla. Actividades de desarrollo de la CCO. Nivel B. Medio (7/8-14/16 años)**

<b>Actividades comunicativas. Nivel medio (7/8-14/16 años)</b>
<b>Discurso emocional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expresión de sensaciones, deseos, intereses y sentimientos personales.</li> <li>-Expresión de sentimientos a los demás.</li> <li>-Recitación, lectura expresiva y memorización de poemas y canciones.</li> <li>-Representación multimedia con diversidad de elementos (música, imágenes, decorados, danza, dramatización, etc.)</li> </ul>
<b>Discurso Regulativo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Autorregulación y autocontrol para comunicarse consigo mismo mediante autopreguntas, autoevaluación y consignas personales para el desarrollo eficiente de las actividades.</li> <li>-Planteamiento de preguntas y realización de entrevistas sencillas.</li> <li>-Expresión oral y defensa de proyectos, argumentos, opiniones, críticas constructivas y conclusiones en temas apropiados para la edad de las diversas áreas del currículo.</li> <li>-Expresión oral de textos publicitarios en simulaciones (radio, televisión, vídeo, etc.).</li> <li>-Dirección o coordinación de un grupo de trabajo.</li> </ul>
<b>Discurso Informativo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Narración y lectura expresiva de noticias y textos literarios, incluso de textos elaborados o escritos previamente por el alumno.</li> <li>-Descripción oral de personas, objetos, paisajes, situaciones, etc.</li> <li>-Lectura expresiva de descripciones literarias.</li> <li>-Exposición, explicación y síntesis oral individualmente o en grupo de temas propios de la edad de las distintas áreas del currículo: matemáticas, temas de tipo social y humanístico (geografía, historia, arte, etc.), científico, literario, etc., incluso con apoyos audiovisuales o tecnológicos.</li> <li>-Exposición oral de experiencias, problemas, dudas, reflexiones, razonamientos, etc.</li> </ul>
<b>Discurso dialógico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajo grupal o en equipo.</li> <li>-Participación, conversación, diálogo y debate sobre temas de la actualidad o de las áreas curriculares: coloquio, tertulia, etc. Conversaciones simuladas.</li> <li>-Diálogo e interacción con medios tecnológicos (teléfono, videoconferencia, etc.).</li> <li>-Moderar un diálogo o debate.</li> <li>-Dramatización y representación o lectura expresiva de fragmentos u obras teatrales apropiadas a la edad (creación de textos teatrales).</li> </ul>

<b>Actividades paracomunicativas. Nivel medio (7/8-14/16 años)</b>
<b>Uso</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ejercicios pragmáticos para desarrollar las habilidades comunicativas, personales, sociales y lingüísticas, asimilando las normas y fórmulas adecuadas para cada situación (cooperación con los demás, cortesía, respeto, etc.), incluyendo contextos complejos y discurso formal atendiendo a las normas de convivencia, la adecuación del discurso y conocimientos apropiados a la edad.</li> <li>-Ejercicios de preparación de la actuación en la exposición, la argumentación, debates, etc.</li> </ul>
<b>Contenido</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Léxicas: vocabulario general y relativo los temas propios de las áreas curriculares o los textos (libro de texto, diccionarios, enciclopedias, internet, etc.): lenguaje matemático, científico, social, cultural, literario, etc. Fórmulas específicas y enunciados para la comunicación.</li> <li>-Semántico-culturales: búsqueda de información y documentación sobre los temas de manera clara, verdadera y coherente.</li> <li>-Semántico-textuales: organización y coherencia del texto (guiones, índices, mapas semánticos, etc.).</li> </ul>
<b>Forma</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fónicas: dicción, ritmo y entonación correcta de fonemas y enunciados de diversos tipos en la expresión oral y la lectura expresiva.</li> <li>-Morfosintácticas y textuales: para la construcción correcta y cohesiva de los tipos textuales.</li> <li>-Tecnológicas: para expresarse, relacionarse o apoyar la expresión y la documentación.</li> <li>-Paralingüísticas y no verbales para apoyar el lenguaje.</li> </ul>
<b>Precondiciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Preparatorias: ejercicios, respiratorios; de relajación, etc.</li> <li>-Ejercicios individualizados según las características del alumno.</li> </ul>

**Tabla. Actividades de desarrollo de la CCO. Nivel C. Avanzado**

<b>Actividades comunicativas. Nivel C. Avanzado</b>
<b>Discurso emocional</b>
-Expresión de decisiones, intereses y sentimientos personales en público. -Expresión de sentimientos y actitudes a los demás en situaciones informales y formales del ámbito profesional específico (educativo, sanitario, jurídico, comercial, etc.). -Expresión oral para animar y motivar a los demás.
<b>Discurso regulativo</b>
-Expresión oral y oratoria persuasiva en público y defensa de proyectos, argumentos, opiniones, análisis, críticas constructivas, conclusiones y cuestionamiento de ideas en temas de interés general o específicos de un área curricular o profesional. -Expresión oral de mandatos, permisos, instrucciones y orientaciones. -Coordinar, dirigir y liderar grupos de personas o equipos de trabajo. -Expresión oral de asesoramiento y consejo. -Expresión de preguntas, peticiones y demandas de ayuda.
<b>Discurso informativo</b>
-Oratoria y exposición o descripción oral específica y lectura expresiva ante público experto (conferencia, informe técnico o de investigación, lección magistral, etc.) o general (charla, divulgación, docencia, etc.) de información (datos, hechos, experiencias, teorías, etc.) documentada u original y generada por el propio sujeto, incluso en medios de comunicación social. -Exposición de problemas y soluciones, dudas, reflexiones, razonamientos, juicios, etc. sobre temas generales o específicos de un ámbito técnico, científico o profesional. -Exposición oral a partir de textos escritos o de forma improvisada.
<b>Discurso dialógico</b>
-Colaboración, convivencia, interacción, trabajo grupal o en equipo en el ámbito académico o profesional, incluso en el ámbito internacional. -Trabajo y colaboración en equipo interdisciplinar. -Diálogo y debate sobre temas específicos, científicos o profesionales, en reuniones académicas o de trabajo. -Diálogo e interacción con medios tecnológicos (teléfono, videoconferencia, etc.). -Diálogo para la negociación, compromiso, mediación, prevención y resolución de conflictos y situaciones complejas. -Diálogo correlativo con la capacidad de escucha activa de los demás.
<b>Actividades paracomunicativas. Nivel C. Avanzado</b>
<b>Uso</b>
-Pragmáticas: desarrollo de las habilidades comunicativas, personales, sociales y lingüísticas, asimilando las normas, protocolos y fórmulas adecuadas para cada situación (cooperación con los demás, cortesía, respeto, discreción, sensibilidad, aceptación de críticas, autocontrol, asertividad, etc.), atendiendo especialmente a los contextos formales académicos y profesionales en los que se desarrolla la actuación. -Estratégicas: preparación de la actuación en los discursos orales formales y las diversas situaciones de comunicación, incluso en los medios de comunicación social
<b>Contenido</b>
-Léxicas: vocabulario general preciso y vocabulario especializado de los temas propios del ámbito académico y profesional. Fórmulas específicas y enunciados para la comunicación. -Semántico-culturales: gestión de información y documentación sobre los temas de manera clara, amplia, selectiva, crítica, fundamentada y coherente. -Semántico-textuales: estructura, organización, claridad y coherencia del texto (guiones, índices, mapas semánticos, etc.).
<b>Forma</b>
-Fónicas: dicción y entonación correcta del idioma. -Morfosintácticas y textuales: requeridos para la fluidez, corrección, estructura y cohesión del texto. -Tecnológicas: para expresarse, relacionarse y para la documentación y procesamiento de datos. -Paralingüísticas y no verbales: para complementar el lenguaje (voz, gestos, diagramas, etc.). -Estrategias retóricas y estilísticas de cada tipo textual.
<b>Precondiciones</b>
-Preparatorias: ejercicios respiratorios; de relajación, control de la ansiedad, etc.

De cara a los objetivos de esta investigación sugerimos las siguientes actividades de manera general para la enseñanza-aprendizaje de la CCO:

Actividades para el desarrollo de la CCO
01. Exposiciones orales sobre temas diversos
02. Diálogo, debate y argumentación sobre asuntos de interés: mesa redonda, asamblea, cine-fórum, entrevista, etc.
03. Explicaciones del profesor sobre teorías y técnicas comunicativas
04. Técnicas de apoyo: respiración, relajación, etc.
05. Uso de medios tecnológicos: videoconferencia, multimedia, etc.
06. Realización de proyectos en grupo
07. Asistencia a conferencias, juicios, obras de teatro, etc.
08. Expresión o lectura oral en público: teatro, dramatización, recitación, radio y televisión escolar, cine y vídeo, etc.
09. Observación de modelos (textos, películas, grabaciones, etc.)
10. Comentario de situaciones comunicativas del aula o externas (grabaciones de clase, teatro, cine, debates televisivos, etc.)

### 5.11. Evaluación

La evaluación de la competencia de comunicación oral tiene unas características muy específicas por la propia naturaleza y características del objeto evaluado (véase apdo. 2.4), que no se prestan a ser observadas mediante los instrumentos convencionales, como cuadernos, carpetas, pruebas de ensayo u objetivas. Mendoza et al. (1996: 406) reflexionan sobre la evaluación de la comunicación:

[...] la evaluación es un proceso para detectar y hallar soluciones válidas a las cuestiones problemáticas (eficacia metodológica, dificultades específicas de la materia, deficiencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos), mediante el análisis e interpretación planificada y sistemática de los datos obtenidos por la observación, entrevistas, controles y pruebas específicas, de manera que se ayude al alumno en el dominio de su capacidad y habilidad para la comunicación.

La evaluación de la CCO presenta cierta complejidad. Vilà (2001: 88) lo recalca:

Si evaluar la escritura ya es difícil, valorar con cierto grado de objetividad el uso oral de la lengua es aún más complejo porque intervienen múltiples factores como, por ejemplo, su inmediatez, la irreversibilidad de lo dicho, la personalidad de los estudiantes, e incluso, en determinadas circunstancias, es difícil para el profesor centrar su atención únicamente en los objetivos de aprendizaje.

Algunas *dificultades* que presenta son las siguientes:

- a) Es difícil de evaluar con los patrones habituales de tipo *cuantitativo* o numérico.  
¿Cómo pronuncia o qué nivel de coherencia discursiva tiene un alumno con un 7 o con un 4?
- b) La actuación comunicativa de un alumno puede valorarse de manera global, ya que puede generar en el observador una *impresión* general positiva o negativa,

pero está compuesta por diversidad de subcompetencias y destrezas (carácter molecular o componencial) que es preciso valorar en su diversidad para poder ayudar a cada alumno a superar sus dificultades individuales.

- c) Carecemos de puntos de *referencia normativa* y evolutiva de muchas habilidades: ¿cómo debería argumentar, exponer o recitar un niño a los seis, a los diez o a los catorce años? En muchos tipos de discurso solo cabe realizar una valoración intuitiva, basada en la observación y la experiencia del evaluador.
- d) La CCO se compone de muchas *bases teóricas interdisciplinares* para poder evaluar con fundamento (Briz, 1997). Se requiere una elevada preparación del profesorado. Incluso algunos retrasos, trastornos y dificultades específicas pueden requerir la colaboración de diferentes docentes (primaria, secundaria, audición y lenguaje, atención a la diversidad, etc.) y de diversos especialistas (evaluación psicopedagógica, médica, etc.).
- e) Las dificultades en la CCO se deben a causas que a menudo desbordan el ámbito comunicativo. Los *factores* físicos, ambientales, familiares, emocionales, intelectuales, etc. pueden estar en la base de las dificultades comunicativas y su solución requiere tener consciencia de ello para poder actuar pedagógicamente, interviniendo simultáneamente sobre la competencia deficitaria y sobre la causa que la produce.
- f) La CCO ha de ser *versátil*, no puede valorarse a partir de un solo tipo de texto, en un único momento y lugar, sino que es conveniente tener en cuenta el avance progresivo del alumno, su participación en diferentes contextos (lúdicos, formales, etc.), a lo largo del proceso, en diferentes tipos de discurso (diálogo, lectura expresiva, exposición oral, dramatización, etc.)
- g) La evaluación de la CCO implica tener en cuenta factores de tipo emocional y *ecológico*, individuales y ambientales. El evaluador debe considerar que cada niño presenta una evolución idiosincrásica de sus habilidades comunicativas. Debe también crear una atmósfera cordial y grata que facilite la expresión espontánea del alumno y el grupo, consiguiendo su interés y atención, siendo más conveniente la valoración de las habilidades en situaciones de comunicación auténtica, tanto en el discurso informal como formal. Por otro lado, debe considerar el contexto cultural y lingüístico en el que el alumnado se desenvuelve,

ya que algunas habilidades comunicativas o tipos de discurso pueden resultar difíciles de aprender en determinados contextos. La evaluación de esta competencia debe ser cuidadosa y cortés. Abascal et al. (1993, 94-95) sugieren:

- intervenir con delicadeza cuando sea preciso corregir vulgarismos, (el alumno los usa porque así hablan sus padres, y una actitud errónea por nuestra parte puede percibirse como descalificación de unos hablantes, y el profesor de lengua no puede contribuir, en aras de necesidad cultural alguna, a este tipo de marginaciones);
- no interrumpir continuamente al alumno cuando habla, esperar a que concluya para comentar posibles errores o emitir juicios críticos;
- procurar que cale en la clase la costumbre de hacer observaciones sobre usos apropiados y no apropiados, y que sean los mismos alumnos quienes se corrijan entre sí, fórmula sin duda más efectiva y menos dura que la corrección por parte del profesor.

Desde nuestro punto de vista, la evaluación debe realizarse en un ambiente cálido, respetuoso y reforzante de aprendizaje y colaboración entre profesor y alumnos. Lo adecuado es resaltar en una mayor proporción los aspectos positivos de las intervenciones orales del discente y, a continuación, indicar los ámbitos o destrezas que puedan mejorarse, mostrando la manera de hacerlo. Limitarse a indicar errores es un grave error pedagógico, muy negativo para la autoestima, el interés, la participación y el esfuerzo del alumno, pero también para el ambiente que se requiere para el aprendizaje de la expresión oral por parte del grupo.

- h) La evaluación de la CCO es más *lenta y costosa* que la de otros conocimientos o competencias. Puede requerir la observación de la conducta, a menudo la grabación de episodios comunicativos para poder conservar la información, la valoración de las conductas observadas, la indicación de orientaciones, el reforzamiento de la participación y la autoestima del alumnado, etc. Así, no es extraño que muchos profesores eviten esta tarea o la realicen de forma muy abreviada, debido al tiempo que requiere, a los extensos programas que han de impartir y al elevado número de alumnos al que deben atender.

La complejidad evaluadora, sin embargo, puede mitigarse si el profesorado se habitúa a utilizar modalidades e instrumentos de evaluación apropiados y específicos, de los que hablaremos un poco más adelante. A pesar del reto que puede suponer, hay *razones* sólidas para desarrollar la evaluación de CCO. En primer lugar, el currículo oficial lo prescribe en la E. Infantil, Primaria y Secundaria. Veamos los criterios de evaluación principales relativos a la expresión oral en el currículo oficial de Aragón:

Lenguaje oral
<b>Infantil</b>
ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Currículo de la Educación infantil. Comunidad Autónoma de Aragón.
<b>ÁREAS DEL SEGUNDO CICLO. LOS LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</b>
<b>Criterios de evaluación</b>
<b>1. Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con adultos, según las intenciones comunicativas, y comprender mensajes orales diversos mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa e interés por comunicarse.</b>
Mediante este criterio se evalúa el desarrollo de la capacidad para expresarse y comunicarse oralmente, con claridad y corrección suficientes, para llevar a cabo diversas intenciones comunicativas (pedir ayuda, informar de algún hecho o situación vivida o imaginada, dar sencillas instrucciones, participar en conversaciones de grupo).
Se valorará el interés y el gusto por la utilización pertinente y creativa de la expresión oral para regular la propia conducta, para relatar vivencias, razonar, resolver situaciones conflictivas, comunicar sus estados anímicos y compartirlos con los demás. Igualmente, este criterio se refiere a la capacidad para escuchar y comprender mensajes, relatos, producciones literarias, descripciones, explicaciones, informaciones que les permitan participar en la vida del aula, mostrando interés por expresarse.
El respeto a los demás se ha de manifestar en el interés y la atención hacia lo que dicen y en el uso de las convenciones sociales (guardar el turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema), así como en la aceptación de las diferencias.
Se valorará el interés y disfrute por participar en situaciones comunicativas en una lengua extranjera, iniciándose en su uso oral.

Expresión oral
<b>Primaria (tercer ciclo)</b>
ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Currículo de la Educación primaria. Comunidad Autónoma de Aragón.
<b>LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. Bloque 1, Escuchar, hablar y conversar,</b>
<b>Criterios de evaluación</b>
<b>1. Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás y mantener un tono de voz apropiado.</b>
Con este criterio se trata de evaluar tanto la capacidad para intervenir en las diversas situaciones de intercambio oral que se producen en el aula, como la actitud con la que se participa en ellas. Conviene advertir que dichas competencias requieren capacidad para observar las situaciones comunicativas - finalidad, número y características de los participantes, lugar donde se produce el intercambio... -y para determinar sus características, de forma consciente, y proceder de manera adecuada a cada contexto. Debe ser también objeto de valoración la habilidad para iniciar, sostener y finalizar conversaciones empleando un vocabulario respetuoso con las diferencias.
<b>2. Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera coherente conocimientos, hechos y opiniones, respetando tanto a las personas como las ideas expresadas por los distintos interlocutores.</b>
Este criterio debe evaluar si se expresan de forma organizada y coherente, según el género y la situación de comunicación. Han de ser capaces de seleccionar los contenidos relevantes y expresarlos usando el léxico, las fórmulas adecuadas y los recursos propios de estas situaciones, como tono de voz, postura y gestos apropiados. Se debe valorar la capacidad de producir de forma oral relatos y exposiciones de clase, así como la de explicar en voz alta las reflexiones sobre los aspectos que se aprenden, valorando sobre todo el trabajo de preparación y elaboración de su intervención.

<b>Expresión oral</b>	
<b>Secundaria Obligatoria (1º y 4º de la E.S.O.)</b>	
Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Comunidad autónoma de Aragón	
<b>Lengua castellana y literatura. Bloque 1. Hablar, escuchar y conversar</b>	
<b>Primero de E.S.O.</b>	<b>Cuarto de E.S.O.</b>
<p><b>4. Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</b></p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que son capaces de narrar, de acuerdo con un guión preparado previamente, unos hechos de los que se ha tenido experiencia directa, presentándolos de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencillas e incluyendo valoraciones en relación con lo expuesto. Se valorará especialmente si, al narrar, se tiene en cuenta al oyente, de modo que éste pueda tener una comprensión general de los hechos y de la actitud del narrador ante ellos. Del mismo modo, habrá que tener en cuenta si son capaces de utilizar los apoyos que los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan. <i>Se valorará el trabajo en equipo para conseguir objetivos comunes e individuales.</i></p>	<p><b>4. Realizar presentaciones orales claras y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</b></p> <p>Con este criterio se quiere observar si son capaces de realizar una exposición sobre un tema, con la ayuda de notas escritas y eventualmente con el apoyo de recursos como carteles o diapositivas, señalando diferentes puntos de vista ante él y presentando las razones a favor o en contra que se pueden dar, de modo que se proporcionen a los oyentes datos relevantes y criterios para que puedan adoptar una actitud propia. Se valorará especialmente la utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo en las presentaciones orales. Se valorará el trabajo en equipo para conseguir objetivos comunes e individuales.</p>

La norma legal supone un paso adelante indiscutible en relación con etapas pasadas, pero es preciso reconocer que proporciona orientaciones muy escasas para la actuación didáctica, dando lugar en muchos casos a una realidad educativa regida por la inercia de los enfoques didácticos tradicionales. Esto, unido a la carencia de materiales didácticos y a la escasa formación inicial o permanente en este aspecto, permite entender que una gran parte del profesorado todavía esté en cierta medida desorientado en la enseñanza y, todavía más, en la evaluación de esta competencia.

Además de la legislación educativa, que proporciona prescripciones, consideramos tres razones fundamentales para evaluar esta competencia: personal, social y pedagógica. La primera es la relevancia y prioridad de la CCO, no solo dentro del currículum escolar, sino para el desarrollo personal del alumno, cognitivo y emocional, para su integración sociocultural, su progreso académico y su inserción laboral (véanse el apdo. 2.3. sobre funciones de la comunicación y el lenguaje y el apdo. 5.7 sobre objetivos educativos). La segunda es que se trata de una competencia muy considerada socialmente, que se valora siempre de un modo u otro en el sistema educativo. Así, Palou y Bosch, (2005: 40-41) siguiendo a García-Debanco (1999) lo subrayan: “Se



considere oportuno o no, la realidad es que el lenguaje oral se evalúa. Es inevitable emitir juicios sobre cómo se expresan los alumnos”. Además, como veremos en los capítulos posteriores, también se evalúa en la vida real y adulta, sea de manera consciente o inconsciente, de forma intuitiva o mediante procedimientos más rigurosos (observación, entrevistas, pruebas orales, etc.), dando lugar a repercusiones significativas sobre la vida de cada persona (ámbito personal y familiar, de la amistad y la pareja, laboral y profesional, etc.). En definitiva, la sociedad reclama ciudadanos con elevadas capacidades de comunicación. La tercera razón es de calidad pedagógica y didáctica: debe evaluarse el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta competencia para poder mejorar ambos procesos y realizar un diseño y un desarrollo curricular coherente con cada grupo y con cada alumno.

Si a pesar de las razones apuntadas, la evaluación no se realiza o se realiza de manera inapropiada, esto produce ciertos efectos sobre la conducta de los alumnos. Como ya señalamos (Briz, 2003c: 431-432):

Harris y McCann (1994:28) hablan de 'washback effect' para referirse a las consecuencias o retroalimentación que produce la evaluación realizada en el alumno y su forma de aprender [...] Si el alumno sabe que la comunicación oral o escrita no serán evaluadas nunca, por ejemplo, con toda seguridad no dedicará el esfuerzo necesario y exigirá al profesor que dedique el tiempo a tratar lo que realmente entra en el examen

El hecho de que la evaluación de la CCO presente cierta complejidad y esfuerzo no debe retraer al profesorado de su realización. La consecuencia principal de no evaluar (por falta de preparación o de tiempo, por no considerarlo importante, por evitar problemas de disciplina, por el miedo de los alumnos a hablar en público, etc.) será una carencia educativa seria al no poder mejorar el alumno sus habilidades ni su motivación o esfuerzo para perfeccionarlas. Si se realiza incorrectamente, simplemente dando una calificación numérica o actuando de manera inadecuada (limitándose a listar los fallos del alumno, por ejemplo) facilitará el rechazo de la actividad, la evitación y el repliegue expresivo. Por el contrario, consideramos, como ya han experimentado muchos profesores, que la enseñanza y la evaluación de la CCO, además de necesarias, pueden ser actividades amenas y motivadoras para alumnos y docentes. Para realizar un proceso evaluador coherente y de calidad de la CCO pasaremos a analizar las modalidades e instrumentos de evaluación más relevantes en la actualidad.

### **5.11.1. Objeto de la evaluación: qué evaluar**

La evaluación ha ido tradicionalmente referida a los resultados que obtenían los alumnos al final del proceso educativo. La legislación educativa actual plantea la necesidad de evaluar los resultados y los procesos tanto del aprendizaje de los alumnos como de la enseñanza del profesorado y los métodos y procedimientos utilizados. Aunque van muy unidas, podemos diferenciar la evaluación de la CCO en dos ámbitos:

- a) **Evaluación de la enseñanza (docencia):** centrada en valorar la cantidad y calidad de la enseñanza; la acción docente y evaluadora; la adecuación del programa y de los métodos y materiales utilizados, de las actividades y las pautas de evaluación. La finalidad es perfeccionar el diseño curricular para que se ajuste lo máximo posible al contexto educativo y al logro de objetivos y competencias. El objetivo es mejorar los resultados y el proceso de la enseñanza. Este aspecto es esencial en el ámbito de la CCO, que hasta ahora ha recibido poca atención educativa y requiere una cuidada contextualización en el entorno sociocultural en que se realiza, una secuenciación cuidadosa de objetivos de los distintos niveles y etapas y una adecuada coordinación entre el profesorado.
  
- b) **Evaluación del aprendizaje (alumnado):** se trata de evaluar los conocimientos, destrezas, capacidades y actitudes de cada alumno y del grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la CCO, tanto aquellos de carácter inicial al comenzar el programa como los obtenidos tras el desarrollo del currículo. La evaluación del alumno tiene el objeto de determinar el grado de logro de los objetivos educativos, la asimilación de los contenidos, conocer el nivel de los alumnos, la asignación de calificaciones (función social, sancionadora o calificadora), conocer el desarrollo de cada alumno en relación con los alumnos de su edad o los compañeros de clase y observar el progreso y evolución del alumnado a lo largo del tiempo. Por otra parte, facilita información para orientar a los alumnos (función formativa), para modificar el diseño curricular inicial, valorar la eficacia del planteamiento didáctico utilizado y en definitiva mejorar todos aquellos aspectos que lo requieran. En el marco de la formación comunicativa, la tabla de subcompetencias de CCO puede servir de marco de referencia para seleccionar los ámbitos de evaluación (contenidos, destrezas, etc.), debiendo adaptarla a cada etapa o nivel educativo (véase 3.4.3.).

Tabla. Taxonomía de subcompetencias de la CCO

Pragmática	Semántica	Formal o instrumental	Precomunicativa
personal	cultural	lingüística <i>fonológica</i>	biocomunicativa
interpersonal	semántico-textual	lingüística <i>morfosintáctica</i>	cognitivo-comunicativa
formal personal	cognitivo-semántica	lingüística <i>textual</i>	
formal social	léxico-semántica	tecnológica	
		comunic. no lingüística	

### 5.11.2. Agente de la evaluación: quién evalúa

La evaluación puede ser interna o externa, aunque a menudo lo más conveniente es combinar ambas modalidades. La *externa* se realiza de forma que un agente diferente de la persona o entidad evaluada es quien realiza la evaluación (el profesor al alumno por ejemplo). La *interna* es realizada por el propio sujeto o colectivo evaluado. Para la evaluación de CCO es viable combinar instrumentos de ambas modalidades según las características de los alumnos:

- a) La **heteroevaluación** implica que un agente externo evalúa algo o a alguien: el profesor a los alumnos, los alumnos al profesor, la inspección al profesor, unos alumnos a otros, etc. En el caso de la CCO, es esencial que el profesor por su preparación y experiencia evalúe y oriente a los alumnos, pero la evaluación mutua en la que los alumnos evalúan a sus compañeros es una forma muy pertinente de ayuda recíproca, siempre y cuando se realice con la debida orientación y supervisión del profesor.
- b) La **coevaluación externa** supone la participación de varias personas en la evaluación, y representa una de las formas más objetivas, honestas y fiables de evaluar ya que el juicio adquiere perspectiva y profundidad. Los alumnos pueden valorar en grupo el nivel de CCO de otros grupos o compañeros. Esto facilita la responsabilización de cada uno en el proceso de aprendizaje y la motivación de todos, pues el juicio de los compañeros tiene para el alumnado un alto valor, especialmente en las situaciones comunicativas, en las que el componente personal y emocional es evidente.
- c) La **autoevaluación** exige que el sujeto se valore a sí mismo: el profesor valora sus métodos, la enseñanza, su acción docente, los materiales, etc. El alumno, su proceso de aprendizaje, sus logros, sus actitudes, etc. Para Giné

y Parcerisa (2000: 82) la autoevaluación actúa como mecanismo autorregulador y nos advierte que:

[...] la autorregulación necesita un requisito clave: compartir los criterios de evaluación con el alumnado. Es decir, convertir unas normas generalmente implícitas, que usa el profesorado para juzgar si un alumno o alumna ha realizado con éxito una tarea, en normas explícitas y compartidas. El alumnado solo puede autorregularse si conoce los pasos a seguir para resolver una tarea (aprender un tema por ejemplo) y cómo tiene que realizar cada paso para que pueda considerarse exitoso.

La autoevaluación de la CCO puede motivar mucho al alumno y hacerle tomar conciencia de las destrezas que tiene y de aquellas en las que puede seguir avanzando. Puede ser muy útil, por ejemplo, observarse en grabaciones y utilizar una escala de autoevaluación. Abascal et al. (1993: 99), en ese sentido, presentan una ficha de autoevaluación (reelaborando otra presentada por Amparo Tusón en unas Jornadas de Profesores celebradas en Alicante en marzo de 1988). Se trata del siguiente *cuestionario de autoevaluación de intervenciones orales*. Primero, se realiza un comentario colectivo de la actuación y, luego, se transcribe un fragmento de la misma para que el alumno se autoevalúe y sea consciente de las características de su intervención:

- ¿Has estado nervioso/a? ¿Ha decrecido tu nerviosismo conforme avanzaba la intervención?
- ¿Has dicho todo lo que tenías previsto?
- ¿Te ha sido útil el guión?
- ¿Tenías suficientemente preparada la intervención o piensas que en la fase de preparación debías haberte fijado más en algún aspecto? ¿En cuál?
- ¿La actitud de los oyentes ha facilitado tu intervención o te ha creado problemas? ¿Por qué?
- ¿Estás de acuerdo con las valoraciones que se han hecho en la corrección colectiva? Sí, con... /No, con...
- ¿La corrección colectiva te ha servido para descubrir aspectos que puedes mejorar en tus intervenciones orales? ¿Cuáles?
- ¿La transcripción te ha servido para descubrir alguna peculiaridad de tu forma de hablar o para darte cuenta de cosas que puedes mejorar? ¿Cuáles?
- ¿Quieres añadir algo más a esta evaluación?

d) Otra modalidad es la **coevaluación interna**, en la que participa el propio sujeto evaluado. Es otra forma potente de regulación del alumno ya que a través del diálogo con el profesor o los compañeros puede analizar los puntos fuertes y débiles, las destrezas que deben mejorar y cómo conseguirlo, e incluso, puede acordarse una calificación consensuada y un compromiso personal. Reyzábal

(1992: 243) lo resalta: “Los estudiantes, además del buen diseño de los ejercicios, esperan que se valoren sus esfuerzos, se constaten sus adelantos y se expliquen y den pautas de superación para sus errores o carencias, permitiéndose la propia autoevaluación y coevaluación”.

### 5.11.3. Momento de la evaluación: cuándo evaluar

La evaluación de la CCO requiere una serie de fases:

- a) **Fase previa:** el profesor, aunque todavía no haya tomado contacto con los alumnos u otros elementos contextuales, ya tiene determinados puntos de referencia. Debe ser un proceso de documentación, análisis y reflexión, de preparación rigurosa del profesor para iniciar la tarea: lectura del currículo; bases de la evaluación de la CCO; decisión de los componentes a evaluar en coherencia con las competencias, objetivos, contenidos y actividades, preparación de instrumentos; coordinación con otros docentes del equipo; secuenciación de criterios de evaluación; etc.
- b) **Evaluación inicial (diagnóstica):** requiere preparar y aplicar instrumentos de evaluación para conocer las competencias, conocimientos y capacidades con la finalidad de conocer el punto de partida del alumno y del grupo. Tiene el objeto de elaborar un diseño curricular coherente para la enseñanza y la evaluación de la CCO. Debemos observar y valorar los rasgos más importantes de cada alumno y del grupo para ajustar el currículo a las necesidades de formación comunicativa de todos los miembros de la clase o de subgrupos o individuos concretos.
- c) **Evaluación procesual:** se produce durante la fase de desarrollo y aplicación del programa para observar y valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la CCO y modificar aquellos aspectos que se consideren mejorables. Dos conceptos que matizan el aspecto temporal y pueden asociarse con las modalidades anteriores son: evaluación *puntual* que consiste en evaluar y calificar en momentos concretos determinados (sentido perfectivo): exposiciones orales, teatro y recitación situaciones de diálogo y debate, actividades de preparación, etc.; y evaluación *continua* que consiste en observar de modo habitual (sentido durativo) en el contexto normal de clase la conducta comunicativa de cada alumno valorando su evolución progresiva (actitudes, esfuerzo, etc.). La evaluación puntual y continua

son compatibles y deben combinarse para conseguir una evaluación justa y fiable del alumno. La evaluación continua de la CCO es esencial: una calificación final basada en la conducta (una exposición oral) de un día del final de curso puede ser extremadamente injusta para muchos alumnos. Nussbaum (1991: 67) lo confirma: "[...] la necesidad de practicar una evaluación continuada de las competencias transitorias del grupo y de cada uno de sus individuos y en la necesidad de concienciar a los alumnos de sus carencias y de sus progresos en el uso de la lengua."

**d) Evaluación final:** se aplica de manera puntual en la conclusión del proceso (de una unidad didáctica, de una tarea final, de un curso académico, de un período determinado, etc.) mediante instrumentos diversos para valorar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de las competencias y el logro de los objetivos, dando lugar a informes y juicios de valor más o menos explícitos (calificaciones, informes, etc.). La evaluación final en el caso de la CCO ha de ser formativa e individualizada, dirigida a la orientación del alumno y, a la vez, debe ir asociada a la evaluación continua que se realiza mediante la observación a lo largo del curso.

#### **5.11.4. Fin de la evaluación: para qué evaluar**

La evaluación se realiza con una función pedagógica y social (Jorba y Sanmartí, 2000). La *pedagógica* dirigida a mejorar y regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que es muy importante en una competencia compleja como es el caso de CCO, que se desarrolla a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación infantil hasta la formación de postgrado. Por otra parte, la función *social*, que supone acreditar los resultados mediante informes, calificaciones, títulos, etc., garantizar la competencia para un desempeño académico o profesional determinado, y que no hay que desdeñar, pues la sociedad exige niveles elevados de CCO en muy diversos ámbitos profesionales (entrevistas, pruebas orales, oposiciones, etc.). En este marco surgen dos conceptos: evaluación sumativa y formativa (véase Briz, 1998).

a) **Evaluación sumativa** (también denominada final, del producto o de los resultados): consiste en medir o valorar los resultados del aprendizaje en relación con los objetivos establecidos, al término de la aplicación de un programa. Tiene un sentido semejante a los de evaluación de producto o evaluación final. La

evaluación del producto, final o sumativa, sin embargo, no es incompatible con una modalidad formativa, sino que ambas son necesarias y tienen un valor complementario, especialmente en un ámbito tan específico como la CCO, caracterizado por las diferencias interindividuales y el estilo personal (idiolecto), que se presta poco a la homogeneidad. Precisamente, un objetivo educativo esencial es que cada alumno desarrolle su propia forma de expresión personal, su creatividad, atendiendo a su naturaleza y su forma de ser.

- b) **Evaluación formativa:** para muchos autores es un sinónimo de la evaluación procesual o continua, aunque desde nuestro punto de vista ambos conceptos presentan algunos matices diferenciados. Tiene el objetivo de modificar, regular y perfeccionar las conductas, las concepciones educativas, los contenidos, los objetos, los procesos y los productos o cualquier otro elemento que interviene en la educación, incluso la propia evaluación. Cros y Vilà (1996: 178) resaltan la importancia de ofrecer ayudas y medios para orientar el discurso a los estudiantes, para que realmente progresen en su nivel de CCO: a veces se pide un debate sin más, por ejemplo, y concluyen diciendo: "Así pues, se evalúan, en realidad, las habilidades y los conocimientos que los estudiantes ya poseían antes de realizar la actividad, y no los que se pretendía que adquirieran con ella.". Proponen que el profesor intervenga durante todo el proceso de preparación. Mendoza (1997: 95) indica que:

"[...] evaluar formativamente es el resultado de una síntesis de diversas informaciones, de pautas de observación, de entrevistas, de análisis de cuestionarios, de pruebas de distinto tipo, de materiales, textos, discursos creados por los alumnos con el fin de emitir un juicio de valor respecto al progreso del alumno y al replanteamiento del apoyo didáctico/pedagógico que cada caso requiere".

Es particularmente importante en esta concepción, como ya hemos señalado, la idea de evaluación continua, potenciando la observación regular y cotidiana de la evolución en el desarrollo de las habilidades de comunicación, incluso en situaciones de evaluación implícita en las que el alumno no es consciente de que el profesor está atento a su esfuerzo, sus logros y sus actitudes. Del Río (1993: 107) resalta la evaluación formativa continua como recurso importante en la lengua oral: "la evaluación continuada durante la clase de lengua oral comunicativa se presenta, de todos modos, como la mejor de las opciones posibles".

### 5.11.5. Modo de la evaluación: cómo evaluar desde la perspectiva del alumno

Según el punto de referencia de la evaluación, externo o interno al alumno, podemos diferenciar la evaluación nomotética y la individualizada (idiográfica). La evaluación *nomotética* requiere valorar las capacidades del sujeto por referencias externas (lo que se supone que debe saber) y puede ser normativa o criterial. La *normativa* implica comparar el rendimiento del sujeto con otros semejantes (norma absoluta) mediante pruebas oficiales, test, etc., o con el de los compañeros de la clase o del centro educativo (norma relativa). La *criterial* consiste en valorar conductas concretas, las subcompetencias de CCO por ejemplo, valorando si se han desarrollado o no. Compartimos la tesis de Harris y McCann (1994: 60) de que así como para los exámenes públicos o los tests psicométricos es adecuada la norma como punto de referencia, la evaluación criterial se ajusta mejor a la clase, ya que puede ocurrir que un alumno muy hábil no destaque en una clase de alumnos excelentes; además, la evaluación criterial evita la competitividad excesiva pues todos los alumnos saben qué criterio deben alcanzar, independientemente de lo que consigan los demás. En ese sentido, Palou y Bosch, (2005: 42) indican la necesidad de que los alumnos conozcan y entiendan los criterios de evaluación: “Los criterios han de ser compartidos con los alumnos. Por este motivo es necesario que se formulen atendiendo a la edad y a las capacidades de los mismos, y que se redacten de manera clara y comprensible”.

Los criterios pueden ser de competencia o continuos. El *criterio de competencia* indica con precisión el umbral que debe ser alcanzado para superar el nivel requerido (por ejemplo, hablar sobre un tema durante cinco minutos), de modo que nos permita decidir con precisión qué alumnos tienen la habilidad requerida. El *criterio continuo* se presenta en una escala con varios grados o niveles de destreza. Las escalas *analíticas* separan los aspectos según los conceptos: corrección gramatical, fluidez, ortografía, etc. Por ejemplo, Vázquez (2000: 145) presenta varios instrumentos y propuestas como un cuadro orientativo de criterios para evaluar la exposición de estudiantes de lengua extranjera:

	1	2	3	4	5
<b>Pronunciación</b>	Nativa	Casi nativa	comprensible	fuerte acento	incomprensible
<b>Corrección Gramatical</b>	Casi nativa	errores, pero se corrige	errores pero se comprende	frecuentes errores típicos	incomprensible

etc.



Las escalas *holísticas* contienen varios niveles que incorporan ciertas destrezas agrupadas cuya presencia en la conducta del sujeto permite asignarlo al nivel correspondiente. Presentamos a continuación, como ejemplo muy relevante, los tres niveles de referencia más elevados para el aprendizaje de lenguas extranjeras (C2, C1 y B2) tal como aparecen en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL)*, presentado en 2001 para las actividades de comunicación oral expresiva e interacción oral ya que pueden ofrecer cierta orientación para la enseñanza y evaluación criterial de la lengua materna:

<b>1. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN</b>
<b>1.1. ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL</b>
<b>EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL</b>
C2. Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos. C1. Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada
<b>MONÓLOGO SOSTENIDO: DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS</b>
C2. Realiza descripciones claras, fluidas, elaboradas y a menudo destacables. C1. Realiza descripciones claras y detalladas de temas complejos. Realiza descripciones y narraciones complejas integrando otros temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión adecuada.
<b>MONÓLOGO SOSTENIDO: ARGUMENTACIÓN (por ejemplo, en un debate)</b>
C2 y C1. No hay descriptor disponible. B2. Desarrolla argumentos sistemáticamente, dando un énfasis apropiado a los aspectos importantes y apoyándose en detalles adecuados.
<b>DECLARACIONES PÚBLICAS</b>
C2. No hay descriptor. C1. Puede hacer declaraciones con fluidez, casi sin esfuerzo, usando cierta entonación para transmitir matices sutiles de significado con precisión.
<b>HABLAR EN PÚBLICO</b>
C2. Presenta temas complejos con seguridad y de modo elocuente a un público que no conoce el tema, estructurando y adaptando su discurso con flexibilidad para satisfacer las necesidades del público. Se enfrenta con éxito a preguntas difíciles e incluso hostiles. C1. Realiza presentaciones claras y bien estructuradas sobre un tema complejo, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados. Hace un buen uso de las interjecciones, respondiendo espontáneamente y sin apenas esfuerzo.
<b>1.3. ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN</b>
<b>PLANIFICACIÓN</b>
(C2 y C1 como B2). B2. Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente.
<b>COMPENSACIÓN</b>
C2. Sustituye una palabra que no recuerda por un término equivalente de una forma tan sutil que apenas se nota. (C1 como B2). B2. Utiliza paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura.
<b>CONTROL Y CORRECCIÓN</b>
C2. Sorteas las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello. C1. Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso.

<b>3. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN</b>
<b>3.1. ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN ORAL</b>
<b>INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL</b>
<p>C2. Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.</p> <p>C1. Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.</p>
<b>CONVERSACIÓN</b>
<p>C2. Conversa cómoda y adecuadamente, sin ninguna limitación lingüística en todo tipo de situaciones de la vida social y personal.</p> <p>C1. Utiliza el idioma con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo el uso emocional, alusivo y divertido. Aborda de una forma claramente participativa conversaciones extensas sobre la mayoría de temas generales, incluso, en un ambiente con ruidos.</p>
<b>CONVERSACIÓN INFORMAL (CON AMIGOS)</b>
(C2 como C1). C1. Comprende con facilidad las interacciones complejas que tratan temas abstractos, complejos y desconocidos y que tienen lugar entre terceras partes en grupos de discusión. Es perfectamente capaz de participar en ellas.
<b>CONVERSACIÓN FORMAL Y REUNIONES DE TRABAJO</b>
<p>C2. Se desenvuelve en discusiones formales de asuntos complejos, con argumentos bien organizados y persuasivos, sin desventaja alguna respecto a los hablantes nativos.</p> <p>C1. Sigue el ritmo de un debate con facilidad, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos. Argumenta su postura formalmente y con convicción, respondiendo a preguntas y comentarios y contestando de forma fluida, espontánea y adecuada a argumentaciones complejas contrarias.</p>
<b>COLABORAR PARA ALCANZAR UN OBJETIVO</b> (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)
(C2 y C1 como B2). B2. Comprende, con total certeza, instrucciones detalladas. Contribuye al progreso del trabajo invitando a otros a participar, dice lo que piensa, etc. Esboza un asunto o un problema con claridad, especulando sobre las causas o consecuencias y comparando las ventajas y desventajas de diferentes enfoques.
<b>INTERACTUAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS</b>
(C2 y C1 como B2). B2. Tiene capacidad lingüística para negociar la solución de conflictos, como pueden ser reclamar una multa de tráfico injusta, pedir responsabilidad económica por daños causados en un piso o por culpabilidad en un accidente. Puede desarrollar su argumentación en caso de daños y perjuicios, utilizando un lenguaje persuasivo para reclamar una indemnización, y establece con claridad los límites de cualquier concesión que esté dispuesto a realizar.
<b>INTERCAMBIAR INFORMACIÓN</b>
(C2 y C1 como B2). B2. Comprende e intercambia información compleja y consejos sobre todos los asuntos relacionados con su profesión.
<b>ENTREVISTAR Y SER ENTREVISTADO</b>
<p>C2. Representa muy bien su parte del diálogo, estructurando lo que dice y desenvolviéndose con autoridad y con total fluidez como entrevistador o entrevistado, sin estar en desventaja respecto a un hablante nativo.</p> <p>C1. Participa totalmente en una entrevista como entrevistador o como entrevistado, ampliando y desarrollando las ideas discutidas con fluidez y sin apoyo y haciendo un buen uso de las interjecciones.</p>

3.3. ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN
<b>TOMAR LA PALABRA (TURNOS DE PALABRA)</b>
(C2 como C1). C1. Elige una frase apropiada de una serie de posibles enunciados del discurso para introducir sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
<b>COOPERAR</b>
(C2 como C1). C1. Relaciona con destreza su contribución con la de otros hablantes.  B2. Puede reaccionar adecuadamente y seguir las aportaciones e inferencias, de manera que contribuya al desarrollo de la discusión. Contribuye a la marcha de la discusión sobre temas cotidianos, confirmando la comprensión, invitando a otras personas a que intervengan, etc.
<b>PEDIR ACLARACIONES</b>
(C2 y C1. Como B2) B2. Es capaz de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.

En algunos casos, la evaluación podrá tener un fuerte carácter nomotético. Por ejemplo, a la hora de evaluar las habilidades comunicativas específicas de tipo profesional de graduados o postgraduados en magisterio, profesorado de secundaria, medicina, enfermería, derecho, periodismo, etc. En otros casos, con alumnos de menor edad, por ejemplo, será predominante la evaluación individualizada.

La *evaluación individualizada* (idiográfica, o personalizada) atiende al proceso de aprendizaje propio de cada persona, analizando los resultados dentro del contexto personal del alumno, de su progreso hacia los objetivos educativos. Es la idónea para la CCO ya que el punto de referencia es interno: el propio sujeto. Así, es posible realizar una *evaluación criterial individualizada* y tomar referencias iniciales, procesuales y finales de la conducta para contrastarlas y valorar la evolución del sujeto con arreglo a su potencial, sus actitudes, su esfuerzo, etc. Para la evaluación de la CCO, podemos combinar con prudencia en cierto grado las tres modalidades: normativa, criterial e individualizada, teniendo en cuenta los criterios de evaluación propuestos en el currículo, el nivel del grupo de alumnos y el contexto en que se desenvuelven, y las características individuales de cada uno de ellos.

Otra diferencia interesante es la evaluación de *logros (achievement)* frente a evaluación de *destreza (proficiency)*. La primera es de tipo interno, académica y orientada al curso o asignatura: los objetivos específicos de la semana, el libro o el programa. La segunda es externa y se refiere a lo que el sujeto es capaz de hacer en la realidad. Los profesores utilizan la primera para obtener retroalimentación para la

enseñanza y calificar, pero las empresas están más interesadas en las destrezas reales: *lo que la persona es capaz de hacer ahora* (Council of Europe: 2001:183 y ss.). Una sencilla revisión de las ofertas de empleo puede darnos una idea de que las empresas exigen para cualquier puesto, especialmente si es de alto nivel, no solo conocimientos específicos del puesto de trabajo, sino también requisitos como: don de gentes, capacidad de liderazgo, habilidades comunicativas y lingüísticas, elegancia expresiva, capacidad de diálogo y trabajo en equipo, dotes de persuasión, dominio de lenguas, etc. Estas habilidades deben ser debidamente evaluadas y enseñadas en el ámbito escolar.

#### **5.11.6. Modo de la evaluación: cómo evaluar desde la perspectiva técnica docente**

El evaluador puede adoptar dos perspectivas teóricas y metodológicas (paradigmas) a la hora de obtener y analizar los datos: cuantitativa y cualitativa. Mientras el primero se centra en medir cuantitativamente el nivel de desarrollo, el segundo se centra en mayor medida en la observación de las conductas comunicativas a través de instrumentos como la entrevista, los anecdotarios, las grabaciones magnetofónicas o vídeo, las valoraciones individualizadas de los datos, etc. (véase Briz, 1998; 2003c). Algunos aspectos de la CCO pueden evaluarse mediante procedimientos e instrumentos cuantitativos (pruebas de comunicación y lenguaje, por ejemplo) o mediante criterios cuantitativos más o menos operativos (escalas o baremos). Consideramos que la forma más conveniente de evaluación de la CCO, sin embargo, debe ser principalmente cualitativa, aunque pueda combinarse con algunos instrumentos de medición que faciliten la objetividad y la fiabilidad. La evaluación cualitativa se enmarca en el paradigma de evaluación cuya meta es describir las conductas o características de los seres, entidades u objetos a los que se aplica en el marco del contexto en el que se desenvuelven. Como señalamos ya (Briz, 1998: 121-122):

La metodología cualitativa ha de ser sensible a las diferencias y los cambios progresivos del sujeto, utilizando en cada momento los instrumentos más adecuados, por lo que se propone el uso de la observación directa y flexible sobre el terreno de los actores en situaciones naturales. La interpretación de los datos se realiza mediante técnicas como la triangulación y el análisis del contenido. Los datos son recogidos en informes que prestan atención a proporcionar información coordinada para que los implicados tengan la información necesaria para entender, interpretar e intervenir en la situación del modo más adecuado. En el ámbito de la enseñanza de la lengua materna, la evaluación cualitativa tiene una gran importancia (Casanova: 1997: 384) ya que muchos datos no pueden ser examinados cuantitativa o numéricamente, sino en situaciones de **observación** como: coloquio, debate, exposición, entrevista, etc.,

Compartimos las palabras de Casanova (1991: 88) a favor de una evaluación cualitativa de la CCO:

En líneas generales, la evaluación puntual y sumativa, en este campo, no tiene sentido como forma de trabajo habitual. Puede resultar útil obtener datos cuantitativos de un grupo para compararlos con estudios más amplios y constatar el nivel alcanzado en determinados aspectos, como puede ser el vocabulario [CASANOVA, M.A. y RIVERA, M. (coord.): 1989]; pero una vez obtenidos esos datos, hay que pasar de nuevo a la evaluación cualitativa y formativa para seguir avanzando en el proceso de aprendizaje del vocabulario por parte de cada sujeto.

#### **5.11.7. Instrumentos de evaluación**

Presentamos a continuación brevemente los instrumentos más coherentes con las modalidades de evaluación antes expuestas.

**a) Exámenes o pruebas orales:** son abiertas y permiten la expresión libre del alumno para responder a una o varias cuestiones teóricas o prácticas, o resolución de problemas, en cualquier asignatura del currículo. Permiten valorar la creatividad, la capacidad de síntesis, la fluidez expresiva, el dominio del léxico, la claridad y organización del contenido, la conciencia crítica, la capacidad de memorización y de trabajo del alumno, etc. Los exámenes orales (en forma de exposición, debate, entrevista, etc.) presentan dificultades debido a la frecuente ansiedad y sentimiento de inseguridad del sujeto evaluado y a la valoración de aspectos y competencias extrañas al objeto de evaluación (*efecto halo*), como el aspecto y la simpatía, la fluidez verbal, la cultura general, etc. que necesariamente influyen en la valoración. No obstante, si los exámenes orales se practican de manera habitual podrían facilitar un mayor desarrollo de la CCO en el discurso formal, así como habituar al alumno a mantenerse relajado en situaciones complejas. Álvarez Méndez (2001:110) da algunas *orientaciones* de gran interés para los exámenes, como:

- Poner preguntas que den lugar a respuestas diferentes en cada estudiante.
- Preguntas que favorezcan la inteligencia, argumentación, la crítica y la creatividad.
- Analizar críticamente el valor de cada respuesta.
- Hablar con cada uno de los sujetos que responde. Cada alumno debe tener la oportunidad de escuchar, contrastar, debatir exponer dudas, disentir, etc.

En el mismo sentido se manifiestan Mendoza y cols. (1996: 399) a favor de las pruebas expresivas: "[...] aquellas pruebas que permiten la producción, la expresión, que exigen la aplicación y el uso contextualizado de la lengua, serán las únicas fiables; cierto que también son de más difícil objetivación y valoración", manifestando también que "los modelos de *'pruebas objetivas' o de cuestiones cerradas o limitadas*, orientadas a una baremación y cuantificación rígidas, resultan mayormente inoperativas para nuestra área".

#### **b) La observación, las entrevistas y las grabaciones**

Las tres se enmarcan principalmente en la evaluación cualitativa y persiguen la observación de la conducta comunicativa. Las técnicas de observación tienen un papel básico en el ámbito de la evaluación cualitativa de la CCO. Para Casanova (1997: 388), la observación consiste "en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la obtención de una serie de datos generalmente inalcanzables por otros medios". La observación facilita la espontaneidad de la conducta de los sujetos observados. Barrio (2001a: 102) concluye su trabajo sobre la relevancia de la observación del lenguaje oral diciendo:

La observación tal y como la hemos planteado tiene por finalidad mejorar nuestra capacidad profesional para apoyar el aprendizaje de nuestros alumnos. La observación nos ayudará a superar nuestros propios prejuicios sobre los alumnos, nos ayudará a conocer mejor lo que saben hacer bien y nos ayudará a desarrollar nuestra capacidad para ayudarles a mejorar, que es nuestra función. La observación, además, puede ser un útil instrumento para contribuir a la construcción de conocimiento profesional que nace de las aulas

El docente puede utilizar diversas modalidades de observación: participante o externa; sistemática o etnográfica; directa o indirecta, dependiendo de las circunstancias. Prado (2004: 182), además de sugerir las entrevistas y las grabaciones, afirma que: "La observación directa de los usos orales de los alumnos y de las actividades que se realicen en el aula, tanto en expresión como en comprensión, son el mejor indicador de su uso, progreso y dominio de una forma más espontánea, sin necesidad de interrumpir el proceso de enseñanza". Unas veces se producirá en la interacción comunicativa con los alumnos, otras veces será observador de las conductas de manera presencial o a través de grabaciones, etc. En el ámbito de la evaluación de CCO, las situaciones comunicativas susceptibles de observación son muy

variadas: conductas de comunicación oral informales o de lenguaje espontáneo en clase, de interacción con el profesor, en trabajo individual o en grupo, en el patio, etc. o en situaciones más o menos formales como: coloquio, debate y asamblea; dramatización y teatro; recitación; exposición, narración y descripción oral; resolución de preguntas y dudas; etc.

La entrevista con los alumnos es también una técnica en la que interviene la observación directa. Se basa en la interacción comunicativa directa (verbal y no verbal) con ellos para diversidad de funciones (Briz, 1998): puede ser utilizada en la función *evaluadora* directa en el ámbito de habilidades de comunicación, sus características, conocimientos y actitudes personales, etc.; en la función de *apoyo*, preventiva o terapéutica, con la finalidad de orientar o aconsejar al alumno. En tercer lugar, puede tener una función de *motivación*, en el sentido de poner de manifiesto el interés hacia el alumno.

Las grabaciones registran globalmente una situación vital determinada, permitiendo un análisis detenido de los procesos comunicativos, motrices, gestuales, etc., especialmente con el uso del vídeo, que de otro modo escapan con rapidez a la observación. Muchos autores defienden la importancia de las grabaciones en la evaluación de CCO. Núñez (2001: 93) por ejemplo:

¿Cómo evaluar el habla de los alumnos? No hay otra manera que grabándolos cuando hablan. Una vez se han grabado algunas interacciones orales del alumnado, hay que escuchar esas grabaciones y transcribirlas para realizar análisis en clase. En esta tarea es conveniente implicar a los alumnos y a las alumnas, de esta manera se estará en condiciones de analizar con ellos cómo hablan, qué variedades de la lengua utilizan, en qué contextos, con qué repertorio léxico...

Puede complementarse con el uso de listas de control, escalas de estimación, etc. para una observación más detallada. Esta técnica ha sido propuesta para la evaluación de las habilidades lingüísticas, sociales y comunicativas del niño en situaciones de lenguaje espontáneo (Siguán et al., 1990; Triadó y Forns, 1989; Acosta et al., 1996). Casanova (1991: 97) sugiere el siguiente proceso:

- a) Preparación (elaboración, en su caso) del registro más apropiado para evaluar la actividad que se desarrolle.
- b) Grabación de la situación planteada en clase. Si es posible, transcripción de la misma.
- c) Escucha atenta de la grabación efectuada.

- d) Cumplimentación del registro preparado.
- e) Informe sobre los resultados obtenidos (durante un periodo determinado de tiempo) en tomo a los diferentes elementos evaluados.
- f) Toma de medidas para la continuación adecuada del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral.

**c) Otros instrumentos**

Las técnicas ya señaladas requieren el uso de medios instrumentales de registro y valoración de la conducta comunicativa. La *lista de control* conforma un listado de conductas u objetivos cuya presencia o ausencia se desea observar en determinados contextos (conversaciones, dramatizaciones, entrevistas, recreo, etc.), que van siendo marcadas positivamente conforme son logradas. Pueden utilizarse fácilmente para la valoración de la CCO por parte del profesor o de los propios alumnos para la autoevaluación o la evaluación mutua (véase Reyzábal, 1994: 236; con M. A. Casanova: *Lista de control para detectar dificultades en la comunicación oral*).

Otro instrumento es la *escala de estimación*. Para Casanova (1997: 393), “es un instrumento de recogida de datos en el cual se valora la consecución de cada uno de los objetivos o indicadores previstos. Para ello, al lado de los objetivos se presentan los grados en que se subdivide el logro”. Permite valorar el grado en que el sujeto pone de manifiesto una serie selecta de destrezas, incluso para la autoevaluación. Es uno de los instrumentos más adecuados para la evaluación de las habilidades, en particular de las expresivas. Ya hemos presentado anteriormente dos ejemplos de escalas analíticas y holísticas (véase Cassany, 1994:187; *Escala de valoración de la intervención oral*. Tomada de la Junta Permanent de Català, 1992).

Atendiendo a los objetivos de esta investigación, pueden considerarse las siguientes pautas de evaluación de la CCO (o creencias sobre la misma) basadas en diversidad de prácticas en los centros educativos o en las sugeridas por los autores que han tratado el tema:



**Pautas de evaluación educativa de CCO**

01. Evaluar la CCO para que los alumnos mejoren sus habilidades
02. Evaluarla para que los alumnos perciban su importancia
03. No evaluarla porque produce malestar emocional al alumno
04. No evaluarla, pues ya se evalúan otros contenidos del programa
05. Debe evaluarla principalmente el profesor
06. Deben participar los alumnos mediante la autoevaluación
07. Dar calificación numérica de la CCO (de 0 a 10, por ejemplo)
08. Realizar un informe que describa la CCO del alumno
09. Usar una prueba escrita sobre teoría y técnica de la comunicación
10. Evaluarla mediante la observación de las actuaciones comunicativas
11. Grabar la actuación para comentarla posteriormente
12. Usar escalas de estimación que indiquen el nivel en cada destreza
13. Evaluarla sobre todo al final del curso según objetivos alcanzados
14. Evaluar a lo largo del curso e indicar a cada alumno sus logros
15. Evaluar en contextos de comunicación formales e informales

## Parte II. Conclusiones del marco teórico

Antes de entrar en el diseño y el trabajo de campo, podemos extraer unas conclusiones del marco teórico trazado, pues es la base del trabajo posterior.

1. En el apartado 2.1, *La comunicación*, hemos observado que la comunicación humana es *compleja* y no se limita a la transferencia automática de señales. Cada vez que hablamos o escribimos realizamos simultáneamente varios actos más o menos patentes: emitimos una expresión formada por múltiples unidades lingüísticas y componentes no lingüísticos, transferimos un mensaje, manifestamos una actitud y una intención específica, pretendemos determinado objetivo, hacemos un plan de actuación, influimos en los demás, obtenemos ciertos resultados o consecuencias, etc. Aunque se produce transferencia de información de manera involuntaria e inconsciente, que puede ser muy relevante, lo esencial en la comunicación es, precisamente, la *transmisión de significado y sentido* de forma voluntaria, consciente e intencional por diversidad de medios y en diversidad de contextos (ambientales, sociales, culturales, etc.). Ello implica procesos básicos de emisión y recepción, pero también procesos cognoscitivos avanzados de expresión, reflexión e interpretación, que se realizan a partir de los saberes y competencias particulares de los participantes en la interacción. Desde el punto de vista didáctico, podemos destacar la necesidad de potenciar la *comunicación auténtica* en las aulas.

2. En el apartado 2.2, *Mensaje: Datos, información y conocimiento*, hemos comentado que el ser humano no es un simple receptor o transmisor, un procesador mecánico de datos (no es un computador), sino que está dotado para el *procesamiento de la información*, para la actividad intelectual, para la realización de tareas cognitivas de alto nivel, para la reflexión, para la observación y análisis de la realidad, para la interacción mutua con el entorno natural y social, para actuar con autonomía, iniciativa adaptándose a las circunstancias de cada momento. Es capaz de convertir ideas, sensaciones, observaciones y datos en información comunicable e, igualmente, puede interpretar un mensaje e integrarlo como conocimiento. Puede recibir información del medio, pero también generarla y actuar de forma personal y creativa. En la medida en que la información es asimilada, seleccionada y conservada por la persona o el grupo para actuar de manera progresivamente más eficiente ante las situaciones vitales, se produce el desarrollo del conocimiento y de la cultura. Desde esta perspectiva, la

competencia de comunicación es un objetivo educativo primordial, ya que se trata de un medio esencial para la construcción del conocimiento individual y social. Esta competencia tendrá un peso fundamental en el tratamiento de la información, en la expresión y la recepción, en el procesamiento y reflexión sobre la misma, y en definitiva, en la construcción progresiva del conocimiento.

3. En el apartado 2.3, *Participantes y funciones de la comunicación y el lenguaje*, se destaca la amplitud de funciones de la comunicación y el lenguaje para el desarrollo humano en el aspecto cognitivo, emocional y social. Todas ellas son básicas para el *crecimiento personal, intelectual y afectivo*, y la *integración social* de una persona, ya que proporcionan al sujeto los medios necesarios para intervenir en el entorno tanto en la *expresión* como la *recepción* de mensajes. Incluso se ha subrayado una dimensión cada vez más estudiada: la relevancia de la comunicación personal con uno mismo de cara a realizar procesos de autorregulación que contribuyen al desarrollo de la consciencia y la inteligencia del sujeto. Desde la perspectiva de la comunicación social, es evidente la necesidad de formar a los sujetos para participar en situaciones de interacción social basada en el diálogo o en situaciones más complejas, monogestionadas, como hablar en público, incluso mediante las tecnologías de información y comunicación o en los medios de comunicación social. El sistema educativo debe tener en cuenta todas estas funciones en el proceso de formación integral de la competencia de comunicación oral.

4. El apartado 2.4, *Canal*, se adentra en los medios y canales mediante los que se produce la comunicación humana. Esta no es únicamente un fenómeno lingüístico. A la comunicación verbal lingüística debemos añadir la comunicación verbal no lingüística, que incluye elementos como el volumen de la voz, la entonación, etc., además de los componentes de la comunicación no verbal: gestos, movimientos, etc. Todos estos aspectos pueden ser objeto de aprendizaje por parte de los alumnos. Así, podemos llegar a la conclusión de que es preciso ir más allá de una formación centrada exclusivamente en el lenguaje, y preparar al alumnado, además, para otras modalidades de *comunicación verbal* (paralenguaje) y *no verbal*, así como para el uso de los *medios tecnológicos* de que pueden disponer en el mundo actual. Por otra parte, en el ámbito de la comunicación lingüística hemos podido diferenciar entre *discurso oral* y *escrito*, entre *discurso formal* e *informal*, observando que todos ellos, y sus combinaciones,

deben ser objeto de la enseñanza, superando la visión tradicional que privilegia únicamente el discurso escrito y formal, pues una gran cantidad de situaciones de comunicación de nuestra vida requieren el discurso oral e informal. Se trata, en definitiva, de una mayor apertura y diversificación de los tipos de discurso en la enseñanza.

5. El apartado 2.5, *Código y códigos*, tiene el sentido de revisar los conceptos de comunicación analógica y digital, resaltando la necesidad de ambas para la mayor riqueza expresiva. A continuación, se trata con cierta profundidad el concepto de *competencia lingüística* y la perspectiva innatista y *universalista* de la adquisición del lenguaje, de los códigos lingüísticos. El criterio principal de valoración de la actuación es el de *corrección* o gramaticalidad, es decir, el ajuste a las reglas, al código. Se trata de un criterio muy relevante, necesario en la enseñanza del idioma, aunque deba ser completado con otros desde diferentes perspectivas. A pesar de las críticas razonables que puedan aplicarse al modelo generativo, es preciso reconocer el valor y la vigencia de una gran parte de sus propuestas, que permiten especificar detalladamente algunos de los elementos esenciales para la enseñanza del lenguaje. Además, pese a las críticas formuladas, hay que subrayar el valor didáctico que tiene el generativismo, ya que propugna una enseñanza más comunicativa y natural, alejada de la perspectiva ambientalista de los conductistas, centrada en la repetición y la motivación extrínseca.

Desde una perspectiva muy diferente, las *teorías relativistas*, en su versión más moderada, nos sugieren que las lenguas configuran en alguna medida la percepción y la interpretación de la realidad, de forma que el desarrollo de la competencia comunicativa puede contribuir al enriquecimiento personal e intelectual de las personas. En el mismo sentido, los estudios sobre las diferencias sociolingüísticas, desde perspectivas lingüísticas, pedagógicas o etnosociológicas, han sugerido que las clases sociales que no utilizan habitualmente la lengua estándar pueden encontrarse con ciertas *barreras comunicativas* para determinadas actividades intelectuales o académicas y para disponer de igualdad de oportunidades en su inserción laboral. Así pues, desde el respeto a las diferentes lenguas y variantes lingüísticas, es preciso *proporcionar al alumnado los códigos, las competencias lingüísticas* (lengua estándar, lengua materna, lenguas extranjeras, etc.) que le permitan acceder a la información, a la interacción social y cultural, a los niveles superiores de formación, al empleo de calidad y a las diferentes

situaciones formales e informales en las que deberá desenvolverse a lo largo de la vida en esta sociedad contemporánea.

6. El apartado 2.6, *El discurso: más allá del código*, muestra la necesidad de considerar el *texto* como una unidad lingüística con pleno significado y función comunicativa, desbordando así las fronteras de las unidades tradicionalmente incluidas en la competencia lingüística, y sumando los conceptos de *coherencia* y *cohesión* al clásico de corrección. El concepto de discurso es un paso más todavía en el acercamiento a la realidad comunicativa, y supone tener en cuenta la proyección del texto en el contexto, centrarse en el habla, no solo en la lengua; en la actuación, no solo en la competencia. En definitiva, una aproximación definitiva al uso del lenguaje, a su dimensión pragmática, incluso al concepto más amplio de comunicación. Esta forma de ver las cosas es muy relevante para la enseñanza, pues su objetivo principal es preparar a los ciudadanos para comunicarse de manera apropiada en la vida social. Para ello, es preciso tomar en consideración la diversidad de *tipos textuales* o secuencias discursivas que se producen en la comunidad humana, de manera que es necesario que los alumnos aprendan a utilizar, en la expresión y la recepción, tipos y géneros diferentes (narrativos, expositivos, argumentativos, etc.), ya que cada uno tiene unas características diferenciadas y requiere competencias específicas.

Los fundamentos teóricos nos han permitido también llegar a la conclusión de que el *contexto es un factor esencial* en la formación comunicativa. Únicamente en el marco que proporciona el contexto puede interpretarse el sentido y la intención del discurso. Es conveniente, por tanto, partir de las necesidades, situaciones y funciones comunicativas propias de cada contexto social, de manera que los programas estandarizados, universales y homogéneos, que a menudo se producen por el impulso de la legislación educativa o determinados recursos tecnológicos o didácticos (Internet, libros de texto, materiales multimedia, etc.), tienden a ignorar y aun estigmatizar las diferencias culturales, produciendo la sorpresa, la apatía e incluso el rechazo de una gran cantidad de alumnos y grupos sociales. La formación comunicativa puede incluir tanto una dimensión universal de la cultura que proporcione las claves para entrar en conocimientos amplios del mundo y de la ciencia, como también apreciar la cultura próxima y local que afecta a la vida diaria de cada alumno y a sus raíces, de forma que tomemos en consideración en el currículo tanto los contenidos relativos a la vida

supranacional, nacional, regional y local, como aquellos centrados en lo más próximo, ya que se centran en la vida diaria de los alumnos y afectan a su comportamiento cotidiano y a su adaptación al mundo en el que realmente se desenvuelven. No parece pertinente una formación tan abstracta, formal y elitista que ignore la vida cultural del entorno inmediato de los alumnos, aunque a veces pueda parecer humilde. No debe olvidarse que muchos alumnos permanecerán en ese contexto una vez concluida su vida escolar y deberán contribuir dentro del mismo a su desarrollo económico y cultural. En este sentido, la primera misión de la escuela es desarrollar la competencia comunicativa básica del alumno para desarrollar las funciones que le permiten desenvolverse en el entorno social en que vive. En escalones sucesivos deberán plantearse evidentemente objetivos más amplios que faciliten el paso del alumno de la “aldea local” a la “aldea global”.

El lenguaje, por otra parte, se aprende en contextos humanos de comunicación a través de la práctica: el significado es textual, está en el texto, pero el significado profundo, el sentido, es sobre todo *contextual*. Hablando y participando en situaciones de comunicación es como se desarrolla la competencia de comunicación oral. Así pues, es esencial el *aprendizaje práctico* de las normas propias de cada situación, pero también de las normas éticas del comportamiento dirigidas al acuerdo, a la cooperación con los demás y las reglas de la cortesía en la interacción. Cada grupo cultural utiliza una serie de tipos de texto y cada uno de ellos tiene sus *normas* y reglas. La misión de la escuela es practicar cada una de estas situaciones de comunicación mediante ejemplos y prácticas, de forma que el alumno pueda actuar de forma correcta y con arreglo a las normas sociales y culturales. La comunicación debe dirigirse preferentemente al objetivo del entendimiento, el consenso y la búsqueda del bien común. No basta con decir la verdad, expresarse con corrección o ser sincero, sino que debe primar la racionalidad y la *ética comunicativa*. Además, como hemos podido tener en cuenta a partir de los principios de *cooperación* y de *cortesía*, el éxito de la comunicación interpersonal exige una actitud de colaboración activa y de respeto entre los interlocutores. Los aprendices deben aprender a conducirse con arreglo a las normas sociales y éticas y a supervisar su nivel de cooperación y cortesía en las diversas situaciones comunicativas.

7. En el capítulo 3, *Competencias y competencia comunicativa*, se precisan las diversas vertientes del concepto y se toma conciencia de que, desde el punto de vista educativo, la competencia no puede centrarse únicamente en resultados observables, en un planteamiento utilitarista, sino que también ha de perseguir el *desarrollo individual e integral del sujeto*. Las competencias son, por así decirlo, un *idioma común* para la interacción entre el mundo educativo y la sociedad, entre la formación y el trabajo, entre las políticas educativas territoriales y la política europea. El mensaje se centra en sugerir medidas educativas que superen una visión excesivamente volcada en lo conceptual, teórico o especializado y se aproximen a una propuesta más realista, más atenta a la práctica, más versátil y flexible, para facilitar la adaptación a las múltiples situaciones que se presentan en la vida de las personas. Se trata de actualizar el sistema de manera que se abra a la realidad social, que la formación proporcione competencias que se ajusten y respondan a las *necesidades formativas del mundo actual*, preparando a las personas para la ciudadanía, para una vida personal y social plena y autónoma, para la adaptación a un mundo complejo y cambiante, para la integración en un marco europeo y global, la formación a lo largo de la vida, el desarrollo cultural y la inserción laboral.

En el apartado 3.4, *Competencia comunicativa*, se muestra la necesidad de incluir el concepto de competencia lingüística o el de competencia textual y discursiva dentro de un concepto más general y abarcador, el de competencia comunicativa, en el que la *adecuación* se suma como criterio principal de valoración del discurso a los ya conocidos de corrección y coherencia. En este marco se observa la comunicación humana como un hecho compuesto y complejo en el que intervienen aspectos muy diversos, como hemos podido ver a través de diversos modelos de competencias. Además, hemos vertebrado las diferentes propuestas en cuatro ámbitos de competencia: *pragmática*, para relacionarse adecuadamente en situaciones comunicativas formales e informales; *semántica*, para construir un mensaje significativo y coherente; *formal*, para seleccionar y aplicar los medios precisos para la transmisión de la información; y *precomunicativa*, para utilizar de manera eficiente los medios psicofisiológicos y cognitivos que permiten el proceso de comunicación. Esta propuesta recoge en líneas generales los modelos estudiados y nos permitirá detectar con mayor precisión las *dificultades* y las *necesidades formativas* del alumnado. En definitiva, el concepto de competencia comunicativa, a pesar de su amplitud y dificultad, es un factor esencial de

transformación de la enseñanza ya que nos ofrece los datos necesarios para preparar al alumnado para desenvolverse apropiadamente en las situaciones de la vida real.

En este marco educativo general asumido por España y Europa, se estudia en el apartado 3.5 el concepto de competencia comunicativa desde la perspectiva de la tipología de competencias. Así, la competencia de comunicación oral puede considerarse como una *competencia básica*, necesaria para desarrollarse como persona y como miembro de la sociedad, que forma parte de la *Competencia en comunicación lingüística*. Tiene un carácter transversal y disciplinar pues es requerida en todas las materias del currículo para distintos usos esenciales: expresión, comprensión, documentación, proyección personal, relaciones interpersonales, comunicación tecnológica, etc. Pero además, también es una *competencia transversal* que permite actuar en diversos contextos sociales formales e informales. Incluye competencias como *comunicación interpersonal, formal, documental, organizacional e instrumental*, es decir, competencias comunicativas para tratar la información, recibirla, transmitirla, entenderla, compartirla y colaborar con otros. Finalmente, también ha de valorarse como una *competencia específica*, de forma que en cada ámbito profesional deben desarrollarse las competencias propias de *un perfil comunicativo específico*.

8. El capítulo 4, *Contexto y enseñanza de la competencia comunicativa*, afronta dos aspectos esenciales: el contexto social para el que hemos de preparar a los ciudadanos del futuro, y el contexto humano, es decir, las características de las personas que van a realizar el proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa. El estudio del contexto social (apdo. 4.1) nos lleva a la conclusión de que es necesario preparar al profesorado para que capacite a su alumnado para acceder y adaptarse a un *mundo globalizado* y dinámico, para participar de forma selectiva y crítica en la sociedad del conocimiento, para utilizar las herramientas propias de la era digital, para enmarcar su actuación personal en una escala de valores basada en la ética, el desarrollo sostenible y la solidaridad, un mundo en el que las *competencias comunicativas* (básicas, transversales o específicas) deben acompañar a las competencias técnicas, pues son vitales para la inserción social y laboral de la persona (empleabilidad), pero también un factor relevante para el desarrollo económico y el clima laboral de las organizaciones de trabajo y de la sociedad en general. En el apartado 4.2 relativo al contexto humano se estudia el concepto de las competencias y las condiciones personales que pueden



facilitar su desarrollo. Por un lado, se analiza el grado en que la inteligencia o las *inteligencias* se relacionan con las competencias de comunicación. Las nuevas concepciones de la inteligencia indican que algunos sujetos pueden disponer de mayores facultades iniciales para desarrollar la competencia de comunicación oral (inteligencia lingüística, práctica, interpersonal, emocional, etc.). No obstante, también se destaca la idea de que una formación comunicativa bien planteada puede facilitar el desarrollo de estas competencias. Por otro lado, hemos podido observar que la concepción del aprendizaje que propugna el modelo constructivista proporciona una base sólida para el desarrollo de las mismas. Por una parte, estas se desarrollan de manera *personal*, individual, no por simple transmisión, sino mediante un proceso activo y dinámico, basado en diversidad de modalidades que fomenten la práctica y la experiencia según las características de los alumnos: aprendizaje receptivo, por descubrimiento, significativo, basado en esquemas, etc. Por otra parte, las capacidades humanas son variables, modificables, y pueden mejorar o empeorar según el ambiente educativo. La *interacción social* realiza una función educativa imprescindible, pues aprendemos en un marco contextual, en la experiencia y la práctica, en una sociedad y una cultura determinada, gracias a la mediación con personas con mayor conocimiento y experiencia. La comunicación y el lenguaje son los medios esenciales en ese proceso de construcción personal y social del conocimiento.

9. El capítulo 5, *Bases para un modelo didáctico de la CCO*, es amplio y discute la propia denominación del ámbito que es objeto de investigación, llegando a la conclusión de que la denominación más precisa es la de *Didáctica de la competencia de comunicación oral*. Hay que subrayar también la importancia de que todo el profesorado se conciencie de la *transversalidad* de la CCO y la desarrolle en su ámbito disciplinar. También se resalta la idea de que el profesorado de lengua ha de concienciarse de que su función y responsabilidad en la formación de los alumnos no solo debe centrarse en que dispongan de conocimientos conceptuales, sino también en otras competencias de tipo práctico, y lleguen a desarrollar sus capacidades para hablar, escuchar, leer y escribir mediante el discurso formal e informal que resulta funcional en la realidad actual. Otro aspecto complementario es el que hace referencia al *modelo de comunicación* en los centros educativos. No basta con enseñar habilidades de comunicación en las clases de lengua castellana, sino que la vida diaria del alumnado en los centros debe proporcionar experiencias en las que se fomente la expresión personal,

la curiosidad intelectual, la participación, el diálogo, la colaboración, etc. en situaciones formales (explicaciones, exposiciones orales, trabajo en equipo, foros y redes de participación, etc.) o informales (festivales, momentos de descanso, viajes, actividades lúdicas, etc.). Parece necesario, pues, subrayar que la formación comunicativa requiere un diseño curricular preciso y *sistemático*, una evaluación coherente, sin descartar las oportunidades que ofrecen las actividades ocasionales o espontáneas que se presentan a lo largo de la vida escolar y los acontecimientos que acaecen en el mundo actual.

No obstante, estos planteamientos de tipo general requieren unos principios para la actuación fundamentada y sistemática, un enfoque determinado que oriente al profesorado, que le aporte una concepción específica de lo que hay que enseñar (la comunicación, el lenguaje, el discurso, etc.) y cómo puede enseñarse atendiendo a su naturaleza particular (transposición didáctica). Así, se han tratado dos aspectos fundamentales: el enfoque comunicativo y el enfoque discursivo. El *enfoque comunicativo* resalta que la formación ha de dar prioridad al desarrollo de la competencia comunicativa, de las capacidades para hablar, escuchar, leer y escribir adecuadamente tipos textuales diferentes para relacionarse con distintos interlocutores en diversidad de situaciones formales e informales atendiendo a la realidad sociocultural contemporánea (véase apartado 3.4). El desarrollo de esta competencia ha de realizarse, pues, mediante actividades prácticas de comunicación auténtica. Ello no implica el rechazo de componentes conceptuales o técnicos que pueden contribuir a la mejora de la competencia comunicativa o que sean significativos en la formación integral del alumnado. El *enfoque discursivo*, además, complementa perfectamente al anterior, y nos proporciona contenidos esenciales para la enseñanza de la comunicación, especialmente los tipos del discurso de la realidad que han de actuar como centros de interés y de la actividad didáctica. A partir de diversas propuestas de tipos de discurso, hemos sugerido una propia, a modo de síntesis de las estudiadas, que creemos que puede resultar útil de cara a la enseñanza (y a la investigación presente), que presenta *cuatro tipos de discurso*: emocional o expresivo, regulativo, informativo y dialógico, que luego se distribuyen en diversos subtipos y géneros.

Dadas las premisas anteriores, es imprescindible dar un paso más en el proceso desde el punto de vista didáctico y concretar los diversos elementos que constituyen el currículo y que traerán como consecuencia el desarrollo de la competencia de

comunicación oral. Los *objetivos* de la enseñanza de la CCO tienen una gran importancia, como señalan los fundamentos científicos y legislativos que se han presentado, y giran sobre el crecimiento personal, la integración social, el progreso académico y tecnológico y la empleabilidad al ofrecer las destrezas necesarias para la participación correcta, coherente y adecuada en situaciones formales e informales. Los *contenidos* deben contribuir a la formación comunicativa, disponer del espacio y la atención necesaria y ser coherentes con la formación conceptual lingüístico-literaria. Las *orientaciones metodológicas* actuales hacen hincapié en partir de la experiencia comunicativa de los alumnos (métodos inductivos, expresivos, creativos, intuitivos, activos, significativos, etc.); en el aprendizaje de modelos adecuados; en el diálogo (métodos heurísticos); en el fomento de la interacción entre campos disciplinares o ámbitos de conocimiento; en el carácter funcional y en las necesidades reales de comunicación de los alumnos; en la relevancia de la práctica en el aula y la realidad (descubrimiento, científico, problemas, casos, servicio a la comunidad, etc.); en la atención al ritmo individual de cada alumno pero también en la socialización de los mismos, facilitando la participación, el aprendizaje cooperativo y el trabajo grupal y en equipo. Las *actividades* para la formación comunicativa han de estar centradas principalmente en la propia comunicación, en la expresión y recepción (comunicativas), o bien ayudar al alumnado para una actuación más eficiente en el uso (paracomunicativas), el contenido semántico, las formas y todos aquellos aspectos que actúan como soporte desde una perspectiva física o psicológica.

Finalmente, hemos analizado la evaluación que no se presta a los procedimientos habituales, sino que presenta una mayor complejidad. Parece conveniente: evaluar la enseñanza (especialmente tratándose una competencia tan poco atendida hasta la actualidad) y el aprendizaje; tener en cuenta la participación de los alumnos (autoevaluación y coevaluación); hacer hincapié en la evaluación continua, formativa, criterial e individualizada; utilizar instrumentos preferentemente cualitativos: observación, grabaciones, entrevistas, etc.

En definitiva, el marco teórico presentado es una base imprescindible sobre la que sustentar el trabajo de campo que se presenta a continuación, que nos permitirá interpretar la información, confirmar la relevancia social de las aportaciones expuestas y extraer conclusiones significativas a partir de los datos obtenidos.

## Parte III. Diseño de la investigación

### 6. Diseño y metodología de la investigación

#### 6.1. Problema, objetivos, hipótesis y variables principales y preguntas de la investigación

##### 6.1.1. Problema

##### 6.1.2. Hipótesis principales

##### 6.1.3. Preguntas de la investigación

##### 6.1.4. Objetivos

##### 6.1.5. Variable principal: la competencia de comunicación oral

#### 6.2. Metodología de investigación

##### 6.2.1. Paradigma

- Concepto de paradigma
- Tipos de paradigmas
- Elección del paradigma

##### 6.2.2. Métodos

- Según la lógica de la investigación o el proceso formal.
- Según el grado de abstracción o finalidad.
- Según la naturaleza de los datos y el tipo de medición y diseño
- Según la manipulación de variables o alcance de la investigación
- Según su dimensión temporal
- Según las fuentes de información
- Según el lugar o marco
- Según el ámbito de investigación
- Según el tratamiento de los datos

##### 6.2.3. Procedimiento de recogida de datos: encuesta

##### 6.2.4. Instrumento: cuestionario. Construcción y características

- Canal y presentación
- Estructura formal del cuestionario.
- Contenido de las preguntas.
- Forma y secuencia de las preguntas
- Protocolo de elaboración del cuestionario

#### 6.3. Contexto, población y muestra

##### 6.3.1. Contexto

##### 6.3.2. Población

##### 6.3.3. Participantes

## **6.1. Problema, hipótesis, preguntas y objetivos de la investigación. Variables.**

El rigor de la investigación exige hacer explícitos los problemas cuya resolución se persigue, las hipótesis de las que se parte, las preguntas que se plantean desde el inicio y los objetivos que deben alcanzarse, así como las variables principales que son objeto de estudio.

### **6.1.1. Problema**

Como señalan Hernández et al. (2008: 8), una vez que se ha concebido la idea de la investigación y tras profundizar en el tema nos hallamos en condiciones de “plantear el problema de investigación”. En nuestro caso, partimos de un área de interés que es la enseñanza de la competencia de comunicación oral en nuestro sistema educativo. A partir de ese centro de interés hemos seleccionado un tema o tópico más concreto: las destrezas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional. Partimos de un problema práctico que puede definirse como el hecho de que muchos ciudadanos, al menos supuestamente, ingresan en la vida laboral con una competencia de comunicación oral desajustada con las necesidades que exige el empleo. Paralelamente a ese problema, se da el hecho de que el sistema educativo puede no ofrecer una formación que se ajuste a las exigencias de la realidad profesional.

La investigación tiene como objetivo práctico y aplicado el perfeccionamiento del currículo comunicativo para que responda de forma efectiva a las necesidades profesionales, lo que requiere resolver dos problemas.

#### **a) Problema 1 (PR1)**

Esta investigación trata de establecer la relación existente entre las destrezas comunicativas expresivas del lenguaje oral y el rendimiento profesional, analizar la naturaleza de la misma y detallar aquellas especialmente relevantes para el desempeño profesional de los tipos de empleos representativos de la sociedad actual.

#### **b) Problema 2 (PR2)**

De manera coherente con el problema 1, esta investigación trata de establecer el grado y la forma en que el currículo educativo actual responde a las necesidades comunicativas que requiere la vida profesional, especificando orientaciones precisas para su perfeccionamiento.

El problema 1 se refiere específicamente a clarificar la relación cuantitativa y cualitativa que existe supuestamente entre las destrezas expresivas de comunicación oral y el rendimiento profesional, valorando los efectos que una variable produce sobre la otra, tanto para los individuos como para la vida profesional, las empresas, etc. También es particularmente relevante identificar el conjunto de destrezas más significativas por sus consecuencias para la vida profesional.

El problema 2 se centra exclusivamente en valorar la respuesta, posiblemente insuficiente, que ofrece el currículo actual a las necesidades comunicativas de la vida profesional y especialmente en concretar los objetivos y las destrezas relevantes para la enseñanza, así como las orientaciones didácticas, para la evaluación y las actividades oportunas. Se trata en definitiva de una revisión y valoración crítica del currículo comunicativo actual, para elaborar nuevas propuestas desde la óptica de las necesidades de la vida profesional, a partir de las percepciones de los empleadores. La respuesta a estos dos problemas debe contribuir a superar en cierta medida la vaguedad del currículo actual de comunicación oral y proporcionar orientaciones precisas para la acción docente.

Siguiendo los criterios de McMillan para valorar los problemas de investigación (1996; en Cardona, 2002: 72-73) podemos señalar desde nuestro punto de vista:

1. Se trata de un problema investigable mediante la recolección de datos.
2. El problema es importante para el conocimiento actual, pues proporcionará datos al sistema educativo sobre las necesidades del sistema laboral.
3. El problema indica el tipo de investigación que se ha de realizar. La decisión de realizar un estudio cuantitativo-cualitativo mediante encuesta con cuestionario de preguntas cerradas y abiertas para acceder a un elevado número de informantes es una elección coherente aunque, sin duda, podrían utilizarse otros procedimientos.
4. El problema hace referencia a la población y la muestra, ya que se trata de una temática sobre la que pueden aportar datos muy relevantes y útiles para mejorar el currículo.
5. El problema hace explícitas las variables a un nivel elevado de especificidad. Las dos variables esenciales son: competencia de comunicación oral y empleabilidad.
6. El problema es claro y está definido sin ambigüedad.

### **6.1.2. Hipótesis**

Este trabajo, a partir de los datos obtenidos por procedimientos de cuestionario y encuesta a los sujetos de la investigación (profesionales dedicados a la dirección, valoración o selección de empleados), así como a través de procesos de documentación y consulta de materiales bibliográficos, como también mediante procesos de reflexión e interpretación de la información, tratará de confirmar o refutar las siguientes hipótesis principales, correlativas a los dos problemas antes definidos.

#### **a) Hipótesis 1 (HP1)**

A juicio de los informantes de la muestra, las destrezas comunicativas del lenguaje oral podrían presentar una relación significativa y positiva con el desempeño o rendimiento profesional.

#### **b) Hipótesis 2 (HP2)**

A juicio de los informantes de la muestra, el currículo comunicativo del sistema educativo actual debería perfeccionarse para proporcionar el nivel de formación acorde con las necesidades profesionales de comunicación oral.

Además de las hipótesis principales, se realizarán hipótesis descriptivas específicas para las diversas preguntas del cuestionario, que se indicarán en la ficha descriptiva de cada pregunta.

### **6.1.3. Preguntas de la investigación**

Los problemas y las hipótesis principales tienen un carácter amplio y genérico, por lo que su resolución requiere una mayor precisión en preguntas de investigación más concretas y correspondientes a cada problema. Así Hernández et al. (2008: 9-10) indican que: “Además de definir los objetivos concretos de la investigación, es conveniente plantear, a través de una o varias preguntas, el problema que se estudiará [...] las preguntas deben resumir lo que habrá de ser la investigación”. Las preguntas de investigación correlativas con los problemas 1 y 2 son las siguientes:

**a) Preguntas de investigación relativas al problema 1 (PI/1)**

PI/1.1. ¿En qué medida las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa con el rendimiento profesional?

PI/1.2. ¿De qué forma precisa las destrezas comunicativas del lenguaje oral intervienen sobre el rendimiento profesional?

PI/1.3. ¿Cómo influye el nivel de las destrezas comunicativas del lenguaje oral en la selección y el progreso profesional (acceso al empleo o ascenso en el mismo)?

PI/1.4. ¿Qué consecuencias y efectos provocan las destrezas comunicativas del lenguaje oral en el mundo profesional (para los empleados, las entidades, los clientes, el servicio, etc.)?

PI/1.5. ¿Cuáles son las destrezas comunicativas expresivas orales relevantes para el desempeño profesional (en general o para determinadas categorías profesionales)?

**b) Preguntas de investigación relativas al problema 2 (PI/2)**

PI/2.1. ¿En qué medida se observa en los ciudadanos que acceden al mundo laboral un nivel adecuado de formación en habilidades expresivas de comunicación oral relevantes para la vida profesional?

PI/2.2. ¿El currículo (oficial o real) de las diversas etapas educativas (especialmente de la Educación Obligatoria) responde a las necesidades profesionales de comunicación oral específicas de la vida profesional?

PI/2.3. ¿Qué conocimientos y destrezas comunicativas del lenguaje oral han de ser objeto de instrucción en el ámbito escolar y formar parte del currículo comunicativo?

PI/2.4. ¿Qué modificaciones didácticas pueden contribuir a perfeccionar el currículo comunicativo de lengua oral (contextualización, objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos, metodología y evaluación)?

PI/2.5. ¿Qué orientaciones es preciso tener en cuenta para la secuenciación didáctica de los saberes y destrezas específicas en las distintas etapas educativas?



#### **6.1.4. Objetivos**

Teniendo en cuenta el problema, las hipótesis y las preguntas de la investigación, como señalan Hernández et al. (2008: 9): “En primer lugar, es necesario establecer qué pretende la investigación, es decir, cuáles son sus objetivos”. En nuestra investigación se persigue una mejora de la enseñanza de las habilidades de comunicación oral. Lo formularemos de la siguiente manera:

##### **a) Objetivo general**

Proporcionar orientaciones fundamentadas en la realidad laboral de cara al perfeccionamiento del currículo comunicativo para que responda de forma efectiva a las necesidades profesionales.

##### **b) Objetivos específicos**

###### **b1) Objetivo 1 (O1)**

Identificar las conductas comunicativas propias o complementarias del lenguaje oral que facilitan o dificultan a los ciudadanos el acceso al empleo, su mantenimiento y la promoción profesional.

###### **B2) Objetivo 2 (O2)**

Proporcionar orientaciones para perfeccionar el currículo de la Educación Formal, especialmente de la Educación Básica Obligatoria, de manera que favorezca la integración en el mundo laboral.

#### **6.1.5. Variable principal**

La resolución de los problemas, la comprobación de las hipótesis, la respuesta a las preguntas de investigación y el logro de los objetivos requieren estudiar el valor de determinadas variables o de las relaciones que se observan entre las mismas.

La **competencia de comunicación oral** (CCO) es la variable principal y objeto de esta investigación. Es una variable de tipo constructo que puede definirse de forma constitutiva y conceptual, de manera clara y breve, como “la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional”. Esta competencia es una cualidad en la que

difieren los individuos, que puede adoptar distintos valores, por lo que debe calificarse como una variable. Además, es una variable continua pues puede calificarse dentro de un *continuum* desde niveles inferiores a puntuaciones medias o superiores como la edad o la inteligencia. Además de la definición conceptual ya expresada, se requiere elaborar una definición operacional que “especifica qué actividades u operaciones deben realizarse para medir una variable o recolectar datos o información respecto a ésta”. En este sentido hay que decir que utilizamos una encuesta con un detallado cuestionario que va dirigida a precisar con detalle el concepto de CCO, sus características, utilidad, consecuencias, las habilidades que la conforman, etc., a partir de las puntuaciones que los informantes concretan en las diversas cuestiones planteadas.

La elaboración del constructo es necesaria considerando la amplitud y ambigüedad del concepto de forma que se presta a definiciones diferentes según épocas, ámbitos culturales, sociales e individuales. Cada persona tiene su propio concepto más o menos preciso de lo que es la inteligencia, la creatividad y la competencia de comunicación oral. Por ello, se requiere la búsqueda de un nivel de convencionalidad, de acuerdo social, a los efectos de poderlo evaluar y llevar adelante procesos eficientes de formación. “Un constructo es un concepto que se ha formulado para ser usado con un propósito científico especial de forma deliberada y consciente. Son entidades abstractas supuestas bien definidas y articuladas que consideramos que existen, aunque no sean estrictamente observables y que sirven para explicar determinados fenómenos (Hayman, 1979)” (en Albert, 2006: 53). Tienen dos características: relacionalidad, de manera que puede relacionarse un constructo con otros, y la mensurabilidad, es decir, que pueden ser manipulables y cuantificables.

Para Bisquerra (2000:71):

Los constructos son modelos supuestos, con una estructura y unas funciones, en base a los cuales se pretende explicar determinados fenómenos [...] Los constructos hipotéticos se consideran como variables latentes, no observables directamente por el investigador. Para estudiar los constructos, o variables latentes, lo que se hace es analizar unas variables observables que funcionan como indicadores del fenómeno no observable.

La CCO es una conducta compuesta por un elevado número de atributos, aptitudes y destrezas de diferente naturaleza, y compleja, ya que todas estas variables están en interacción. Además, hay que considerar el hecho de que existe un concepto intuitivo de lo que es la “buena comunicación” o el juicio de lo que es un “buen comunicador”, que

interviene de manera relevante en los procesos de evaluación y selección para el desempeño de puestos de trabajo, especialmente para el acceso a los de mayor nivel y responsabilidad.

La generalidad y amplitud del término dificulta la evaluación y la enseñanza, y da lugar a omitir la atención necesaria o a realizar procesos educativos alejados de las verdaderas necesidades de formación que hay que atender. Por ello, es esencial definir de manera concreta este constructo que intuitivamente está en la mente de todos. El constructo, en definitiva, pretende concretar y precisar de la manera más rigurosa posible este concepto de cara a la formación académica y a la integración en la vida profesional. Por otra parte, es un concepto o una variable hipotética imprescindible para desarrollar el proceso de investigación.

En esta investigación la variable CCO puede actuar de diversos modos. Podemos estudiar desde un punto de vista estrictamente descriptivo el juicio de los informantes sobre los efectos o influencia que el nivel de CCO tiene sobre las personas, las organizaciones y su clima laboral. Pero también a la inversa, estudiaremos los agentes y factores que afectan al desarrollo del nivel de CCO. Es decir, es una variable que puede actuar como antecedente o consecuente. Aunque se trata de un estudio descriptivo, sin control de las variables por parte del investigador, en las que se somete a juicio de los informantes el veredicto sobre la relación entre las mismas a partir de su observación y experiencia, tenemos en cuenta las palabras de Cardona (2002: 65) cuando subraya que: “En investigación no experimental, aunque la variable independiente no puede ser manipulada por el investigador, las variables pueden continuar considerándose como independientes y dependientes, si existe una que precede a la otra”. Más adelante presentaremos las variables que hemos considerado en este estudio que mantienen una relación con la CCO (véanse apdo. 7.1 y anexo 5.1.).

## **6.2. Metodología de investigación**

Considerando los objetivos de la investigación, el procedimiento de obtención de la información seleccionado es la encuesta para ser aplicado sobre una amplia muestra representativa de la población señalada. El instrumento utilizado para captar los datos es el cuestionario autocumplimentado, editado en papel con envío/devolución por correo postal convencional. Más adelante se especificarán con mayor detalle las características del procedimiento y el instrumento utilizados. La elección de los mismos se enmarca en unas coordenadas determinadas de metodología de investigación considerablemente eclécticas que a continuación vamos a detallar.

### **6.2.1. Paradigmas**

Es esencial especificar el concepto de investigación científica del que partimos ya que va a mediatizar toda la realización del estudio. Hemos de indicar de antemano que nuestra concepción se caracteriza por la versatilidad y la flexibilidad, pues consideramos que hay diversidad de caminos y métodos para llegar al conocimiento. La elección del paradigma, del método y del diseño de investigación dependen del objetivo y la intención de la misma, de la naturaleza del fenómeno estudiado y del contexto en que se aplica, además de la concepción de la investigación. Consideramos que en una misma investigación pueden coexistir diferentes paradigmas, métodos y técnicas que refuercen la solidez de los datos y las conclusiones obtenidas.

- **Concepto de paradigma**

Bisquerra (2000: 45; siguiendo a Kuhn, 1971) señala que los paradigmas son “realizaciones científicas universalmente reconocidas, que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Cada comunidad científica comparte un mismo paradigma. Cuando esta comunidad se replantea su paradigma, entra en crisis y esto provoca una revolución científica. Como consecuencia, la sociedad científica se reagrupa en torno a un nuevo paradigma, que sustituye al anterior”. Noguero (1998: 65) lo define como “conjunto de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales metodológicos y de formas de concebir la tarea científica compartidos por una comunidad científica. En el campo de la educación determinará la manera de plantearse los problemas educativos y la posibilidad de darles respuesta. En cada paradigma se ponen en juego desde los objetivos y métodos de

investigación científica a los presupuestos teóricos, ontológicos, epistemológicos y praxeológicos”.

En nuestro campo de investigación del ámbito de las ciencias sociales no se da un paradigma dominante (Bisquerra, 2000: 45) por lo que más que en un estadio preparadigmático, como planteaba Kuhn, de búsqueda de un paradigma único, lo que se da es la coexistencia de paradigmas distintos (Lakatos, 1974) o pluriparadigmaticidad, de modo que los paradigmas antiguos no mueren sino que son complementados por otros nuevos. Aparece aquí el concepto introducido por Lakatos (1983) de “programa de investigación” (*research program*) que se refiere a los distintos géneros de investigación según las decisiones del investigador. Otros autores destacan la posibilidad de que diversos paradigmas intervengan de manera simultánea y complementaria en un marco de pluralidad y flexibilidad (Shulman, 1989; Popkewitz, 1988; Feyerabend, 1987; véase Cardona, 2002)

- **Tipos de paradigmas**

Podemos señalar la existencia de tres paradigmas: positivista (preferentemente cuantitativo), interpretativo o naturalista y crítico, siendo estos dos últimos de naturaleza cualitativa. Debemos señalar que en nuestra investigación se han tenido en cuenta las tres concepciones de la investigación partiendo de la base de que las tres perspectivas pueden coexistir e interactuar enriqueciendo la investigación didáctica.

**a) Paradigma positivista:** se trata de aplicar el modelo de las Ciencias Naturales a las Ciencias Sociales mediante una metodología cuantitativa. Se le denomina también en el ámbito educativo paradigma proceso-producto. Son rasgos centrales: la objetividad, el carácter explicativo y predictivo, la atención a los resultados y la eficacia, la actuación sistemática, el método hipotético-deductivo, la experimentación, el uso de muestras representativas, la atención exquisita a la fiabilidad y validez de la investigación, etc.

**b) Paradigma interpretativo o naturalista:** presenta una oposición fuerte al positivismo. Se denomina también ecológico, cualitativo, etnografía, fenomenología, interaccionismo simbólico, etc. (Véanse entre otros los trabajos de: Bronfenbrenner, 1987; Coulon, 1995; Elliott, 1990; Gimeno Sacristán, 1989; Schön, 1992; Stake, 1998;

Stenhouse, 1984; Woods, 1989). Desde esta perspectiva, se concibe la investigación de una forma más subjetiva, reflexiva, interactiva e interpretativa buscando la comprensión y mejora de la realidad, rechazando una investigación puramente cuantitativa y neutral. El currículo surge de la participación democrática de los diversos miembros de la comunidad educativa, atendiendo a la comprensión de la realidad, a las necesidades y al contexto en que se desenvuelve la vida de las personas, mediante el diálogo, la negociación y el consenso; los procesos son, si cabe, más importantes que los resultados; la investigación es activa y participativa e intervienen los propios usuarios del sistema; los profesionales no solo son receptores de órdenes y orientaciones, sino que actúan reflexivamente en la planificación y mejora de los recursos; la investigación y la evaluación son etnográficas y cualitativas, es decir, se persigue la mejora y perfeccionamiento de los profesores, los alumnos, los programas y los centros a partir de la descripción e interpretación conjunta de los datos que se obtienen mediante instrumentos cualitativos como la observación participante, el estudio de documentos, entrevistas, la triangulación de la información mediante fuentes variadas, etc.

**c) Paradigma crítico:** rechaza la idea de la educación como entidad neutral ajena a la ideología. Realiza una crítica de la realidad y del sistema educativo para contribuir a una verdadera justicia e igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad. Persigue la modificación y transformación de la realidad. A menudo se integra con el paradigma anterior y son difíciles de diferenciar, aunque el paradigma crítico hace hincapié en no limitarse a entender la realidad, sino en actuar para resolver los problemas. La pedagogía o la didáctica crítica defienden la emancipación de la persona a través del proceso educativo, previniendo al profesorado de aquellos sistemas curriculares que tienen como consecuencia la reproducción del propio sistema social y cultural en beneficio de ciertas clases sociales; la superación y revisión del concepto aséptico de ciencia para llegar a la "teoría crítica" contra el dogmatismo, teoría que debe dar lugar a una práctica reflexiva y ética; con un valor prioritario de la comunicación como forma de alcanzar no solo habilidades formales, sino aquellas que den lugar a sociedades democráticas, cooperativas y solidarias, con atención a la ecología y al contexto etnográfico en que se producen los problemas sociales y los procesos educativos. La investigación en acción es una metodología esencial en la que los propios profesores estudian su propia realidad educativa para mejorarla (véanse, entre

otros, los trabajos de: Apple, 1986, 1989; Bourdieu, 1985; Carr y Kemmis, 1988; Fernández Enguita, 1990; Flecha, 1997; Freire y Macedo, 1989; Gimeno Lorente, 1995; Gimeno Sacristán, 1989; Giroux, 1990; Habermas, 1987; Kaplún, 1998; Perrenoud, 1990; Rodríguez Rojo, 1997; Young, 1993).

- **Elección del paradigma**

Siguiendo a Cardona, 2002: 31), y resumiendo, los tres paradigmas descritos presentan ventajas y limitaciones. El positivista puede no prestar atención a las creencias e ideas de los seres humanos y a la validez ecológica. El interpretativo y el crítico dificultan la generalización de los datos y la objetividad. Desde nuestro punto de vista, es necesario para nuestro objetivo de investigación combinar ambos, aunque mostraremos preferencia por el paradigma positivista en el sentido de manejar una muestra representativa de la población que nos aporte datos que puedan generalizarse en cierta medida y poder intervenir en la mejora de la realidad y el currículo educativo. Todo ello quedará más perfilado en los siguientes apartados de metodología.

### 6.2.2. Métodos

Detallando en mayor medida la metodología de investigación, hemos de indicar que se trata de una investigación *empírica* y *descriptiva* (mediante el uso de dos instrumentos: cuestionario y encuesta), para la que tomamos en consideración los siguientes métodos de investigación:

- **Según la lógica de la investigación o el proceso formal**

Según el proceso formal (véase Bisquerra, 2000: 62) y la lógica de la investigación es preciso hacer compatibles tres métodos diferentes.

- a) Método **inductivo** y comparativo. Es el método principal. Supone la recolección sistemática de datos de la experiencia y el juicio de sujetos y casos particulares, mediante cuestionario individual y encuestas a una muestra amplia de la población, así como la relación y comparación entre los datos observados a fin de describir la realidad y elaborar modelos y propuestas que contribuyan al perfeccionamiento del ámbito del tema de la investigación, atendiendo a la resolución de los problemas planteados.

- b) Método **deductivo**. Requiere partir de las bases teóricas y principios científicos implicados en este ámbito para desarrollar posteriormente el trabajo de campo y verificar dichos principios. Igualmente, se tendrán en cuenta los textos legislativos que rigen actualmente la enseñanza de la lengua y la literatura.
- c) Método **hipotético-deductivo**: Aunque la investigación no es experimental, sí plantea la resolución de problemas por el procedimiento de hipótesis descriptivas que toman en consideración determinadas variables y la percepción de los informantes sobre las relaciones entre las mismas. Estas hipótesis habrán de ser confirmadas o rechazadas mediante el trabajo de campo a partir de datos surgidos de la experiencia y el juicio de los sujetos de la investigación llegando a los principios compartidos por la mayoría de la población estudiada.

- **Según el grado de abstracción o finalidad. Investigación aplicada y evaluativa.**

Atendiendo al grado de abstracción o finalidad, esta investigación no puede calificarse como investigación pura, fundamental o básica, sino como *aplicada* ya que está preferentemente "encaminada a la resolución de problemas prácticos" (Bisquerra, 2000: 63). En este caso, se persigue la mejora de las habilidades comunicativas y el perfeccionamiento del currículo a partir del estudio de las exigencias de la vida profesional. Es evidente, además, la aportación de nuevos conceptos teóricos para la didáctica de la lengua oral. En este sentido, como señala Cardona (2002: 35) es un tipo de investigación orientada a la toma de decisiones educativas que ajusten el currículo a la realidad profesional. Puede señalarse también cierto carácter de *investigación evaluativa*, pues uno de los aspectos consiste en evaluar la efectividad de los actuales programas de enseñanza de comunicación oral con la meta de perfeccionarlos.

- **Según la naturaleza de los datos y el tipo de medición y diseño. Investigación cuantitativa no experimental.**

Se combinan dos métodos, cuantitativo y cualitativo, aunque con preferencia por el primero de ellos:



a) Método **cuantitativo**, ya que se busca la objetividad; es nomotética ya que mediante las encuestas se buscan las medidas generales de la muestra y la población, no el estudio de casos únicos o particulares (idiográfica). En el cuestionario predominan las preguntas cerradas que los informantes deben valorar con calificaciones escalares numéricas y ordinales. Además, se utilizan métodos estadísticos para realizar un cálculo exacto y fiable de los datos obtenidos.

Se trata de una *metodología cuantitativa no experimental* (ex-post-facto) “que se plantea la validación de las hipótesis cuando el fenómeno ya ha sucedido, de forma retrospectiva [...] primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias” (Bernardo y Calderero, 2000: 77; véase también Cardona, 2002: 36). Se trata de averiguar el juicio de los informantes sobre las relaciones entre ciertas variables, concretamente, la relación que hay entre la competencia de comunicación oral y diversas consecuencias supuestas, como el rendimiento en el empleo o la empleabilidad, desde diversas perspectivas. Es un tipo de investigación muy apropiada para la investigación de fenómenos sociales y educativos de carácter complejo por lo que resulta difícil aplicar métodos experimentales.

b) Método **cualitativo**, ya que se utilizan cuestionarios con cierto número de preguntas abiertas que facilitan la libertad de expresión de los informantes y ponen de manifiesto el deseo de tener en cuenta la voz y juicios de los informantes e, igualmente, el objetivo de averiguar con mayor profundidad y amplitud los criterios de los sujetos de la investigación a fin de mejorar las relaciones comunicativas y responder a las necesidades de formación de los alumnos. Finalmente, tiene un carácter *interpretativo*, ya que las respuestas cuantitativas y las escritas de puño y letra en los cuestionarios habrán de ser objeto de un riguroso proceso de reflexión y análisis del contenido que requerirá en algunos casos la interpretación subjetiva de los datos.

- **Según la manipulación de variables o alcance de la investigación**

Se trata de una investigación de tipo descriptivo, pero con cierto enfoque exploratorio y explicativo. En una investigación *descriptiva* no se controlan las variables como en el método experimental, sino que se estudia la relación entre ellas según el juicio de los sujetos, incluso a partir de "hipótesis descriptivas". Tratamos de

describir un fenómeno o situación, analizando de manera rigurosa y sistemática las características y cualidades que lo definen. En esta investigación se observan y describen fenómenos del mundo actual como percepciones, actitudes, preferencias, características demográficas o prácticas de los participantes en el estudio (véase Cardona, 2002: 181). Esto se realiza a partir de las diferencias de opinión de los diferentes grupos o personas en el momento presente (estudio de carácter transversal, no longitudinal). Los estudios descriptivos se clasifican por el modo en que se recogen los datos: auto-informe u observación. En el estudio descriptivo se manejan datos cuantitativos y cualitativos. Hernández et al. (2008: 60) señalan: “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar”. En nuestro caso, utilizaremos el *autoinforme* mediante un cuestionario realizado a los sujetos de la investigación.

Además de descriptivo, hay que destacar en un segundo plano dos rasgos metodológicos, el carácter exploratorio y explicativo. *Exploratorio* porque, como señalan Hernández et al. (2008: 59): “los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado”. *Explicativo*, pues esos estudios “están dirigidos a encontrar las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales (...) su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué se relacionan dos o más variables” (Hernández et al., 2008: 66). Por lo tanto, en esta investigación se aborda un tema muy específico en un contexto nuevo desde el punto de vista educativo dándose una exploración sobre el tema, una descripción de la realidad y donde hay un intento de explicar las relaciones entre diversas variables, las razones, causas y motivos en que se basan los datos hallados.

- **Según su dimensión temporal.**

Frente a los estudios longitudinales que describen una realidad a lo largo de un período de tiempo, este es un diseño *transversal* o transeccional. Como dicen Hernández et al. (2008: 66): “Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (o describir

comunidades, eventos, fenómenos o contextos)". Se produce una única recolección de datos y pueden "abarcar grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores, así como diferentes comunidades, situaciones o eventos." (Hernández et al., 2008: 68; véase también Albert, 2006: 92).

- **Según las fuentes de información.**

Podemos hablar de varias modalidades:

- a) Investigación **bibliográfica**, pues es preciso consultar con detalle la bibliografía (y webgrafía) de los campos científicos antes indicados. Además, se requiere información documental o informática, incluso en redes como Internet, sobre aspectos jurídicos, legislación, sobre el mundo de las empresas, organizaciones e instituciones, etc.
- b) Investigación **empírica**, ya que los datos esenciales se producirán a través de las encuestas que nos permitirán acceder a la información sobre la realidad. El trabajo de campo es esencial en esta investigación.

- **Según el lugar o marco.**

Frente a otras investigaciones de laboratorio, este es una **investigación de campo** que se desarrolla en el ámbito de las organizaciones de trabajo.

- **Según el ámbito de investigación.**

Se trata de investigación **didáctica** ya que el objetivo principal es detectar necesidades de formación para perfeccionar el currículo y adecuarlo a las mismas de forma rigurosa y coherente. También es específica del campo de *didáctica de las lenguas* ya que el área sobre la que se actúa es la de las habilidades lingüísticas de comunicación oral. Más concretamente se trata de una investigación con las siguientes características (Mendoza, 2003: 21):

- a) centrada en la clarificación de los contenidos y *destrezas de comunicación oral* esenciales para la vida laboral y profesional
- b) atenta a la metodología educativa y a la *revisión de enfoques y métodos* de enseñanza de la comunicación oral, así como de otros elementos del currículo

como las actividades más adecuadas y la secuenciación de los contenidos en las etapas del sistema educativo.

c) centrada en el contexto de la comunicación oral en la *vida profesional*, y las necesidades de formación que hay que tener en cuenta para acceder al *empleo* y para progresar profesionalmente.

- **Según el tratamiento de los datos**

Se trata de métodos *estadísticos* y *tecnología informática* y de comunicación: Se utilizan todos aquellos aparatos (ordenador, teléfono, etc.), medios (correo postal) y programas necesarios para el desarrollo de la investigación, que faciliten la presentación escrita y multimedia, la comunicación con los informantes o la propia recopilación y tratamiento de los datos.

- a) programas informáticos generales (Windows XP);
- b) tratamiento de texto (Office: Microsoft Word 2010; Adobe Acrobat 9 Pro);
- c) base de datos (Filemaker Pro 9);
- d) cálculo matemático y estadístico (Office: Microsoft Excel 2010; SPSS);
- e) comunicaciones (correo electrónico, Internet, Google, Internet Explorer, etc.);
- f) presentación multimedia de la información (Office: Microsoft PowerPoint 2010)

### **6.2.3. Procedimiento de recogida de datos: encuesta**

Los resultados de la investigación se obtienen mediante el procedimiento de encuesta que “es una forma de preguntar que nos permite recabar información significativa sobre determinados fenómenos educativos” (Cardona, 2002: 181). Bernardo y Calderero (2000: 81) la definen como “una serie de preguntas que se formulan de modo directo a una muestra representativa de sujetos mediante un guión o protocolo previamente elaborado”. La encuesta se realiza mediante cuestionario autocumplimentado, editado en papel con envío y devolución por correo postal convencional. Se valoró la idea de realizarlo mediante cuestionario electrónico para devolución por vía de red telemática (Internet) pero, tras diversas pruebas y consultas con expertos, esa idea fue descartada considerando la extensión del cuestionario y los riesgos de pérdida de datos o de baja participación.

Para la realización de la encuesta, se considera un cuidadoso *protocolo* general en lo que se refiere a la interacción con los informantes:

- a) **Personalización:** Conversación telefónica personal para solicitar la participación
- b) **Identificación:** Oferta de datos personales del investigador para un nuevo contacto por teléfono, correo postal, correo electrónico e incluso personalmente.
- c) **Cortesía:** Atención a la cortesía positiva y negativa. Se evitan las imposiciones. Si el informante no desea participar no se le insiste, aunque se le anima afectuosamente a hacerlo. Se cuida la amabilidad y el respeto hacia su figura profesional.
- d) **Reciprocidad:** Se refuerza la colaboración mediante la oferta de un certificado de participación y el envío de síntesis de resultados (refuerzo positivo, incentivo).
- e) **Respeto y formalidad:** Se manifiesta el respeto del Director del Departamento promotor de la investigación mediante un “saludo” explícito en un documento.

Se parte de la previsión de un buen índice de devolución por la temática del cuestionario que resulta relevante para una mayoría de los encuestados, por el contacto directo telefónico que se establece, así como por la comodidad y cercanía del cuestionario en papel y la facilidad de devolución. Sin embargo, considerando que el cuestionario es extenso, al tratarse de un tipo de población muy ocupada, con amplios horarios de trabajo y alta responsabilidad, es razonable y comprensible que se produzca cierto número de “no devoluciones”. Por ello, se utiliza un protocolo que permite recuperar cierto número de cuestionarios. Igualmente, esto ha exigido ampliar en lo posible el número de informantes.

El *protocolo* seguido de interacción con los informantes de la encuesta fue el siguiente:

- a) **Contacto inicial con el informante:** Primer contacto directo por vía telefónica (o por correo convencional o electrónico, en su caso) para informar al encuestado y pedir su colaboración. Algunas organizaciones (muy pocas) solicitaron el envío de un correo electrónico de cara a registrar la petición realizada. Una vez expresada la exposición de la solicitud de colaboración, y una vez aceptada por el

informante, se confirmaban los datos de correo postal para realizar el envío del cuestionario.

**b) Envío del cuestionario.** Envío del cuestionario a cada informante, junto con un sobre franqueado para la devolución, así como con un escrito de “saludo” del Director del Departamento universitario en que se realiza la investigación. En el cuestionario se incluyen los siguientes apartados (Véase ANEXO 0):

- i) El tema y objetivo de la investigación.
- ii) El agradecimiento por la colaboración.
- iii) La hoja de datos requeridos.
- iv) La posibilidad de recibir certificación de su colaboración en la investigación si lo desea (opcionalidad).
- v) La posibilidad de recibir síntesis de los resultados de la investigación, si lo desea.
- vi) Se indicará explícitamente la garantía de confidencialidad en el uso de los datos. El cuestionario puede ser anónimo si el informante no cumplimenta los datos voluntarios.
- vii) El cuestionario propiamente dicho con las indicaciones oportunas para su cumplimentación y devolución.

**c) Protocolo de devolución del cuestionario**

Una vez devuelto el cuestionario:

- i) Envío de un certificado de colaboración en la investigación, si fue indicado por el informante.
- ii) Envío de una síntesis de los resultados mediante documento adjunto a correo electrónico, al concluir el informe de la investigación, si fue indicado por el informante (a realizar una vez presentada la tesis).

**d) Protocolo de “no devolución” del cuestionario**

En caso de haber pasado un tiempo prudencial sin respuesta del informante, se realizan los pasos siguientes:

- i) Envío de una carta de recuerdo de la importancia de colaborar en la investigación.

- ii) Tras dos o tres semanas de enviada la carta, se realiza una segunda y última llamada para comprobar si el cuestionario llegó a su destino (si no fue así, de reenvía) y para “animar” amablemente al informante.

**e) Registro, codificación, tabulación y análisis de datos**

Todos los datos son tabulados y codificados en una base de datos (FileMaker Pro, 9.0). Desde esta base de datos, pueden utilizarse hojas de cálculo y software estadístico (Programa Microsoft Office Excel y SPSS) para realizar los cálculos necesarios.

**6.2.4. Instrumento: cuestionario**

El instrumento utilizado para obtener los datos es un cuestionario, Al no existir un instrumento ya elaborado, se construyó uno a partir de los objetivos de la investigación.

- **Canal y presentación**

Se presta la máxima atención a la presentación y a facilitar la interacción del encuestado con el soporte. Se tienen en cuenta los siguientes criterios de presentación:

- a) La presentación ha de ser clara, sencilla y *atractiva* para animar a responder al encuestado. Cohen y Manion (1990: 146) señalan: “El aspecto del cuestionario es de vital importancia. Debe parecer fácil y atractivo...”.
- b) Se utilizan colores suaves y claros en escala de grises para hacer más atractiva y cuidada la presentación. Se presenta en color la portada a los efectos de mejorar la presentación y estética.
- c) Se dejan amplios *espacios en blanco* sin sobrecargar de texto la página.
- d) Se utilizan *tablas*, *negritas* y *subrayados* para favorecer la comprensión y el recuerdo de lo que se solicita en cada pregunta.
- e) Se utilizan para el envío *sobres* de máxima calidad, los de tamaño folio de la Universidad en que se realiza la investigación.
- f) Se utilizan sobres blancos con autoadhesivo para el cierre, para la *devolución* del cuestionario. En dichos sobres se inserta el franqueo que corresponde y la dirección de devolución.

El cuestionario es relativamente económico y cómodo en su ejecución, de manera que el informante pueda realizarlo y devolverlo según su disponibilidad temporal.

- **Estructura formal del cuestionario.**

El cuestionario es estructurado de tipo cuantitativo, con *treinta preguntas* (el cuestionario definitivo), pero con cierta apertura y cierto carácter cualitativo, pues permite afinar las valoraciones mediante la inclusión de zonas de respuesta abierta con participación del informante, tanto en diversas preguntas (15), como en los propios espacios del cuestionario o en un amplio espacio habilitado al final del cuestionario (3 páginas más una página en blanco de cortesía que también puede utilizarse).

- **Contenido de las preguntas.**

Cohen y Manion (1990: 47) señalan: “Son esenciales la claridad en la redacción y la simplicidad en el diseño”. En este sentido, se ha tenido especial cuidado en lo siguiente:

- a) El cuestionario constará de *preguntas de identificación*, sobre rasgos principales del informante y la organización, y *preguntas de contenido*, sobre el tema de la investigación.
- b) El contenido semántico de todas las preguntas debe estar relacionado con el problema y los objetivos de la investigación (relevancia).
- c) Deben ser claras y comprensibles, tanto en el sentido que tienen como en su forma o redacción (modo).
- d) Podrá haber preguntas objetivas sobre datos relativos a lo que sabe una persona (identidad personal, información, hechos, conocimientos, datos concretos, etc.), tanto en lo referido a sí mismo, como al contexto conocido.
- e) Podrá haber preguntas subjetivas respecto a sus valores y preferencias (sus gustos) y sus actitudes, motivaciones, sentimientos y creencias (lo que piensa y opina).
- f) Las preguntas pueden ser directas o indirectas (Tuckman, B.W., en Cohen y Manion, 1990: 386), según impliquen al entrevistado o no, siendo en este caso más generales. Las preguntas indirectas serán preferibles en la medida en que facilitan



respuestas más francas y comprometen menos al entrevistado, pudiendo inferirse la postura igualmente.

- g) Las preguntas pueden ser asunto general o específico: Las preguntas muy específicas pueden hacer cauto o precavido al entrevistado, las generales pueden conducir a la información con menor malestar o alarma. Por consiguiente, se preferirá la elaboración de preguntas no demasiado específicas sobre aspectos personales o de la organización en la que trabaja, que produzcan incomodidad en los informantes.
- h) Se descartarán aquellas preguntas que:
- i) supongan incomodidad para el entrevistado por afectar a su vida personal, a sus planteamientos religiosos o ideológicos, etc. Cuando sea estrictamente necesario plantear una pregunta que requiera cierta implicación o juicio personal, habrá de redactarse con sutileza y sensibilidad.
  - ii) resulten tendenciosas y sugieran una postura o lleven directamente a una respuesta predeterminada, es decir, se expresará de modo que no induzcan una respuesta sino la opinión del entrevistado (sesgo).
  - iii) traten temas ajenos a la experiencia o conocimientos del entrevistado.
  - iv) den lugar a respuestas consabidas, estereotipadas o tópicas.
- i) Las preguntas cerradas presentarán, en la medida de lo posible, una categorización exhaustiva, pero a la vez razonablemente sintética de las posibles respuestas. No obstante, siempre que se considere necesario se permitirá margen de respuesta libre y abierta para el encuestado, tanto en la pregunta como al final del mismo.
- j) Se prestará la máxima atención a las sugerencias y comentarios de los jueces e informantes de la encuesta piloto, al efecto de mejorar el contenido del cuestionario (véase Bisquerra, 2000: 98 y ss.)

- **Forma y secuencia de las preguntas**

Se siguen los siguientes criterios formales:

1. Se utilizará un *registro culto* estándar en la redacción, pero se extremará el cuidado en la redacción clara y sencilla de las preguntas facilitando la comprensión, evitando preguntas capciosas, confusas, ambiguas o equívocas.

2. Las preguntas serán *breves* en la medida de lo posible y se evitarán las frases negativas.

3. En cuanto a los *tipos de preguntas* del cuestionario se realizan las siguientes, a veces combinadas en una misma pregunta:

- Preguntas *cerradas de tipo escala likert* en las que el sujeto debe asignar un valor determinado a una variable, o su grado de aceptación o acuerdo con el ítem.
- Preguntas *cerradas de tipo “elección” o checklist responses* (en el cuestionario se denomina “plus” o principales o preferidas) en las que el sujeto debe elegir los ítems principales de entre un listado de alternativas.
- Preguntas de tipo *escala ordinal o de ordenación (ranking responses)* en las que el sujeto debe elegir ciertos ítems asignando un orden de preferencia.
- Preguntas *abiertas*, libres o parciales: Se ofrece al informante la posibilidad de añadir información complementaria si lo desea, a fin de poder dar libertad de expresión al encuestado y obtener una información amplia y profunda.
- Preguntas de *cumplimentación* o de relleno: El encuestado debe proporcionar un dato concreto, sobre en todo en la identificación del sujeto.

4. *Proceso* o secuencia de las preguntas:

- a) Al *inicio*, se realizarán preguntas sencillas, amplias o generales, situando adecuada y paulatinamente al informante sobre el tema y el concepto estudiado.
- b) Se realizarán preguntas más profundas, extensas, personales, específicas, valorativas, interpretativas o complejas *progresivamente* (técnica del embudo).
- c) Las preguntas se organizarán en *dos temas* o partes (1. Comunicación oral y empleo; 2. Comunicación oral y formación). Dentro de cada tema se estructurarán en subtemas de manera que la secuencia de las preguntas presente la mayor coherencia lineal posible.

5. *Duración*. Desde un principio es claro que el cuestionario es largo, atendiendo a la complejidad del fenómeno investigado y a las múltiples vertientes que presenta. No obstante, se ajustará el número de preguntas a un tiempo determinado, procurando no exceder los sesenta minutos de tiempo de contestación.

6. *Flexibilidad y apertura*: se tendrán en cuenta con el máximo detalle las sugerencias sobre el cuestionario aportados en la prueba de jueces y la encuesta piloto.

- **Protocolo de elaboración del cuestionario**

Se ha elaborado un instrumento de investigación nuevo, un cuestionario, con el máximo rigor y cuidado al objeto de cumplir con dos requisitos esenciales de todo instrumento de recogida de datos: confiabilidad y validez. “La confiabilidad de un instrumento para recolectar datos se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales (Hernández et al., 2008:176). En ese sentido nos parece esencial resaltar el interés de la encuesta piloto como reflejo de unos datos confirmados mayoritariamente en la encuesta definitiva.

Por otra parte, la validez “se refiere al grado en que un instrumento realmente obtiene los datos que pretende obtener (Hernández et al., 2008:176). Hay que destacar la validez de contenido o “grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide o evalúa” [...] Un instrumento de medición requiere contener representados prácticamente a todos los ítems del dominio de contenido de las variables a medir” (Hernández et al., 2008: 177). Los mismos autores destacan que para facilitar la fiabilidad y validez debe evitarse la improvisación, tener cuidado con el uso de instrumentos creados para otros contextos, lugares o tiempos, que sea adecuado para las personas a las que se aplica y a las condiciones contextuales, así como aspectos mecánicos de presentación, claridad, etc. Como se verá a continuación, la elaboración del cuestionario cumple esos requisitos, pues es fruto de una cuidada documentación, ha sido sometido al juicio de expertos, valorado mediante muestra de sujetos en una encuesta piloto y construido específicamente para el contexto y la población estudiada. Acaso, la principal dificultad del instrumento haya sido su extensión, pero esto fue compensado por un adecuado protocolo de presentación del cuestionario y por el compromiso, generosidad y alta cualificación de los informantes, todos ellos con

puestos de elevada responsabilidad en las organizaciones de trabajo. El *proceso* fue el siguiente:

1. Elaboración del *cuestionario inicial* para la encuesta con arreglo a los objetivos y la documentación científica correspondiente. Este cuestionario se denomina *Comunicación Oral y Formación para el Empleo*, COFE1 (ANEXO 1.2 en vol. 1 de anexos).
2. Revisión del cuestionario COFE 1 por jueces o expertos en el ámbito del objeto de investigación a fin de valorar su validez y pulir el cuestionario en todos los aspectos. Concretamente, los informantes para esta fase fueron académicos de los departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Lingüística, Psicología, Ciencias de la Educación, Ámbito Empresarial y Jurídico. A los jueces se les entregó el cuestionario de la encuesta y además otro cuestionario de validación, titulado: *Prueba de jueces o expertos. Evaluación de la validez del Cuestionario COFE Comunicación Oral y Formación para el Empleo*. (Véase ANEXO 1.3 en vol. 1 de anexos). El cuestionario COFE1 fue objeto de modificaciones y mejoras relevantes en esta fase.
3. Con los resultados obtenidos (véase ANEXO 1.1 con el informe correspondiente en vol. 1 de anexos), se realiza un cuestionario validado por jueces que se utilizará en el pilotaje (en el segundo semestre de 2009). Este cuestionario se denomina COFE2: *Comunicación Oral y Formación para el Empleo* (véase ANEXO 2.2 en vol. 1 de anexos).
4. Realización y revisión del cuestionario COFE2 por profesionales de Gestión de Personal y Recursos Humanos de organizaciones públicas y privadas de Aragón mediante una encuesta piloto a una muestra reducida de la población (35 profesionales, pasado a finales de 2009 y principios de 2010). En la prueba piloto “se analiza si las instrucciones se comprenden y si los ítems funcionan de manera adecuada” (Hernández et al., 2008:185). El título del cuestionario es: *Encuesta piloto de investigación. Cuestionario COFE. Comunicación Oral y Formación para el Empleo. Dirigido a Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos de Gestión de Personal y Recursos Humanos*.

5. Con los resultados obtenidos (véase ANEXO 2.1 con el informe correspondiente en vol. 1 de anexos), se elabora el cuestionario definitivo, denominado COFE 3: *Comunicación Oral y Formación para el Empleo*. (Véase ANEXO 0 al final del informe de la investigación), aplicado a lo largo del año 2010. El título del cuestionario es: *Encuesta de investigación. Cuestionario COFE. Comunicación Oral y Formación para el Empleo. Dirigido a Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos de Gestión de Personal y Recursos Humanos*. La descripción detallada de las preguntas se presenta en el capítulo 7 de este informe; los resultados sintéticos se presentan en el capítulo 8. Los resultados completos y detallados de la encuesta pueden consultarse en los anexos 3.0, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 y 3.6. del volumen 2 de anexos.

### **6.3. Contexto, población y muestra**

Se describe a continuación el contexto seleccionado para realizar la investigación, así como las características de la población y el tipo de muestreo realizado.

#### **6.3.1. Contexto**

El contexto general objeto de estudio es la población aragonesa dentro del marco de la población española. Como se verá en los datos aportados a continuación, la población aragonesa es altamente representativa de la española en cuanto a las características económicas y ocupacionales, además de otras de tipo social o cultural. Esta investigación se centra en estudiar la capacidad expresiva de comunicación oral que es requerida para acceder a los puestos de trabajo más representativos de la sociedad actual, particularmente en el ámbito aragonés (y español, por extensión), al objeto de ajustar el currículo a las necesidades de formación reflejadas desde el mundo social y laboral, así como mejorar el nivel de empleabilidad de los ciudadanos. De entre toda la población aragonesa se ha seleccionado un sector profesional altamente preparado que conoce de manera muy directa la temática estudiada.

#### **6.3.2. Población**

Hernández et al. (2008: 158) define población como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”. Considerando los objetivos de la investigación, la población elegida es el conjunto de personas que se dedican profesionalmente a la evaluación y selección de personal para el desempeño de puestos de trabajo en organizaciones de trabajo medianas o grandes del ámbito privado y público de la Comunidad Autónoma de Aragón. Esta población se distribuye en dos sectores:

- a) Directores de Recursos Humanos de grandes y medianas empresas de la Comunidad Autónoma de Aragón (normalmente de cien empleados o más).
- b) Expertos, Técnicos y Responsables del ámbito público en materia de Personal, Empleo y Formación en la Comunidad Autónoma de Aragón.

La elección de esta población está motivada en las siguientes *razones*:

- a) Se trata normalmente de personal altamente *cualificado*, con titulación universitaria de diversos tipos: estudios de Derecho, Ciencias Económicas y Empresariales, Psicología, Pedagogía, Ingeniería, etc.
- b) Son profesionales que realizan de manera continua la observación directa, valoración y *selección de empleados*, además de estar en interacción cotidiana con ellos, lo que les permite proporcionar datos precisos sobre las características de los mismos y, en particular, sobre sus habilidades comunicativas.
- c) Estos profesionales tienen una elevada *responsabilidad*, pues contratan a nuevos empleados, facilitan la permanencia en el empleo, proponen la promoción o ascenso o intervienen en el despido de los mismos. Se trata de una labor profesional dura y compleja, por lo que son elegidos de manera cuidadosa por las organizaciones, que depositan en ellos su confianza. Además de intervenir directamente en los procesos de selección, participan a menudo también en la planificación y puesta en práctica de planes de perfeccionamiento, reciclaje y *formación* del personal, por lo que suelen tener una notable conciencia psicopedagógica y educativa.

Como señalan Delgado y Ena (2006: 21), el Departamento de Recursos Humanos de una empresa puede realizar funciones de dos tipos:

- a) Relacionadas con la *gestión de personal*: planificación de plantillas, descripción del puesto de trabajo, reclutamiento y selección de personal, acogida de nuevos trabajadores, valoración del puesto de trabajo y retribución, evaluación del desempeño, formación y desarrollo, relaciones laborales y prevención de riesgos.
- b) Relacionadas con la *administración de personal*: elaboración de nóminas, trámites de la seguridad social, control de absentismo, trámites relacionados con infracciones y sanciones, trámites de contratación, trámites relacionados con la finalización de la relación laboral e información.

Debe destacarse el carácter más complejo e indefinido de los informantes del *sector público*, en el que los procesos de selección tienen unas características muy diferenciadas (concursos, oposiciones, baremos de méritos, etc.) de lo que sucede en las organizaciones privadas. Aun así, se considera esencial tener en cuenta este sector, pues

se trata de un ámbito con un alto nivel ocupacional y que presta un servicio público transcendental para el bienestar social.

### **6.3.3. Participantes**

“La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población” (Hernández et al., 2008: 159). Hay que señalar que para la investigación se han utilizado tres muestras: una para la prueba de jueces utilizando el primer cuestionario elaborado (COFE1), otra para la encuesta piloto utilizando el segundo cuestionario (COFE2) y la muestra definitiva de la investigación con el tercer y definitivo cuestionario (COFE3).

En la realización de la investigación y de cara al perfeccionamiento del instrumento investigador, del cuestionario, se han utilizado muestras no probabilísticas o dirigidas para la prueba de jueces o expertos (COFE1), donde se seleccionó a expertos en el tema de la investigación de diversos ámbitos científicos. En la encuesta piloto también se seleccionó a un pequeño grupo de la población (COFE2). Las muestras de COFE1 y COFE2 son expuestas detalladamente en los Anexos 1 y 2 (Volumen 1 de anexos).

En todo caso, en la investigación definitiva (COFE3) se ha utilizado una muestra probabilística en la que “todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos” (op.cit.:159). Hay que advertir que al tratarse de una población relativamente pequeña se intentó llegar a la totalidad de la población, pero fue imposible conseguirlo por la dificultad de contactar con algunos de los posibles informantes y organizaciones.

Aquí nos centraremos en explicar el procedimiento de muestreo realizado en COFE3. Hay que señalar también que el cuestionario COFE2 y el COFE3 son prácticamente iguales por lo que los resultados de ambos se han agrupado sin ninguna dificultad. Hay que destacar la rigurosa tarea de los jueces, gracias a la cual el instrumento de investigación, el cuestionario, quedó casi definitivamente perfilado.

La muestra se obtuvo mediante *dos procedimientos*:

- a) Solicitud a la Cámara de Comercio de Zaragoza del listado de organizaciones de Aragón con 100 empleados o más (empresas medianas o grandes) con la presencia de directores de personal o recursos humanos.



b) Completamiento del listado mediante diversas consultas, particularmente sobre las organizaciones públicas, pues en general no se hallaban incluidas en la Cámara de Comercio. Muchos de los datos del listado debieron ser actualizados (existencia de las organizaciones, dirección, nombre, teléfono, etc.).

A continuación, detallaremos el proceso seguido para el *cálculo de la muestra*. Aunque la población objeto de estudio se refiere a las personas que se ocupan del personal o los recursos humanos, es preciso tener en cuenta que los datos que se obtengan serán referidos a los empleados aragoneses. Además, se consideró relevante valorar el grado en que la información obtenida sería extrapolable a la población española. Por ello, el proceso de muestreo fue complejo y realizado en varias fases:

### 1ª fase. Distribución del empleo en Aragón y España

Como se verá en los datos aportados, la distribución del empleo en la población aragonesa es altamente representativa de la española. En la tabla siguiente podemos observar la semejanza de la distribución de los ocupados en España y en Aragón según la rama de actividad.

<b>Ocupados por rama de actividad en España y Comunidad de Aragón</b>							
Encuesta de Población Activa. Rama de actividad según la Clasificación Nacional de Actividades Económicas 2009 (CNAE-2009) aprobada en RD de 13 de abril de 2007. En <a href="http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do">http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do</a>							
Unidades: Miles de personas de ambos sexos. Fecha: Segundo trimestre de 2008							
	Abs. Esp.	% Esp.	Abs. Ara.	% Ara.	Dif. %.	Ord. Esp.	Ord. Ara.
Agricultura ( A )	820,8	4,0	30,6	5,0	1	7	7
Industrias extractivas; suministro de energía eléctrica, gas, vapor y aire acondicionado; suministro de agua, actividades de saneamiento, gestión de residuos y descontaminación ( B + D + E )	245,9	1,2	10,6	1,7	0,5	10	10
Industria manufacturera ( C )	2.998,4	14,7	123,7	20,1	5,4	3	2
Construcción ( F )	2.549,5	12,5	70,7	11,5	-1	4	4
Comercio y reparación de vehículos de motor; transporte y almacenamiento; hostelería ( G + H + I )	5.636,0	27,6	150,9	24,5	-3,1	1	1
Información y comunicaciones ( J )	564,2	2,8	12,8	2,1	-0,7	8	9
Actividades financieras y de seguros ( K )	515,5	2,5	13,8	2,2	-0,3	9	8
Actividades inmobiliarias ( L )	123,8	0,6	1,5	0,2	-0,4	11	11
Actividades profesionales, científicas y técnicas; actividades administrativas y servicios auxiliares ( M + N )	1.796,2	8,8	45,7	7,4	-1,4	5	5
Administración Pública y defensa, Seguridad social obligatoria; educación; actividades sanitarias y servicios sociales ( O + P + Q )	3.682,5	18,0	115,2	18,7	0,7	2	3
Activ. artísticas, recreativas y de entretenimiento; hogares como empleadores domésticos y como productores de bienes y servicios para uso propio; activ. de organizaciones y organismos extraterritoriales; otros servicios ( R + S + T + U )	1.492,2	7,3	39,6	6,4	-0,9	6	6
<b>Total</b>	<b>20.425,</b>	<b>100</b>	<b>615,1</b>		<b>-0,2</b>		

La correlación de Pearson de los datos es de 0,97, muy elevada, lo que pone de manifiesto la igualdad de las distribuciones de la población entre España y Aragón. Este dato es muy importante ya que los datos obtenidos para Aragón podrán aplicarse en buena medida a la población española (generalización), aunque no sean totalmente idénticos, como puede observarse en las leves diferencias presentes en la tabla. Lo mismo sucede con la distribución de los ocupados por tipo de ocupación en España y Aragón.

<b>Ocupados por tipo de ocupación en España y la Comunidad de Aragón.</b>					
Encuesta de Población Activa					
Ocupación en España y Aragón por tipos de ocupación de la Clasificación Nacional de Ocupaciones CNO en IV trimestre de 2007 en miles de personas y porcentaje. Diferencias. En <a href="http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do">http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do</a>					
Unidades: Miles de personas de ambos sexos. Fecha: Cuarto trimestre de 2007					
Tipo	2007.España en IV trimestre de 2007 de ambos sexos	% España	2007.Aragón en IV trimestre de 2007 de ambos sexos	% Aragón	Diferencia porcentual
1 Dirección de las empresas y de la administración pública	1.562,6	7,63	51,5	8,35	-0,72
2 Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	2.543,0	12,42	79,2	12,84	-0,42
3 Técnicos y profesionales de apoyo	2.424,3	11,84	76,2	12,36	-0,52
4 Empleados de tipo administrativo	1.905,8	9,31	53,7	8,71	0,6
5 Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedor de comercio	3.139,3	15,33	83,1	13,48	1,85
6 Trabajadores cualificados en agricultura y pesca	504,0	2,46	22,4	3,63	-1,17
7 Artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería, excepto operadores	3.373,1	16,47	94,5	15,33	1,14
8 Operadores de instalaciones y maquinaria; montadores	1.922,3	9,39	76,0	12,33	-2,94
9 Trabajadores no cualificados	3.016,5	14,73	73,0	11,84	2,89
0 Fuerzas armadas	86,0	0,42	7,0	1,35	-0,93
<b>Total</b>	<b>20.476,9</b>	<b>100</b>	<b>616,6</b>	<b>100</b>	<b>-0,22</b>

La correlación de Pearson entre los dos valores es de 0,956 (=0,96) con lo que se observa igualmente la elevada semejanza de las dos distribuciones de la población en cuanto a la adscripción a un tipo de trabajo clasificado según las ocupaciones.

## 2ª Fase. Selección de estratos relevantes

Se toma la decisión de seleccionar aquellos estratos con un tamaño de población ocupada superior al 7 % (los cinco primeros en orden de importancia) a los efectos de poder localizar a los correspondientes directores de recursos humanos de empresas de Aragón. Los estratos seleccionados suman más del 80% de la población empleada, tanto en Aragón como en España.

<b>Sectores de ocupación de Aragón seleccionados para la encuesta</b>						
Sector	% España	Abs. Aragón	% Aragón	Dif. % España-Aragón	Orden España	Orden Aragón
Industria manufacturera ( C )	14,7	123,7	20,1	5,4	3	2
Construcción ( F )	12,5	70,7	11,5	-1	4	4
Comercio al por mayor y al por menor, reparación de vehículos de motor y motocicletas; transporte y almacenamiento; hostelería ( G + H + I )	27,6	150,9	24,5	-3,1	1	1
Actividades profesionales, científicas y técnicas; actividades administrativas y servicios auxiliares ( M + N )	8,8	45,7	7,4	-1,4	5	5
Administración Pública y defensa, Seguridad social obligatoria; educación; actividades sanitarias y de servicios sociales ( O + P + Q )	18,0	115,2	18,7	0,7	2	3
<b>Total</b>	<b>81,6</b>	<b>506,2</b> de <b>615,1</b>	<b>82,2</b>	<b>-0,2</b>		

Quedan excluidos del estudio los sectores: A, B, D, E, J, K, L, R, S, T y U debido al relativamente bajo número de empleados que incluyen y a la dificultad de localizar a cierto número de directores de recursos humanos de esas ramas de actividad.

### 3ª fase. Encuesta piloto (COFE2)

En la tabla 3 se muestran los datos de la distribución de la encuesta piloto. Se planteó la necesidad de comprobar el funcionamiento de la encuesta en los diversos sectores económicos. Se planificó el envío de 41 cuestionarios. Pero al final tras múltiples llamadas fueron aceptados 35, lo que se consideró como suficiente para la encuesta piloto. Hay que indicar que en algunos sectores fue más fácil el contacto con los colaboradores, como se muestra en la tabla. En unos casos la participación fue inferior a la planificada y en otros incluso superior. La devolución fue de 23 cuestionarios.

<b>Tabla. Muestra de la encuesta piloto (COFE2)</b>										
Organiz. (Sección)	Envíos Planificados (llamadas)	Envíos aceptados En total	Priv.	Púb.	Dev. Priv.	Dev. Púb.	Dev. Total	% Dev. Priv.	% Dev. Púb.	% Dev. total
Sec. C	10	5	5	0	3	0	3	60	---	60
Sec. F	4	2	2	0	0	0	0	0	---	0
Sec. G	6	5	5	0	2	0	2	40	---	40
Sec. H	3	2	2	0	2	0	2	100	---	100
Sec. I	3	2	2	0	2	0	2	100	---	100
Sec. M	2	2	2	0	1	0	1	50	---	50
Sec. N	3	3	3	0	2	0	2	66,6		66,6
Sec. O	4	7	0	7	0	6	6	---	85,7	85,7
Sec. P	3	5	2	3	1	3	4	50	100	80
Sec. Q	3	2	1	1	0	1	1	0	100	50
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>35</b>	<b>24</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>23</b>			
<b>Total %</b>		<b>100</b>	<b>68,6</b>	<b>31,4</b>	<b>54,2</b>	<b>90,9</b>	<b>65,7</b>			

Se destaca la alta colaboración de las instituciones públicas (más del 90 %, todos menos uno devolvieron el cuestionario) y el buen porcentaje, aunque menor, de respuesta de las organizaciones privadas (54,2 %).

#### 4ª fase. Encuesta definitiva (COFE3)

##### a) Planificación del muestreo

La distribución de la muestra en función de los diferentes estratos se denomina afijación. En este caso se considera la afijación proporcional, es decir, la distribución se realiza de acuerdo con el peso (tamaño) de la población en cada estrato. Considerando una población de 350 sujetos (en este caso directores de recursos humanos o expertos de organizaciones de trabajo), con un margen de error del 5 % la muestra y un intervalo de confianza del 95 % la muestra debería ser de 184 sujetos. Considerando un intervalo de confianza del 99% la muestra debería ser de 230 sujetos.

##### b) Contacto con los informantes

Atendiendo a cada uno de los estratos, se presenta a continuación la muestra calculada para cada estrato. Un aspecto a tener muy en cuenta es que muchas de las empresas del listado con el que se contó fueron ilocalizables, estaban extinguidas, eran de difícil contacto, carecían de la figura de director de recursos humanos o equivalente, etc.

<b>Tabla. Muestra de la encuesta (COFE3)</b>									
Organizaciones (Estratos)	Org. POBL (1)	Org. REALES (2)	Envíos Total	Envíos COFE2	Envíos COFE3	Dev. COFE2	Dev. COFE3	Dev. Total	Dev. %
Sección C	121	92	81	5	76	3	44	47	58
Sección F	29	22	20	2	18	0	12	12	60
Sección G	48	32	25	5	20	2	12	14	56
Sección H	32	28	17	2	15	2	10	12	70,6
Sección I	16	7	7	2	5	2	2	4	57
Sección M	7	4	4	2	2	1	0	1	25
Sección N	30	22	14	3	11	2	6	8	57
Sección O	25	22	20	8	12	7	11	18	90
Sección P	25	24	24	4	20	3	12	15	62,5
Sección Q	25	31	31	2	29	1	18	19	61,3
<b>Total</b>	<b>358</b>	<b>284</b>	<b>243</b>	<b>35</b>	<b>208</b>	<b>23</b>	<b>127</b>	<b>150</b>	<b>61,7</b>

(1) Organizaciones que forman la Población de investigación: Se refiere a organizaciones de la población inicialmente previstas según la base de datos de la Cámara de Comercio y completada mediante las búsquedas del investigador.

(2) Organización reales: Se refiere a organizaciones accesibles, operativas, para poder contactar realmente. Quedan excluidas las empresas extinguidas, deslocalizadas, ilocalizables, o sin director de recursos humanos o de personal.

La tasa de respuesta puede considerarse muy alta: 62%. Se destaca la participación más baja de los grupos poco numerosos (M) y la más alta de la administración pública (O). La participación puede deberse a dos factores: el protocolo de comunicación con el informante y el interés que el tema suscita en las organizaciones. La falta de respuesta a algunas encuestas puede deberse a la larga extensión del cuestionario y a la gran ocupación de este tipo de informantes. Prácticamente, se intentó contactar telefónicamente con la totalidad de las organizaciones “reales”, aunque en algunos casos no fue posible.

**d) Perfil de los informantes y las organizaciones**

Los informantes muestran una relativamente proporcionada distribución por sexo, con una relativa mayoría de hombres (61,3%). Son informantes de edad madura con más de treinta años más del 90 % y con amplia experiencia, pues más del 90% tienen más de cuatro años de experiencia en el puesto. Además, el 86% trabaja directamente en selección de personas y el 14% participa en procesos de planificación o formación del personal. Tienen un nivel de formación universitaria con formación preferentemente en el ámbito jurídico, económico y psicológico.

<b>Rasgos personales</b>				
<b>Sexo</b>				
<b>1. Hombre</b>		<b>2. Mujer</b>		<b>Total</b>
92		58		150
61,3%		38,7%		100
<b>Edad (años)</b>				
<b>1. 30 ó menos</b>	<b>2. 31 a 40</b>	<b>3. 41 a 50</b>	<b>4. Más de 50</b>	<b>Total</b>
7	49	63	31	150
4,7%	32,7%	42%	20,7%	100

<b>Rasgos profesionales</b>			
<b>Experiencia laboral en Recursos Humanos (en años)</b>			
<b>1. Breve (0-3 años)</b>	<b>2. Media (4-9 años)</b>	<b>3. Larga (10 o más)</b>	<b>Total</b>
13	45	92	150
8,7%	30%	61,3%	100
<b>Cargo</b>			
<b>1. Director de RRHH</b>	<b>2. Técnico de RRHH</b>	<b>3. Directivo o Responsable de formación</b>	<b>Total</b>
114	15	21	150
76%	10%	14%	100

<b>Rasgos académicos</b>					
<b>Nivel de titulación</b>					
<b>1. Licenc.</b>	<b>2. Dipl.</b>	<b>3. Doctor</b>	<b>4. Otros</b>	<b>5. No contesta</b>	<b>Total</b>
<b>88</b>	<b>46</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>150</b>
<b>58%</b>	<b>31%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>8%</b>	<b>100</b>
<b>Ámbito de la titulación</b>					
<b>1. Jurídico y laboral</b>				<b>67</b>	<b>44%</b>
<b>2. Empresarial, económico</b>				<b>17</b>	<b>12%</b>
<b>3. Psicológico</b>				<b>16</b>	<b>11%</b>
<b>4. Pedagógico</b>				<b>8</b>	<b>5%</b>
<b>5. Científico-tecnológico</b>				<b>9</b>	<b>6%</b>
<b>6. Humanístico-social</b>				<b>3</b>	<b>2%</b>
<b>7. No contesta</b>				<b>30</b>	<b>20%</b>
<b>Total</b>				<b>150</b>	<b>100</b>

Por lo que se refiere a las organizaciones, los informantes operan en organizaciones de tamaño grande o muy grande que actúan a nivel local o regional (40%), pero también nacional e internacional (60%). Se destaca la alta participación de empresas privadas, aunque hay representación significativa de organizaciones públicas (24%).

Por lo que se refiere a los estratos, se han tenido en cuenta las actividades que incluyen un mayor número de empleados. Las organizaciones de los sectores M y N representaban un número pequeño (1 y 7 organizaciones, respectivamente, por ello y dada la afinidad de las organizaciones del sector económico M se han fusionado con el estrato F e, igualmente, las del sector económico N, con el sector GHI. Por ello, a efectos de estudiar los resultados de manera comparativa y diferencial se considerarán los seis estratos que se indican en la tabla.

<b>Organización</b>		
<b>Tamaño de la organización</b>		
<b>Grande (Hasta 500 empleados)</b>	<b>Muy grande (Más de 500)</b>	<b>Total</b>
<b>89</b>	<b>61</b>	<b>150</b>
<b>60%</b>	<b>40%</b>	<b>100</b>

<b>Ámbito social de la organización</b>		
<b>1. Privada</b>	<b>2. Pública</b>	<b>Total</b>
<b>114</b>	<b>36</b>	<b>150</b>
<b>76%</b>	<b>24%</b>	<b>100</b>

<b>Ámbito geográfico de la organización</b>				
<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>Total</b>
<b>Local</b>	<b>Regional</b>	<b>Nacional</b>	<b>Internacional</b>	
<b>26</b>	<b>36</b>	<b>47</b>	<b>41</b>	<b>150</b>
<b>17%</b>	<b>23%</b>	<b>32%</b>	<b>28%</b>	<b>100</b>

<b>Estratos (CNAE)</b>			
<b>1. Estrato 1 (C)</b>	<b>C. INDUSTRIA MANUFACTURERA</b>	<b>47</b>	<b>32%</b>
<b>2. Estrato 2 (F+M)</b>	<b>F: CONSTRUCCIÓN M: ACTIVIDADES PROFESIONALES, CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS</b>	<b>13</b>	<b>8%</b>
<b>3. Estrato 3 (GHI+N)</b>	<b>G: COMERCIO AL POR MAYOR Y AL POR MENOR H: TRANSPORTE Y ALMACENAMIENTO I: HOSTELERÍA N: ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS Y SERVICIOS AUXILIARES</b>	<b>38</b>	<b>25%</b>
<b>4. Estrato 4 (O)</b>	<b>O: ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y DEFENSA; SEGURIDAD SOCIAL</b>	<b>18</b>	<b>12%</b>
<b>5. Estrato 5 (P)</b>	<b>P: EDUCACIÓN</b>	<b>15</b>	<b>10%</b>
<b>6. Estrato 6 (Q)</b>	<b>Q: ACTIVIDADES SANITARIAS Y DE SERVICIOS SOCIALES</b>	<b>19</b>	<b>13%</b>
<b>Total</b>		<b>150</b>	<b>100</b>

## 7. Los contenidos y preguntas del cuestionario

### 7.1. Variables

7.1.1. Ámbitos de variabilidad cuantitativa

7.1.2. Ámbitos de variabilidad cualitativa

### 7.2. Hipótesis

### 7.3. Bloques de contenido y preguntas del cuestionario

#### 7.3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

P01. CCO/Relevancia conceptual

P02. CCO/Concepto personal

P03. CCO/Relevancia general

P04. CCO/Relevancia demográfica

P05. CCO/Incidencia personal

P06. CCO/Incidencia laboral

P07. CCO/Incidencia organizacional

P08. CCO/Incidencia sociolaboral

#### 7.3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

P12. CCO/Evaluabilidad

P13. CCO/Instrumentos de selección

P16. CCO-Tipos/empleabilidad

P18. C. transversales/ empleabilidad

P20. CCO-Conductas/empleabilidad

P21. C. Técnica/empleabilidad

#### 7.3.3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

P09. Nivel Formativo/CCO por generaciones

P10. CCO/ Nivel general

P11. CCO/ Nivel por titulación

P14. CCO/Agentes formativos de CCO

P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación

P17. CCO/ Factores explicativos

P22. Ajuste formación-empleo

P24. Tipos de desajuste formación-empleo

P25. CCO/ Asignaturas universitarias

#### 7.3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

P19. C. transversales/Valor para CCO

P23. Contenidos de ALL/empleabilidad

P26. Objetivos CCO/empleabilidad

P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad

P28. Adecuación/Evaluación de CCO

P29. Adecuación/Orientaciones didácticas

P30. Adecuación/Actividades formativas

#### 7.3.5. Bloque 5. Miscelánea



## 7.1. Variables

En esta investigación *la variable CCO* de tipo constructo es la principal y puede actuar de diversos modos, como antecedente o consecuente. Presentaremos, a continuación, las variables cuantitativas (VB) y cualitativas (VA) consideradas en la investigación, partiendo de la base de que la CCO es una variable cualitativa (VA1) y además, desde otra perspectiva, es cuantitativa (VB1). Las variables de la investigación se presentan en síntesis a continuación, pero su definición conceptual, operacional y adscripción a las preguntas del cuestionario aparecen detalladas en el anexo 5.1.

### 7.1.1. Ámbitos de variabilidad cuantitativa

Señalamos cuatro ámbitos de estudio de la variabilidad cuantitativa (VB), habitualmente valorada mediante escalas ordinales de tipo likert de cuatro niveles:

#### a) **Concepto y relevancia de CCO (VB2, VB3, VB4, VB5 y VB13)**

El estudio de la variabilidad trata de delimitar y acotar el significado del término, pero también la forma en que esta competencia afecta o produce unos efectos sobre los empleados y las organizaciones.

Se tienen en cuenta las siguientes variables:

- a1) **VB2. Relevancia conceptual** o grado de acuerdo con una definición sugerida de CCO, en P01, incluso aportando ideas el propio informante, en P02.
- a2) **VB3. Relevancia general** o grado en que el nivel de CCO es importante para la vida de las organizaciones, en P03.
- a3) **VB4. Relevancia demográfica** o valoración aproximada del número de empleados para los que un nivel elevado de CCO es un factor importante, en P04.
- a4) **VB5. Relevancia funcional** o grado en que el nivel de CCO tiene ciertas consecuencias sobre los empleados y sobre las organizaciones, tanto en los resultados como en el clima laboral, en P05, P06, P07 y P08.
- a5) **VB13. Relevancia comunicativa**, o nivel en el que ciertas competencias transversales contribuyen al nivel de CCO, en P19.

#### b) **Empleabilidad (VB12)**

En la variable *VB12. Empleabilidad* se estudia el grado en que determinadas competencias transversales, específicas y de comunicación y conductas concretas afectan a la empleabilidad, en P16, P18, P20 y P21. También se evalúa el grado en que

determinados contenidos académicos del área de lengua y literatura, objetivos educativos y pautas de comunicación la facilitan, en P23, P26 y P27.

c) **Evaluación del nivel de los empleados (VB1, VB6, VB14, VB8 y VB9)**

Se estudia el nivel de competencia de los empleados en diversos aspectos y perspectivas.

- c1) **VB1. Nivel de competencia de comunicación oral (CCO)**, que es observado tanto en general como por generación, titulación y subtipos de competencia, en P09, P10, P11 y P15.
- c2) **VB6. Nivel formativo**, que se estudia en general (VB6), por contraste con el nivel de CCO, en P09.
- c3) **VB14. Nivel de ajuste formativo-laboral** o nivel de ajuste de la formación de los empleados a las necesidades de las organizaciones, en P22.

De manera complementaria, se valoran dos aspectos adicionales:

- c4) **VB8. Evaluabilidad** o grado en que se evalúa el nivel de CCO, en P12.
- c5) **VB9. Funcionalidad evaluadora** o nivel de uso de determinados instrumentos de evaluación para la selección de personal, en P13.

d) **Factores educativos (VB7, VB10, VB11, VB15 y VB16)**

Se evalúa el grado en que diversos agentes y factores inciden sobre el nivel de CCO o sobre la calidad de la formación.

- d1) **VB7. Adecuación pedagógica** o nivel de eficacia de determinados planteamientos didácticos: pautas de evaluación, orientaciones didácticas o actividades de enseñanza-aprendizaje, en P28, P29 y P30.
- d2) **VB10. Responsabilidad formativa** o papel que juegan las personas y las organizaciones en la formación, en P14.
- d3) **VB11. Relevancia formativo-comunicativa** o nivel de importancia de determinados factores en el proceso de adquisición y aprendizaje de CCO, en P17.
- d4) **VB15. Relevancia formativo-laboral** o grado en que ciertas características educativas y pedagógicas afectan al empleo, en P24.
- d5) **VB16. Relevancia académica universitaria** o grado en que un contenido educativo debe ser objeto de cierto tipo de formación universitaria, en P25.

### **7.1.2. Ámbitos de variabilidad cualitativa**

Señalamos cinco ámbitos de estudio de la variabilidad cualitativa (VA):

**a) Relevancia y concepto de la competencia de comunicación oral (CCO).** Se estudia el sentido de este concepto y el valor del mismo en la vida laboral. Se refiere al concepto de CCO y su variabilidad, es decir, al hecho de que cada persona puede definir este concepto de manera diferente. El objetivo es llegar a una definición consensuada para fijar el concepto del que se trata y que pretendemos investigar. Así mismo, para clarificar y delimitar el concepto observaremos la relación de la competencia de comunicación oral con otras de tipo transversal o específico y con ciertas asignaturas del currículo. Las variables cualitativas son las siguientes:

a1) **VA1. Competencia de comunicación oral (CCO).** Se valora el grado de acuerdo con una definición sugerida (P01), pero se tendrán en cuenta las propuestas por los sujetos (P02). Se considera el grado en que es un concepto relevante para las organizaciones de trabajo (P03). Se observa el número de empleados en los que un nivel elevado de CCO es relevante (P04).

a2) **Relación con otras competencias.** Se estudia la relación de CCO con otras competencias:

a2.1) **VA11. Competencias transversales.** Se trata del conjunto de las 23 competencias del proyecto Tuning para valorar el grado de empleabilidad de cada una de ellas (P18) y el grado en que se relacionan con CCO (P19).

a2.2) **VA13. Competencias profesionales.** Se estudia la relevancia de CCO en relación con las competencias técnicas o específicas (P21).

a3) **VA16. Tipos de asignaturas universitarias.** Se tiene en cuenta el interés de las habilidades comunicativas específicas como determinado tipo de asignatura universitaria, en P25.

**b) El nivel de competencia de los empleados según diversas características.** Analizamos la realidad, la situación y nivel de los empleados en el momento actual tanto en el nivel de CCO como en otros aspectos relacionados con la formación para el empleo. Para evaluar los niveles de competencia de los empleados se consideran las siguientes variables:

- b1) **VA6. Grupo generacional**, para valorar el nivel de CCO y de formación por grupos de edad, P09.
- b2) **VA7. Titulación académica**, para valorar el nivel general de CCO (P11), el nivel según tipos de competencias (P15), el de ajuste de la formación al empleo (P22), en y el nivel en que se evalúa la CCO (P12).
- b3) **VA8 Instrumentos de selección**, para valorar la utilización de determinados instrumentos de evaluación y selección de empleados (P13).
- c) **Los consecuentes o efectos del nivel de CCO.** Se analizan los efectos y su incidencia que el nivel de CCO produce sobre la persona, su formación y su empleabilidad, así como sobre las organizaciones de trabajo. Para estudiar este aspecto valorará la **relevancia funcional** de CCO sobre determinados aspectos:
- c1) **VA2. Incidencia personal**, es decir, las consecuencias sobre la vida personal, en P05.
- c2) **VA3. Incidencia laboral**, es decir, las consecuencias sobre la vida laboral, en P06, concretando más en dos aspectos, organizacional y sociolaboral.
- c3) **VA4. Incidencia organizacional**, sobre las organizaciones y sus resultados, en P07.
- c4) **VA5. Incidencia sociolaboral**, sobre el ambiente de trabajo, en P08.
- d) **Los antecedentes:** Se estudian los agentes, motivos, causas y especialmente los factores educativos y didácticos que explican o fundamentan la adquisición y el desarrollo de CCO y cómo pueden perfeccionarse según las percepciones de los informantes. Se estudian las siguientes variables:
- d1) la responsabilidad o **relevancia** que tienen en la formación determinados agentes o factores causales:
- d1.1) **VA9. Agentes educativos.** Se estudia la responsabilidad formativa de las personas que intervienen en el proceso educativo de los ciudadanos, en P14.
- d1.2) **VA10. Factores explicativos del desarrollo comunicativo.** Se estudia la relevancia formativa sobre el nivel de CCO de diversos factores individuales o de tipo ambiental, en P17.

- d1.3) **VA15. Pautas pedagógicas.** Se estudia la relevancia formativa que tienen para el desempeño del empleo determinadas características del sistema educativo, en P24.
- d2) El grado en que facilitan la **empleabilidad** determinadas características del sistema educativo:
- d2.1) **VA14. Contenidos de Lengua y Literatura,** es decir, los contenidos académicos específicos del área de lengua castellana y literatura, en P23.
- d2.2) **VA17. Objetivos educativos,** es decir, los diversos objetivos y metas educativas de la enseñanza de CCO, en P26.
- d2.3) **VA18. Pautas de comunicación en los centros educativos,** es decir, los modelos y pautas de comunicación que se aplican en la comunidad educativa, en P27.
- d3) la calidad o el grado de **adecuación** y eficiencia determinadas actuaciones didácticas:
- d3.1) **VA19. Pautas de evaluación educativa,** es decir, las modalidades e instrumentos de evaluación de CCO, en P28.
- d3.2) **VA20. Orientaciones didácticas de la comunicación oral,** es decir, los métodos y orientaciones didácticas en la enseñanza de CCO, en P29.
- d3.3) **VA21. Actividades formativas de comunicación oral,** es decir, las actividades de enseñanza y aprendizaje de CCO que pueden realizarse, en P30.
- e) **Competencias y conductas propias de CCO.** Se refiere al estudio analítico de las competencias y conductas que componen CCO:
- e1) **VA1a. CCO-Tipos.** Incluye aquellas competencias o subcompetencias que forman parte de CCO para valorar el nivel de los empleados (P15), o para valorar el grado en que facilitan el empleo (P16).
- e2) **VA12. CCO-Conductas.** Incluye conductas comunicativas concretas con el objeto de valorar su relación con la empleabilidad (P20).

Estas variables, debido a su gran relevancia en la investigación, requieren una explicación más detallada. En las preguntas 15, 16 y 20 se ha utilizado un modelo de

habilidades que pueden formar parte de la competencia de comunicación oral, que toma como referencia la taxonomía presentada en el capítulo 3 (apdo. 3.4.3):

**Tabla. Taxonomía de subcompetencias de la CCO**

Pragmática	Semántica (CCO/05)	Formal o instrumental	Precomunicativa
personal (CCO/01)	cultural	lingüística <i>fonológica</i> (CCO/06)	biocomunicativa (CCO/11)
interpersonal (CCO/02)	semántico-textual	lingüística <i>morfosintáctica</i> (CCO/07)	cognitivo-comunicativa (CCO/12)
formal personal (CCO/03)	cognitivo-semántica	lingüística <i>textual</i> (CCO/08)	
formal social (CCO/04)	léxico-semántica	tecnológica (CCO/09)	
		comunicativa no lingüística (CCO/10)	

No obstante, este modelo resulta excesivamente complejo y teórico para su aplicación en la encuesta por lo que se ha adaptado para hacerlo más operativo y claro a los informantes. El modelo utilizado en el cuestionario incluye ocho componentes:

**Tabla. Contraste entre el modelo comunicativo del cuestionario y el modelo teórico**

Modelo comunicativo del cuestionario	Modelo teórico
<b>01. Personal:</b> Manifestar las ideas personales en la vida diaria.	<b>Personal</b> (CCO/01)
<b>02. Social:</b> Relacionarse con los demás en la vida diaria.	<b>Interpersonal</b> (CCO/02)
<b>03. Formal:</b> Hablar en público en situaciones formales.	<b>Formal personal</b> (CCO/03)
<b>04. Directiva:</b> Dirigir a personas y grupos en organizaciones.	<b>Formal social</b> (CCO/04)
<b>05. Grupal:</b> Participar en grupos de trabajo en organizaciones.	<b>Formal social</b> (CCO/04)
<b>06. Lingüística:</b> Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma.	<b>Semántica</b> (CCO/05) <b>Lingüística fonológica</b> (CCO/06) <b>Lingüística morfosintáctica</b> (CCO/07) <b>Lingüística textual</b> (CCO/08)
<b>07. Tecnológica:</b> Expresarse con apoyo de medios tecnológicos.	<b>Tecnológica</b> (CCO/09)
<b>08. No lingüística:</b> Manifestarse mediante voz, gestualidad y aspecto.	<b>Com. no lingüística</b> (CCO/10)

Algunos componentes presentan equivalencia en ambos modelos (1, 2, 3, 7 y 8). Otros dos subtipos del cuestionario (4 y 5) se corresponden con uno del modelo teórico,

pero interesaba desdoblarlos para la investigación. El componente lingüístico (6), por su complejidad (forma y contenido del lenguaje), fue unificado en un solo factor. No se presenta una subcompetencia precomunicativa de manera específica. Este modelo básico se aplica en tres preguntas de distinta forma. En la pregunta 15 (*Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación*) se opera sobre la variable VA1a. CCO-Tipos y se solicita a los informantes que valoren (del 1 al 4) el nivel de cada subtipo de CCO de los empleados de tres niveles de cualificación (A, B y C), proporcionando una definición y una descripción de las conductas concretas de la subcompetencia:

**Tabla. Subcompetencias de comunicación para la empleabilidad**

<b>Subcomp. de CCO</b>	<b>Definición</b>	<b>Habilidades al hablar</b>
<b>01. PERSONAL</b>	Manifiestar las ideas y sentimientos personales en la vida diaria.	Mostrar iniciativa, control y seguridad en uno mismo; expresarse de modo asertivo, responsable, discreto, sincero, etc.
<b>02. SOCIAL</b>	Relacionarse con los demás en la vida diaria.	Adaptarse al interlocutor; expresarse con cortesía, sensibilidad, respeto a las personas y normas sociales; manifestar empatía, colaboración, trato solidario sin marginar a otros, etc.
<b>03. FORMAL</b>	Hablar en público en situaciones formales.	Exponer temas o informes, explicar o enseñar, realizar promesas, expresar sentimientos, transmitir decisiones, narrar acontecimientos complejos, describir objetos o situaciones, etc.
<b>04. DIRECTIVA</b>	Dirigir personas y grupos en organizaciones (laborales, académicas, etc.).	Manifiestar actitudes apropiadas, fomentar el clima de colaboración, delegar responsabilidades, aceptar ideas de los demás, organizar reuniones operativas, etc.
<b>05. GRUPAL</b>	Participar en grupos de trabajo y relaciones sociales formales en organizaciones.	Participar de forma activa y constructiva en el diálogo y en grupos de trabajo, manifestarse de forma asertiva y cooperativa, saber escuchar, confiar en los demás, tratar de forma adecuada a receptores del servicio, resolver conflictos, etc.
<b>06. LINGÜÍSTICA</b>	Transmisión de ideas a través del idioma.	Usar con fluidez el lenguaje formal: pronunciación, entonación, construcción de frases, amplitud de vocabulario, expresión coherente y organizada, estilo expresivo, etc.
<b>07. TECNOL.</b>	Expresión oral con el apoyo o mediante medios tecnológicos de comunicación.	Expresarse mediante TIC, relacionarse con TIC (telefonía, redes, etc.), documentarse con medios tecnológicos, intervenir en medios (radio, televisión, etc.), etc.
<b>08. NO LINGÜÍSTICA</b>	Expresión oral complementada por la voz, gestualidad y aspecto, adecuados a la situación	Controlar el volumen de la voz, la expresividad vocal; manifestar dominio mímico y del movimiento; cuidar la imagen y aspecto, etc.

En la pregunta 16 también interviene la variable *VA1a. CCO-Tipos*, de modo que una vez que ya se ha familiarizado el informante con los ocho subcompetencias que aparecen en el modelo, se le pide que valore el grado en que cada una de ellas facilita el empleo, para lo cual únicamente se presenta el nombre y la definición de cada una.

La pregunta 20 presenta una mayor complejidad ya que se solicita al informante que valore (del 1 al 5) el grado en que ciertas conductas comunicativas (*VA12. CCO-Conductas*) dificultan la selección del empleado. Ello implica concretar aquellas supuestamente inapropiadas en la comunicación. Para ello nos hemos basado en el modelo presentado en 3.4.3, adaptado para el cuestionario, y ha sido preciso seleccionar un conjunto de conductas relevantes, pues no era viable ni razonable evaluar un número exagerado de las mismas. Fueron seleccionadas 40 conductas que pueden afectar negativamente a la empleabilidad y que se distribuyen del siguiente modo:

**Tablas. Dificultades de comunicación que afectan a la empleabilidad**

<b>Comunicación personal</b>	
<b>Nº</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>
01	Falta de iniciativa y apatía para comunicarse
02	Agresividad verbal
03	Inseguridad e indecisión
04	Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas
05	Planteamientos negativos o pesimistas
06	Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable
07	Tendencia a la mentira o a la hipocresía
08	Expresión pedante
09	Falta de discreción
10	Descontrol emocional

<b>Comunicación social</b>	
<b>Nº</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>
11	Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)
12	Imposición ante los demás
13	Insensibilidad, frialdad o distanciamiento
14	Dificultad para cooperar (individualismo)
15	Tendencia al aislamiento
16	Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.
17	Tendencia a posturas conflictivas

<b>Comunicación formal</b>	
<b>Nº</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>
18	Dificultad para expresar sentimientos en público
19	Dificultad para transmitir decisiones y promesas
20	Dificultad para hablar en público
21	Carencia de poder de convicción y argumentación



<b>Comunicación directiva</b>	
Nº	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>
22	Expresión autoritaria para dirigir a subordinados
23	Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones

<b>Comunicación grupal</b>	
Nº	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>
24	Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones
25	Falta de respeto o rebeldía ante los superiores
26	Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos
27	Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio

<b>Comunicación lingüística</b>	
Nº	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>
28	Expresión sin base o documentación adecuada
29	Expresión oscura y poco comprensible
30	Ausencia de ideas personales
31	Carencia de léxico
32	Pronunciación incorrecta o vulgar
33	Incorrección en la sintaxis de los enunciados
34	Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)
35	Déficit de fluidez, expresividad y oratoria
36	Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva

<b>Comunicación tecnológica</b>	
Nº	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>
37	Incapacidad de uso de recursos tecnológicos

<b>Comunicación no lingüística</b>	
Nº	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>
38	Voz y entonación inexpresiva
39	Vulgaridad de gestos y movimientos
40	Imagen o aspecto personal descuidado

Además, pueden establecerse diversas combinaciones. La comunicación personal y social pueden formar parte de un mismo factor que podría denominarse: *comunicación informal*. Como se verá en los resultados, esta relación resulta coherente, aunque para los objetivos de la investigación ha resultado útil definirlos separadamente. La comunicación formal, directiva y grupal, conjuntamente, podrían constituir un factor que podríamos nombrar como *comunicación organizacional*.

## 7.2. Hipótesis

Además de las hipótesis principales, antes presentadas, cada pregunta establece una relación hipotética entre variables que podrá confirmarse a través del cuestionario. Estas *hipótesis descriptivas* específicas para las diversas preguntas del cuestionario, se indican en conjunto (anexo 5.2) y en la ficha descriptiva de cada pregunta de los diversos bloques que se presentarán a continuación.

## 7.3. Bloques de contenido y preguntas del cuestionario

Para obtener la respuesta a las preguntas de la investigación es preciso generar cuestiones concretas y claras en las que los informantes aporten los datos precisos. Para ello se agrupa la información por contenido en cinco bloques temáticos, coherentes con las preguntas de la investigación y las aportaciones de los informantes. Los cuatro primeros bloques hacen referencia a las preguntas de investigación y se añade un quinto bloque en el que se analizan las aportaciones adicionales de todo tipo realizadas por los informantes (escritas a mano en las páginas del cuestionario y al final del mismo).

Cada **bloque** (BL) será descrito con la siguiente información:

1. Nombre del bloque y tema o subtema que se investiga.
  - Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO.
  - Bloque 2. CCO y empleabilidad.
  - Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral.
  - Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO.
  - Bloque 5. Miscelánea (Aportaciones libres de los informantes al final del cuestionario).
2. Problema, hipótesis y preguntas de investigación sobre los que indaga información.
3. Objetivo del bloque.
4. Listado de preguntas del cuestionario relativas al bloque.
5. Descripción del bloque.
6. Descripción detallada (ficha) de cada pregunta: marco, enunciado para el informante, definición o descripción de la pregunta, objetivos, hipótesis específica de la pregunta, variables que se observan, ítems del cuestionario, indicadores cuantitativos que se van a obtener con la pregunta y valoración cualitativa.

### 7.3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

<b>Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO</b>
<b>Problema 1</b> Esta investigación trata de establecer la relación existente entre las destrezas comunicativas expresivas del lenguaje oral y el rendimiento profesional, analizar la naturaleza de la misma y detallar aquellas especialmente relevantes para el desempeño profesional de los tipos de empleos representativos de la sociedad actual.
<b>Hipótesis 1</b> A juicio de los informantes de la muestra, las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa y positiva con el desempeño o rendimiento profesional.
<b>Preguntas de investigación</b> PI/1.1. ¿En qué medida las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa con el rendimiento profesional?  PI/1.2. ¿De qué forma precisa las destrezas comunicativas del lenguaje oral intervienen sobre el rendimiento profesional?  PI/1.4. ¿Qué consecuencias y efectos provocan las destrezas comunicativas del lenguaje oral en el mundo profesional (para los empleados, las entidades, los clientes, el servicio, etc.?)
<b>Objetivo del bloque</b> Indagar sobre el concepto de CCO y su relevancia, es decir, las consecuencias del nivel de CCO sobre el empleado y las organizaciones.
<b>Preguntas del cuestionario</b> <b>P01. CCO/Relevancia conceptual</b> <b>P02. CCO/Concepto personal</b> <b>P03. CCO/Relevancia general</b> <b>P04. CCO/Relevancia demográfica</b> <b>P05. CCO/Incidencia personal</b> <b>P06. CCO/Incidencia laboral</b> <b>P07. CCO/Incidencia organizacional</b> <b>P08. CCO/Incidencia sociolaboral</b>

### **Bloque 1. Estructura y justificación**

De manera coherente con los problemas, hipótesis y preguntas de investigación del bloque 1, se presentan las siguientes **preguntas en el cuestionario**:

- a) Preguntas que introducen y definen el concepto (o constructo) “competencia de comunicación oral” (CCO), puesto que es el tema central de la investigación. En este sentido, interesa conocer el grado de acuerdo con una definición posible de ese término (P01) y las ideas personales que los informantes tienen sobre ese concepto (P02). Estas preguntas centran la temática de todo el cuestionario por lo que aparecen en el primer bloque para situar a los informantes en este ámbito de reflexión.
- b) Preguntas genéricas sobre la relevancia de CCO y su relación con el rendimiento profesional. Se propone a los informantes que valoren la importancia de la CCO de los empleados en general (P03) y atendiendo al porcentaje de los mismos a los que afecta de manera significativa (P04).
- c) Preguntas que permitan especificar las consecuencias que el nivel de CCO de los empleados tiene sobre el propio empleado (P05) o sobre las organizaciones (P06), concretando las consecuencias sobre los resultados (P07) y sobre el clima laboral (P08).

## Preguntas 1 y 2 (P01 y P02)

### P01. CCO/Relevancia conceptual y P02. CCO/Concepto personal. Marco

En P01 se cuestiona el grado de acuerdo con una definición de CCO y en P02 se abre la posibilidad de participación del informante para modificar la definición. El objetivo de presentar el concepto de CCO es doble. En primer lugar, centrar a los informantes sobre el objeto de la investigación; en segundo término, analizar el grado de acuerdo con el concepto, de cara a establecer una definición más precisa y compartida. La definición es:

**“La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional”.**

### P01. CCO/Relevancia conceptual y P02. CCO/Concepto personal. Enunciados

<b>P01. Enunciado</b>		
<b>COFE3</b>		
<b>01.</b> Indique su grado de acuerdo con esta <b>definición</b> del concepto de <b>competencia de comunicación oral (CCO)</b> .		
<table border="1"><tr><td><b>Definición de CCO</b></td></tr><tr><td>La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional.</td></tr></table>	<b>Definición de CCO</b>	La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional.
<b>Definición de CCO</b>		
La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional.		
<input type="checkbox"/> 1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco <input type="checkbox"/> 3. Bastante <input type="checkbox"/> 4. Muy de acuerdo		

<b>P02. Enunciado</b>		
<b>COFE3</b>		
<b>02.</b> Indique si considera necesario, o no, <b>modificar</b> o <b>proponer otra definición</b> del concepto de Competencia de Comunicación Oral. A continuación, si es el caso, redacte con claridad la modificación o proponga una nueva definición.		
<input type="checkbox"/> 1. No <input type="checkbox"/> 2. Sí. Deseo modificar o añadir algo, o proponer otra definición		
<table border="1"><tr><td><b>Definición propuesta de CCO (o modificación)</b></td></tr><tr><td> </td></tr></table>	<b>Definición propuesta de CCO (o modificación)</b>	
<b>Definición propuesta de CCO (o modificación)</b>		

**P01. CCO/Relevancia conceptual y P02. CCO/Concepto personal. Ficha**

<b>Definición</b>
Grado de acuerdo con la definición del concepto de CCO propuesta y presentación de aportaciones de los informantes sobre el concepto.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el nivel de acuerdo de los informantes con el concepto de CCO propuesto (P01). b) Recabar y estudiar las aportaciones de los informantes sobre el concepto estudiado en respuesta abierta (P02) o al final del cuestionario. c) Proporcionar al encuestado una referencia inicial sobre el concepto o constructo objeto de la investigación. d) Definir a partir de la información obtenida con mayor precisión el constructo estudiado. e) Valorar la confirmación de las hipótesis. f) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>1</sub>. El concepto de CCO propuesto suscita un alto nivel de acuerdo por parte de los informantes (Nivel 3 o superior).</i> <i>H<sub>2</sub>. El concepto de CCO suscita una elevada cantidad de perspectivas conceptuales y matices individuales.</i>
<b>Variable A: VA1. Competencia de comunicación oral (CCO).</b>
<b>Variable B: VB2. Relevancia conceptual</b>
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de ítem P01 y P02 global y por estratos.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en P02(A) y en el texto o al final del texto

### Pregunta 3 (P03)

#### P03. CCO/Relevancia general. Marco

La pregunta 3 (P03) se refiere a la importancia que los informantes le dan a CCO en el seno de su organización.

#### P03. CCO/Relevancia general. Enunciado

<b>P03. CCO/Relevancia general</b>
<b>COFE3</b>
<b>03.</b> Valore la <b>importancia</b> que tiene para su organización de trabajo la competencia de comunicación oral de sus empleados, <u>con carácter general</u> .
<input type="checkbox"/> <b>1. Nada</b> <input type="checkbox"/> <b>2. Poco</b> <input type="checkbox"/> <b>3. Bastante</b> <input type="checkbox"/> <b>4. Mucho</b>

#### P03. CCO/Relevancia general. Ficha

<b>Definición</b>
Grado de relevancia de CCO para las organizaciones a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el grado de relevancia de CCO para la organización en general. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados. d) Valorar las apreciaciones escritas por los informantes sobre este tema.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>3</sub>. A juicio de los informantes, la CCO es relevante o importante en general para las organizaciones (Nivel 3 o superior).</i>
<b>Variable A: VA1. Competencia de comunicación oral (CCO)</b>
<b>Variable B: VB3. Relevancia general</b>
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de ítem P03 global y por estratos
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto

### Pregunta 4 (P04)

#### P04. CCO/Relevancia demográfica. Marco

La pregunta 4 (P04) solicita información sobre el porcentaje aproximado de puestos de trabajo en que se requiere un elevado nivel de CCO.

#### P04. CCO/Relevancia demográfica. Enunciado

<b>P04. Relevancia demográfica de CCO</b>
<b>COFE3</b>
04. ¿En qué porcentaje de puestos de trabajo de su organización es importante disponer de un <b>nivel elevado</b> de competencia de comunicación oral (CCO)?
<input type="checkbox"/> 1. Del 0 al 5% de los puestos <input type="checkbox"/> 2. Del 6 al 25% <input type="checkbox"/> 3. Del 26 al 50% <input type="checkbox"/> 4. Más del 50 %

#### P04. CCO/Relevancia demográfica. Ficha

<b>Definición</b>
Grado de relevancia demográfica de CCO para la organización a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el número de empleos aproximado en los que el nivel de CCO es importante para la organización. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados. d) Valorar las apreciaciones escritas por los informantes sobre este tema.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>4</sub>. A juicio de los informantes, la CCO es relevante para un alto porcentaje de empleos (Nivel 3 o superior).</i>
<b>Variable A:</b> VA1. Competencia de Comunicación Oral (CCO)
<b>Variable B:</b> VB4. Relevancia demográfica
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de ítem P04 global y por estratos
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto



### Pregunta 5 (P05)

#### P05. CCO/Incidencia personal. Marco

La pregunta 5 (P05) estudia las principales consecuencias que el nivel de CCO tiene para el propio empleado a juicio de los informantes. Para ello se presentan siete posibles consecuencias y se abre la posibilidad de una respuesta abierta.

#### P05. CCO/Incidencia personal. Enunciado

<b>P05. CCO/Incidencia personal</b>				
<b>COFE3. Enunciado</b>				
05. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que la CCO de un empleado tiene determinadas <b>consecuencias para el propio empleado</b> . A continuación, marque en la columna <b>Plus</b> las <b>tres</b> más importantes.				
Nº	Consecuencias para el empleado	Grado	Plus 3 cruces	
01	<b>Autoestima y bienestar personal</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○	
02	<b>Perspectivas de mejora en el empleo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○	
03	<b>Calidad del trabajo o servicio prestado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○	
04	<b>Desarrollo de la red de relaciones sociales</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○	
05	<b>Permanencia en la organización</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○	
06	<b>Sentimiento de integración en la organización</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○	
07	<b>Cantidad de trabajo o servicio prestado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○	
<b>Indique <u>otra consecuencia para el empleado</u> si lo considera conveniente:</b>				
Nº	Consecuencias para el empleado	Grado		
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4		

#### P05. CCO/Incidencia personal. Ficha

<b>Definición</b>
Relevancia funcional o percepción de las consecuencias del nivel de CCO sobre el desarrollo personal, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el grado en que el nivel de CCO presenta covariación con determinadas consecuencias para los empleados según la experiencia de los informantes. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados. d) Especificar un orden de importancia para cada ítem atendiendo a medias y a ordinales. e) Valorar las apreciaciones escritas por los informantes sobre este tema.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>5</sub>. A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el desarrollo personal (Nivel 2,5 o superior en cada ítem).</i>
<b>Variable A:</b> VA1 (CCO) y VA2. Incidencia personal
<b>Variable B:</b> VB5. Relevancia funcional
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de ítem P05 global y por estratos Clasificación de ítems preferidos de P05, por media y ordinal, global y por estratos.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en P05_08. <i>Abierta</i> y en el texto o al final del texto.

### Pregunta 6 (P06)

#### P06. CCO/Incidencia laboral. Marco

La pregunta 6 (P06) pide información sobre las consecuencias laborales del nivel de CCO, sobre los resultados y sobre el clima sociolaboral de las organizaciones.

#### P06. CCO/Incidencia laboral. Enunciado

<b>P06. CCO/Incidencia laboral</b>		
<b>COFE3</b>		
<b>06.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que <b>el nivel de CCO de los empleados afecta a su organización.</b>		
Nº	Consecuencias para la organización	Grado
01	Afecta a los <u>resultados</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Afecta al <u>clima laboral</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

#### P06. CCO/Incidencia laboral. Ficha

<b>Definición</b>	
Relevancia funcional o percepción de las consecuencias del nivel de CCO sobre las exigencias y objetivos del ámbito laboral.	
<b>Objetivos</b>	
a) Observar el grado en que el nivel de CCO presenta covariación con determinadas consecuencias sobre el ámbito laboral a juicio de los informantes. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre consecuencias para ambos ítems. d) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados. e) Valorar las apreciaciones escritas por los informantes sobre este tema.	
<b>Hipótesis</b>	
<i>H<sub>6</sub>. A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el ámbito laboral (Nivel 3 o superior en cada ítem).</i>	
<b>Variable A:</b> VA1 (CCO) y VA3. Incidencia laboral	
<b>Variable B:</b> VB5. Relevancia funcional	
<b>Pregunta(s) relacionadas</b>	P06 y P07 con P0601; y P06 y P08 con P0602.
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
Promedio de ítem P0601 global y por estratos Promedio de ítem P0601 global y por estratos	
<b>Valoración cualitativa</b>	
Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto. Completar la observación con los resultados obtenidos en las preguntas sobre el mismo tema P07 y P08.	

### Pregunta 7 (P07)

#### P07. CCO/Incidencia organizacional. Marco

La pregunta 7 (P07) estudia las consecuencias que el nivel de CCO de los empleados tiene sobre los resultados de las organizaciones de trabajo. Para ello se presentan siete posibles consecuencias y se abre la posibilidad de una respuesta abierta.

#### P07. CCO/Incidencia organizacional. Enunciado

P07. CCO/Incidencia organizacional				
COFE3				
07. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que <b>la CCO de los empleados influye sobre los resultados</b> de su organización. A continuación, marque en la columna <b>Plus</b> los <b>tres</b> más importantes.				
Nº	Resultados	Grado	Plus 3 cruces	
01	Rentabilidad y productividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○	
02	Calidad del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○	
03	Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○	
04	Fidelización y aumento de clientes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○	
05	Motivación y autoestima de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○	
06	Mantenimiento de empleados de alto nivel	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○	
07	Imagen de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○	
<b>Indique otro efecto sobre los resultados si lo considera conveniente:</b>				
Nº	Resultados	Grado		
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4		

#### P07. CCO/Incidencia organizacional. Ficha

Definición	
Relevancia funcional o percepción de las consecuencias del nivel de CCO sobre el funcionamiento y productividad de las organizaciones, a juicio de los informantes.	
Objetivos	
a) Observar el grado en que el nivel de CCO presenta covariación con determinadas consecuencias para las organizaciones según la experiencia de los informantes. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados. d) Especificar un orden de importancia para cada ítem atendiendo a medias y a ordinales. e) Valorar las apreciaciones escritas por los informantes sobre este tema.	
Hipótesis	
<i>H<sub>7</sub>. A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para los resultados de las organizaciones (Nivel 2,5 o superior en cada ítem).</i>	
Variable A: VA1 (CCO) y VA4. Incidencia organizacional	
Variable B: VB5. Relevancia funcional	
Pregunta(s) relacionadas	P07 (y P06)
Indicadores cuantitativos y gráficos	
Promedio de cada ítem de P07 global y por estratos Clasificación de ítems preferidos de P07, por media y ordinal, global y por estratos (solo diferencias significativas).	
Valoración cualitativa	
Análisis del contenido escrito por el informante en P07_08. Abierta, en P06, y en el texto o al final del texto. Estudiar la clasificación de los ítems de P07.	

### Pregunta 8 (P08)

#### P08. CCO/Incidencia sociolaboral. Marco

La pregunta 8 (P08) estudia las consecuencias que el nivel de CCO de los empleados tiene sobre el clima laboral de las organizaciones de trabajo. Para ello se presentan siete posibles consecuencias y se abre la posibilidad de una respuesta abierta.

#### P08. CCO/Incidencia sociolaboral. Enunciado

<b>P08. CCO/Incidencia sociolaboral</b>			
<b>COFE3. Enunciado</b>			
<b>08.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que <b>el nivel de CCO de los empleados influye sobre el clima laboral</b> . Después, marque los <b>tres</b> más importantes.			
Nº	Efectos de la CCO sobre el clima laboral	Grado	Plus 3 cruces
01	<b>Relaciones entre directivos y empleados</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
02	<b>Relaciones entre compañeros</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
03	<b>Relaciones con otras organizaciones</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
04	<b>Relaciones con clientes y receptores del servicio</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
05	<b>Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
06	<b>Prevención de conflictos sociales o laborales</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
07	<b>Relaciones con los medios de comunicación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>Indique otro efecto sobre el clima laboral si lo considera conveniente:</b>			
Nº	Clima laboral	Grado	
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

#### P08. CCO/Incidencia sociolaboral. Ficha

<b>Definición</b>	
Grado de percepción de las consecuencias de CCO sobre el clima sociolaboral, a juicio de los informantes.	
<b>Objetivos</b>	
a) Observar el grado en que el nivel de CCO presenta covariación con ciertas consecuencias para el clima laboral de las organizaciones según los informantes. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados. d) Especificar un orden de importancia para cada ítem atendiendo a medias y a ordinales. e) Valorar las apreciaciones escritas por los informantes sobre este tema.	
<b>Hipótesis</b>	
<i>H<sub>8</sub>. A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el clima sociolaboral de las organizaciones (Nivel 2,5 o superior en cada ítem).</i>	
<b>Variable A:</b> VA1 (CCO) y VA5. Incidencia sociolaboral	
<b>Variable B:</b> VB5. Relevancia funcional	
<b>Pregunta(s) relacionadas</b>	P08 (y P06; ítem P06_02)
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
Promedio de cada ítem de P08 global y por estratos. Valor ordinal de cada ítem. Clasificación de ítems preferidos de P08, por media y ordinal, global y por estratos (solo diferencias significativas).	
<b>Valoración cualitativa</b>	
Análisis del contenido escrito por el informante en P08_08. Abierta, en P06, y en el texto o al final del texto. Estudiar la clasificación de los ítems de P08.	

### 7.3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>Bloque 2. CCO y empleabilidad</b>
<b>Problema 1</b> Esta investigación trata de establecer la relación existente entre las destrezas comunicativas expresivas del lenguaje oral y el rendimiento profesional, analizar la naturaleza de la misma y detallar aquellas especialmente relevantes para el desempeño profesional de los tipos de empleos representativos de la sociedad actual.
<b>Hipótesis 1</b> A juicio de los informantes de la muestra, las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa y positiva con el desempeño o rendimiento profesional.
<b>Preguntas de investigación</b>  PI/1.3. ¿Cómo influye el nivel de las destrezas comunicativas del lenguaje oral en la selección y el progreso profesional (acceso al empleo o ascenso en el mismo)?  PI/1.5. ¿Cuáles son las destrezas comunicativas expresivas orales relevantes para el desempeño profesional (en general o para determinadas categorías profesionales)?
<b>Objetivo del bloque</b> Indagar sobre las pautas de selección de los empleados atendiendo a la relación existente entre competencias transversales, técnicas y nivel de CCO, así como las habilidades comunicativas para la empleabilidad
<b>Preguntas del cuestionario</b> <b>P12. CCO/Evaluabilidad</b> <b>P13. CCO/Instrumentos de selección</b> <b>P16. CCO-Tipos/empleabilidad</b> <b>P18. C. transversales/ empleabilidad</b> <b>P20. CCO-Conductas/empleabilidad</b> <b>P21. C. Técnica/empleabilidad</b>

## **Bloque 2. Estructura y justificación**

De manera coherente con los problemas, hipótesis y preguntas de investigación se presentan las siguientes **preguntas en el cuestionario**:

- a) Preguntas sobre la relevancia de la evaluación según las categorías del empleo (P12) y sobre la frecuencia de los instrumentos utilizados (P13).
- b) Preguntas sobre la relación entre las competencias comunicativas y otras competencias transversales (P18) o las competencias técnicas (P21).
- c) Preguntas sobre las destrezas comunicativas más relevantes para la empleabilidad (P16) o las conductas que más la pueden dificultar (P20).

**Pregunta 12 (P12)**

**P12. CCO/Evaluabilidad. Marco**

La pregunta 12 solicita información sobre el grado en que se evalúa el nivel de CCO en los empleados de varios niveles de cualificación, distribuidos en siete niveles (7 ítems) y cuatro grados de evaluación, del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho).

<b>P12. CCO/Evaluabilidad</b>		
<b>COFE3</b>		
<p><b>12.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se evalúa y se tiene en cuenta el nivel de CCO <u>en la selección para <b>empleos de diversos niveles de cualificación.</b></u></p>		
Nº	Nivel de cualificación del empleo	Grado de evaluación
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**P12. CCO/Evaluabilidad. Ficha**

<b>Definición</b>
Grado en que se evalúa el nivel de CCO de los empleados en las organizaciones según niveles de titulación académica.
<b>Objetivos</b>
a) Observar y analizar la covariación entre el nivel de evaluación de CCO y el nivel de titulación. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>12a</sub>: A juicio de los informantes, la evaluación del nivel de CCO de los empleados supera un nivel medio (nivel superior a 2,5).</i>
<i>H<sub>12b</sub>: A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se da en mayor grado la evaluación del nivel de CCO.</i>
<b>Variable A:</b> VA7. Titulación académica
<b>Variable B:</b> VB8. Evaluabilidad/ VB1. Nivel de CCO
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.

**Pregunta 13 (P13)**

**P13. CCO/Instrumentos de selección. Marco**

La pregunta 13 solicita información sobre el grado en que se utilizan seis procedimientos de evaluación de CCO en las organizaciones. Se presentan 6 ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y una opción abierta.

**P13. CCO/Instrumentos de selección. Enunciado**

<b>P13. CCO/Instrumentos de evaluación</b>		
<b>COFE3</b>		
13. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se utilizan estos <b>seis procedimientos de evaluación de la CCO de los empleados</b> .		
<b>Nº</b>	<b>Procedimientos de evaluación</b>	<b>Grado de uso</b>
01	Entrevista	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Observación de la conducta	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Pruebas, escalas o tests psicotécnicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Informes de los directivos de la sección en que trabaja el empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Informes de personas ajenas a la organización ( <u>clientes</u> , otras empresas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Autoevaluación del empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Indique <u>otro procedimiento de evaluación</u> utilizado si lo considera conveniente:		
<b>Nº</b>	<b>Procedimientos de evaluación</b>	<b>Grado de uso</b>
07		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**P13. CCO/Instrumentos de selección. Ficha**

<b>Definición</b>
Grado en que se utilizan ciertos instrumentos de evaluación de CCO de los empleados en las organizaciones, asignada por los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el grado de uso de ciertos instrumentos de evaluación de CCO. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>13</sub>: A juicio de los informantes, para la medición del nivel de CCO, se utilizan en mayor medida instrumentos cualitativos que implican el contacto personal y la interacción con el sujeto observado (nivel 3 o superior).</i>
<b>Variable A:</b> VA8. Instrumentos de selección
<b>Variable B:</b> VB9. Funcionalidad evaluadora/ VB1. Nivel de CCO
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en la respuesta abierta y en el texto o al final del texto.



**Pregunta 16 (P16)**

**P16. CCO-Tipos/empleabilidad. Marco**

La pregunta 16 solicita información sobre el grado en que ocho competencias de comunicación facilitan el empleo. Se presentan ocho ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y una opción abierta (véanse apartados 3.4.3. y 7.1.2 para la explicación del modelo de comunicación utilizado).

**P16. CCO-Tipos/empleabilidad. Enunciado**

<b>P16. Tipos de CCO/empleabilidad</b>			
<b>COFE3</b>			
16. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que cada una de estas <b>ocho competencias de comunicación facilitan el empleo</b> (la empleabilidad). Luego ordene, de 1ª a 3ª, las <b>tres</b> principales.			
Nº	Competencias de comunicación oral	Grado (empleabilidad)	Orden (3 cruces)
01	<b>Personal:</b> Manifiestar las ideas personales en la vida diaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
02	<b>Social:</b> Relacionarse con los demás en la vida diaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
03	<b>Formal:</b> Hablar en público en situaciones formales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
04	<b>Directiva:</b> Dirigir a personas y grupos en organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
05	<b>Grupal:</b> Participar en grupos de trabajo en organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
06	<b>Lingüística:</b> Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
07	<b>Tecnológica:</b> Expresarse con apoyo de medios tecnológicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
08	<b>No lingüística:</b> Manifestarse mediante voz, gestualidad y aspecto	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
<b>Indique <u>otra competencia</u> de comunicación oral si lo considera conveniente:</b>			
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

**P16. CCO-Tipos/empleabilidad. Ficha**

<b>Definición</b>
Grado en que cada uno de los ocho tipos de competencias de comunicación oral facilita la empleabilidad del sujeto.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el grado de empleabilidad de los tipos de CCO. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>16a</sub>: A juicio de los informantes, todas las subcompetencias de CCO facilitan de manera elevada la empleabilidad (nivel 3 o superior).</i>
<i>H<sub>16b</sub>: A juicio de los informantes, las tres subcompetencias de CCO más específicas de las organizaciones (formal, directiva y grupal) son las que más facilitan la empleabilidad.</i>
<b>Variable A:</b> VA1a. CCO-Tipos
<b>Variable B:</b> VB12. Empleabilidad
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (solo diferencias significativas). Preferencia ordinal. Clasificación de los ítems según su media y elección ordinal.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en la respuesta abierta o al final del texto.

**Pregunta 18 (P18)**

**P18. C. transversales/ empleabilidad. Marco**

La pregunta 18, sobre el grado de *empleabilidad de las competencias transversales*, solicita información sobre el grado en que veintitrés competencias genéricas consideradas para la elaboración de las nuevas titulaciones de Grados universitarios dentro del Marco Europeo de Educación Superior (Proyecto Tuning), facilitan el acceso a empleos de nivel medio o alto. Se presentan veintitrés ítems en tres bloques para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y la elección de las tres competencias más importantes de cada bloque.

**P18. C. transversales/ empleabilidad. Enunciado**

<b>P18. C. transversales/ empleabilidad</b>
<b>COFE3</b>

**18.** Para la elaboración de las nuevas titulaciones de Grados universitarios dentro del Marco Europeo de Educación Superior (Proyecto Tuning), las universidades han valorado **23 competencias transversales o genéricas (C.G.)**, que son importantes para una gran cantidad de puestos de trabajo. Las competencias se dividen en tres bloques: instrumentales, personales y sistémicas. Ahora le pedimos que las valore dentro de su organización.

Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el **grado de importancia que tienen en su organización para el acceso a empleos de nivel medio o alto.** A continuación, elija las tres más importantes de cada bloque.

Nº	C.G. INSTRUMENTALES	Grado	Plus 3 cruces
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Nº	C. G. PERSONALES	Grado	Plus 3 cruces
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Nº	C.G. SISTÉMICAS	Grado	Plus 3 cruces
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

**P18. C. transversales/ empleabilidad. Ficha**

<b>Definición</b>
Grado en que una competencia transversal o genérica facilita la empleabilidad, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Observar y comparar el grado de empleabilidad de diversas competencias transversales y comunicativas. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems. f) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>18a</sub>: A juicio de los informantes, todas las competencias transversales propuestas se relacionan positivamente con la empleabilidad (nivel 2.5 o superior).</i>
<i>H<sub>18b</sub>: A juicio de los informantes, las competencias transversales con marcado carácter comunicativo (ítems: P18_03, P18_09, P18_10, P18_12, P18_19) muestran un alto índice de empleabilidad (nivel 3 o superior).</i>
<b>Variable A:</b> VA11. Competencias transversales (Tuning)
<b>Variable B:</b> VB12. Empleabilidad
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación de los ítems por media y orden, por bloques y globalmente
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.

**Pregunta 20 (P20)**

**P20. CCO-Conductas/empleabilidad. Marco**

La pregunta 20 solicita información sobre el grado en que cuarenta conductas comunicativas previsiblemente consideradas como inconvenientes o inapropiadas dificultan el acceso a empleos de nivel medio o alto (véanse apartados 3.4.3. y 7.1.2 para la explicación del modelo de comunicación utilizado). Se presentan cuarenta ítems en tres bloques para valorar del 1 al 5 (1. No dificulta la selección del empleado /2. Dificulta un poco la selección /3. Dificulta bastante la selección /4. Dificulta mucho la selección/5. Dificulta absolutamente la selección. La impide.);

**P20. CCO-Conductas/empleabilidad. Enunciado**

<b>P20. Conductas CCO/empleabilidad</b>		
<b>COFE3</b>		
<p>20. Suponga que debe seleccionar en su organización a una persona para un puesto de trabajo de cualificación media o alta. Valore el grado en que las siguientes <b>conductas comunicativas dificultan la selección del empleado.</b></p> <p>La escala de valoración es la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. <b>No dificulta</b> la selección del empleado</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Dificulta <b>un poco</b> la selección</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Dificulta <b>bastante</b> la selección</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Dificulta <b>mucho</b> la selección</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Dificulta <b>absolutamente</b> la selección. La impide.</li> </ul>		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
<b>La persona al hablar muestra con frecuencia ...</b>		
01	<b>Falta de iniciativa y apatía para comunicarse</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
02	<b>Agresividad verbal</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
03	<b>Inseguridad e indecisión</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
04	<b>Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
05	<b>Planteamientos negativos o pesimistas</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
06	<b>Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
07	<b>Tendencia a la mentira o a la hipocresía</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
08	<b>Expresión pedante</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
09	<b>Falta de discreción</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
10	<b>Descontrol emocional</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
11	<b>Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
12	<b>Imposición ante los demás</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
13	<b>Insensibilidad, frialdad o distanciamiento</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
14	<b>Dificultad para cooperar (individualismo)</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
15	<b>Tendencia al aislamiento</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
16	<b>Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
17	<b>Tendencia a posturas conflictivas</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
18	<b>Dificultad para expresar sentimientos en público</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
19	<b>Dificultad para transmitir decisiones y promesas</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
20	<b>Dificultad para hablar en público</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
21	<b>Carencia de poder de convicción y argumentación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
22	<b>Expresión autoritaria para dirigir a subordinados</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
23	<b>Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
24	<b>Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
25	<b>Falta de respeto o rebeldía ante los superiores</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
<b>La persona <u>al hablar</u> muestra con frecuencia ...</b>		
26	<b>Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
27	<b>Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
28	<b>Expresión sin base o documentación adecuada</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
29	<b>Expresión oscura y poco comprensible</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
30	<b>Ausencia de ideas personales</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
31	<b>Carencia de léxico</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
32	<b>Pronunciación incorrecta o vulgar</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
33	<b>Incorrección en la sintaxis de los enunciados</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
34	<b>Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
35	<b>Déficit de fluidez, expresividad y oratoria</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
36	<b>Dificultad para leer o verbalizar un escrito de manera expresiva</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
37	<b>Incapacidad de uso de recursos tecnológicos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
38	<b>Voz y entonación inexpresiva</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
39	<b>Vulgaridad de gestos y movimientos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
40	<b>Imagen o aspecto personal descuidado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
<b>Indique <u>otras conductas que dificultan el acceso al empleo</u> si lo considera conveniente:</b>		
41		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
42		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
43		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

## P20. CCO-Conductas/empleabilidad. Ficha

<b>Definición</b>
Grado en que una actuación comunicativa determinada dificulta la selección para un empleo, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el grado en que cuarenta conductas comunicativas afectan a la empleabilidad. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems. e) Determinar los tipos de CCO más relevantes para la empleabilidad. f) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>20a</sub>: A juicio de los informantes, todas las conductas de comunicación oral sugeridas dificultan de forma elevada la selección del empleado (nivel 3 o superior)</i>
<i>H<sub>20b</sub>: A juicio de los informantes, las conductas de tipo personal (P20_01 a P20_10) y social (P20_11 a P20_17) son las que más dificultan el empleo (nivel 4 o superior).</i>
<b>Variable A:</b> VA12. CCO-Conductas
<b>Variable B:</b> VB12. Empleabilidad
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media. Clasificación por ámbitos comunicativos.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante respuesta abierta o al final del texto.



### Pregunta 21 (P21)

#### P21. C. Profesional/empleabilidad. Marco

La pregunta 21, sobre *empleabilidad de la competencia técnica o específica* (y su contraste con CCO), solicita la preferencia por tres tipos de candidatos hipotéticos que muestran niveles diferentes de competencia técnica y de CCO. Para ello se presentan cinco candidatos distintos al objeto de que el informante ordene a los tres más adecuados para su organización.

#### P21. C. Profesional/empleabilidad. Enunciado

P21. C. Profesional/empleabilidad				
<b>COFE3</b>				
<p>21. Todo empleado dispone de <b>competencias técnicas</b> (CT), que son aquellas específicas que se requieren para desempeñar un empleo determinado, y de <b>competencias genéricas</b> o transversales, que se requieren para una amplia variedad de empleos. Una de estas últimas es la <b>competencia de comunicación oral</b> (CCO).</p> <p>Suponga que debe elegir un cargo de dirección para su organización. Ordene del 1º al 3º, de más a menos, los tres mejores candidatos.</p>				
Nº	C. Técnica/C. Comunicación Oral	Orden (3 cruces)		
01	El candidato A tiene CT alta y CCO media	1º <input type="checkbox"/>	2º <input type="checkbox"/>	3º <input type="checkbox"/>
02	El candidato B tiene CT alta y CCO baj	1º <input type="checkbox"/>	2º <input type="checkbox"/>	3º <input type="checkbox"/>
03	El candidato C tiene CT media y CCO alta	1º <input type="checkbox"/>	2º <input type="checkbox"/>	3º <input type="checkbox"/>
04	El candidato D tiene CT media y CCO media	1º <input type="checkbox"/>	2º <input type="checkbox"/>	3º <input type="checkbox"/>
05	El candidato E tiene CT baja y CCO alta	1º <input type="checkbox"/>	2º <input type="checkbox"/>	3º <input type="checkbox"/>

#### P21. C. Profesional/empleabilidad. Ficha

<b>Definición</b>
Grado en que el nivel de competencia técnica y el nivel de CCO son relevantes para la empleabilidad, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Comparar el grado de relevancia para el empleo de la competencia técnica y el nivel de CCO. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos d) Clasificar los ítems. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>21</sub>: A juicio de los informantes, para la selección de un candidato al empleo de nivel elevado, los candidatos con elevada competencia técnica presentan un índice de empleabilidad significativamente superior a aquellos con elevado nivel de CCO.</i>
<b>Variable A:</b> VA13. Competencias profesionales
<b>Variable B:</b> VB12. Empleabilidad
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem ordinal, global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según elección ordinal.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante al final del texto.

### 7.3.3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

<b>Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral</b>
<b>Problema 2</b> De manera coherente con el problema 1, esta investigación trata de establecer el grado y la forma en que el currículo educativo actual responde a las necesidades comunicativas que requiere la vida profesional, especificando orientaciones precisas para su perfeccionamiento.
<b>Hipótesis 2</b> A juicio de los informantes de la muestra, el currículo comunicativo del sistema educativo actual debe perfeccionarse para proporcionar el nivel de formación que responda a las necesidades profesionales de comunicación oral.
<b>Preguntas de investigación</b>  <b>PI/2.1.</b> ¿En qué medida se observa en los ciudadanos que acceden al mundo laboral un nivel adecuado de formación en habilidades expresivas de comunicación oral relevantes para la vida profesional?  <b>PI/2.2.</b> ¿El currículo (oficial o real) de las diversas etapas educativas (especialmente de la Educación Obligatoria) responde a las necesidades profesionales de comunicación oral específicas de la vida profesional?
<b>Objetivo del bloque</b> Indagar sobre el grado de ajuste del nivel de formación y de CCO de los empleados en relación con las necesidades de las organizaciones, así como la responsabilidad y los factores que lo explican, analizando las necesidades de formación en este aspecto.
<b>Preguntas del cuestionario</b> <b>P09. Nivel Formativo/CCO por generaciones</b> <b>P10. CCO/ Nivel general</b> <b>P11. CCO/ Nivel por titulación</b> <b>P14. CCO/Agentes formativos de CCO</b> <b>P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación</b> <b>P17. CCO/ Factores explicativos</b> <b>P22. Ajuste formación-empleo</b> <b>P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b> <b>P25. CCO/ Asignaturas universitarias</b>

### **Bloque 3. Estructura y justificación**

De manera coherente con los problemas, hipótesis y preguntas de investigación del bloque 3 se presentan las siguientes **preguntas en el cuestionario**:

- a) Preguntas sobre el nivel adecuado de CCO. En ellas se valora el nivel de formación de los empleados actuales (P09) y el nivel de CCO en general (P09 y P10) así como por niveles académicos de acceso al empleo (P11) y en diferentes tipos de habilidades comunicativas (P15), así como los motivos de las posibles lagunas en estos aspectos (P17).
  
- b) Preguntas sobre el grado de ajuste del currículo a las necesidades profesionales de comunicación oral específicas de la vida profesional. En ellas se valora quiénes tienen la responsabilidad de este tipo de formación (P14), el grado de ajuste de la formación para el trabajo (P22), las razones de un posible desajuste (P24) y la posibilidad de implantación de asignaturas de formación comunicativa específica (P25).

**Pregunta 9 (P09)**

**P09. Nivel Formativo/CCO por generaciones. Marco**

La pregunta 9 (P09) demanda el nivel de formación y de CCO solicitando una comparación entre los empleados actuales y los de generaciones anteriores.

**P09. Nivel Formativo/CCO por generaciones. Enunciado**

<b>P09. Nivel formativo y de CCO por generaciones</b>		
<b>COFE3</b>		
<b>P09.</b> Compare, en general, el <b>nivel de formación</b> y la <b>competencia de comunicación oral de los empleados actuales</b> al acceder a su organización con respecto a los empleados de generaciones anteriores (mayores de 35 años).		
Nº	Niveles	Empleados actuales/generaciones anteriores (mayores de 35 años)
01	Nivel de <b>formación</b>	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor
02	Nivel de <b>CCO</b>	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor

**P09. Nivel Formativo/CCO por generaciones. Ficha**

<b>Definición</b>	
Relación comparativa del nivel de formación y de CCO entre las generaciones, asignada por los informantes.	
<b>Objetivos</b>	
a) Observar las diferencias de formación y de CCO entre diferentes generaciones: Empleados actuales/generaciones anteriores (mayores de 35 años). b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Especificar la diferencia entre nivel de formación y nivel de CCO. f) Valorar las aportaciones de los informantes.	
<b>Hipótesis</b>	
<i>H<sub>9a</sub>: A juicio de los informantes, el nivel formativo de las nuevas generaciones es superior al de las anteriores (nivel 3 o superior).</i>	
<i>H<sub>9b</sub>: A juicio de los informantes, el nivel de CCO de las nuevas generaciones es superior al de las anteriores (nivel 3 o superior).</i>	
<b>Variable A:</b> VA6. Grupo generacional	
<b>Variable B:</b> VB6. Nivel formativo/ VB1. Nivel de CCO	
Ítems	<b>P09 01; P09 02</b>
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
Promedio de los ítems global y por estratos (solo diferencias significativas).	
<b>Valoración cualitativa</b>	
Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.	

**Preguntas 10 (P10) y 11 (P11)**

**P10. CCO/ Nivel general y P11. CCO/ Nivel por titulación. Marco**

Las preguntas 10 (P10) y 11 (P11) solicitan una valoración del nivel de CCO de los empleados actuales del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto), tanto en general (P10), como en siete niveles de cualificación propios del sistema educativo español.

**P10. CCO/ Nivel general. Enunciado**

<b>P10. CCO/ Nivel general</b>
<b>COFE3</b>
<b>P10. Estime el nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados a las organizaciones de trabajo en general.</b>
<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

**P11. CCO/ Nivel por titulación. Enunciado**

<b>P11. CCO/ Nivel por titulación</b>																								
<b>COFE3</b>																								
<b>P11. Indique del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto) el nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados de diversos niveles de cualificación a las organizaciones de trabajo.</b>																								
<table border="1"><thead><tr><th>Nº</th><th>Nivel de cualificación de acceso a la organización</th><th>Nivel de CCO</th></tr></thead><tbody><tr><td>01</td><td>Sin título de Graduado o de E. Secundaria</td><td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td></tr><tr><td>02</td><td>Título de Graduado o de E. Secundaria</td><td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td></tr><tr><td>03</td><td>Formación Profesional de Grado Medio</td><td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td></tr><tr><td>04</td><td>Bachillerato</td><td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td></tr><tr><td>05</td><td>Formación Profesional de Grado Superior</td><td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td></tr><tr><td>06</td><td>Diplomado, Licenciado o Graduado</td><td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td></tr><tr><td>07</td><td>Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)</td><td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td></tr></tbody></table>	Nº	Nivel de cualificación de acceso a la organización	Nivel de CCO	01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Nº	Nivel de cualificación de acceso a la organización	Nivel de CCO																						
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4																						
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4																						
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4																						
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4																						
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4																						
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4																						
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4																						

**P10. CCO/ Nivel general y P11. CCO/ Nivel por titulación. Ficha**

<b>Definición</b>
Nivel de CCO de los empleados, tanto en general, como por niveles de cualificación, asignada por los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el nivel de CCO en general y las diferencias de nivel de CCO entre diferentes niveles de titulación. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<b>P10. CCO/ Nivel general</b> <i>H<sub>10</sub>: A juicio de los informantes, el nivel de CCO de los empleados, en general, es bajo (nivel inferior a 2,5).</i>
<b>P11. CCO/ Nivel por titulación</b> <i>H<sub>11</sub>: A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de CCO.</i>
<b>Variable A:</b> VA7. Titulación académica
<b>Variable B:</b> VB1. Nivel de CCO
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de P10 y de los siete ítems de P11, global y por estratos (solo diferencias significativas). Promedio adicional de ítems agrupados (formación profesional, secundaria y universidad)
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.

**Pregunta 14 (P14)**

**P14. CCO/Responsabilidad de los agentes formativos. Marco**

La pregunta 14 (P14) solicita información sobre las personas o entidades que tienen mayor responsabilidad en la formación de CCO.

**P14. CCO/Responsabilidad de los agentes formativos. Enunciado**

<b>P14. CCO/Responsabilidad de los agentes formativos</b>			
<b>COFE3</b>			
<b>14. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado de responsabilidad de quienes tienen que mejorar la formación de los empleados en CCO. A continuación, marque los tres principales.</b>			
Nº	<u>Responsabilidad de mejorar la CCO</u>	Grado de acuerdo	<u>Plus 3 cruces</u>
<b>01</b>	Cada <b>organización, institución o empresa</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>02</b>	Las <b>instituciones públicas</b> : ministerios, comunidades autónomas, ayuntamientos, INAEM, INEM, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>03</b>	Las <b>organizaciones empresariales</b> : CEOE, CREA, CEPYME, Cámaras de Comercio, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>04</b>	La <b>Comunidad Europea</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>05</b>	Las <b>organizaciones de los empleados</b> : sindicatos, colegios profesionales, asociaciones, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>06</b>	El <b>Estado</b> , perfeccionando las leyes educativas (E. Obligatoria, Bachillerato, F. Profesional, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>07</b>	Las <b>universidades</b> , ajustando los planes de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>08</b>	El <b>empleado</b> , tomando conciencia de la relevancia de formarse	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>09</b>	<u>El entorno familiar</u> , prestando mayor atención a este aspecto	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>Indique otro responsable de mejorar la CCO si lo considera conveniente:</b>			
<b>10</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

**P14. CCO/Responsabilidad de los agentes formativos. Ficha**

<b>Definición</b>
Grado en que ciertos agentes, personas u organizaciones influyen sobre la formación y el grado de desarrollo de CCO.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el grado en que determinados agentes educativos son responsables de los niveles de CCO. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>14</sub>: A juicio de los informantes, tanto el propio sujeto como las demás instituciones y organizaciones sociales, públicas y privadas, tienen una responsabilidad elevada en la formación comunicativa de los ciudadanos (nivel 3 o superior).</i>
<b>Variable A:</b> VA9. Agentes educativos
<b>Variable B:</b> VB10. Responsabilidad formativa
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de los ítems global y por estratos (solo diferencias significativas).
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.



**Pregunta 15 (P15)**

**P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación. Marco**

La pregunta 15 (P15) solicita una valoración del nivel CCO según ocho descriptores de subcompetencias de comunicación oral y tres niveles de cualificación A, B y C (véanse apdos. 3.4.3 y 7.1.2 para la explicación del modelo de comunicación utilizado).

**P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación. Enunciado**

<b>P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación</b>
<b>COFE3</b>

15. Según los ocho descriptores siguientes, valore la competencia de comunicación oral de los empleados de tres niveles de cualificación (A, B y C).

<b>01. COMUNICACIÓN PERSONAL</b>	
<b>Manifestar las ideas y sentimientos personales en la vida diaria.</b>	
<b>Habilidades al hablar: Mostrar iniciativa, control y seguridad en uno mismo; expresarse de modo asertivo, responsable, discreto, sincero, etc.</b>	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación personal
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>02. COMUNICACIÓN SOCIAL</b>	
<b>Relacionarse con los demás en la vida diaria.</b>	
<b>Habilidades al hablar: Adaptarse al interlocutor; expresarse con cortesía, sensibilidad, respeto a las personas y normas sociales; manifestar empatía, colaboración, trato solidario sin marginar a otros, etc.</b>	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación social
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>03. COMUNICACIÓN FORMAL</b>	
<b>Hablar en público en situaciones formales.</b>	
<b>Habilidades al hablar: Exponer temas o informes, explicar o enseñar, realizar promesas, expresar sentimientos, transmitir decisiones, narrar acontecimientos complejos, describir objetos o situaciones, etc.</b>	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación formal
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>04. COMUNICACIÓN DIRECTIVA</b>	
<b>Dirigir personas y grupos en organizaciones (laborales, académicas, etc.).</b>	
<b>Habilidades al hablar: Manifestar actitudes apropiadas, fomentar el clima de colaboración, delegar responsabilidades, aceptar ideas de los demás, organizar reuniones operativas, etc.</b>	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación directiva
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>05. COMUNICACIÓN GRUPAL</b>	
<b>Participar en grupos de trabajo y relaciones sociales formales en organizaciones.</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Participar de forma activa y constructiva en el diálogo y en grupos de trabajo, manifestarse de forma asertiva y cooperativa, saber escuchar, confiar en los demás, tratar de forma adecuada a receptores del servicio, resolver conflictos, etc.	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación grupal
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>06. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA</b>	
<b>Transmisión de ideas a través del idioma.</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Usar con fluidez el lenguaje formal: pronunciación, entonación, construcción de frases, amplitud de vocabulario, expresión coherente y organizada, estilo expresivo, etc.	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación lingüística
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>07. COMUNICACIÓN TECNOLÓGICA</b>	
<b>Expresión oral con el apoyo o mediante medios tecnológicos de comunicación.</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Expresarse mediante TIC, relacionarse con TIC (telefonía, redes, etc.), documentarse con medios tecnológicos, intervenir en medios (radio, televisión, etc.), etc.	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación tecnológica
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>08. COMUNICACIÓN NO LINGÜÍSTICA</b>	
<b>Expresión oral complementada por la voz, gestualidad y aspecto, adecuados a la situación</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Controlar el volumen de la voz, la expresividad vocal; manifestar dominio mímico y del movimiento; cuidar la imagen y aspecto, etc.	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación no lingüística
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

**P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación. Ficha**

<b>Definición</b>
Nivel de CCO de los empleados de tres niveles de cualificación (A, B y C) en ocho tipos de competencias de comunicación diferenciados, según estimación de los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el nivel de los empleados de tres niveles de cualificación en ocho tipos de competencias de comunicación según estimación de los sujetos de la muestra. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes. f) Relacionar los resultados de P15 con P09, P10 y P11. Todas ellas se refieren al nivel de CCO de los empleados desde diversas perspectivas.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>15a</sub>: A juicio de los informantes, el nivel medio de CCO de los empleados en cada uno de los ocho subtipos es bajo (nivel inferior a 2,5).</i>
<i>H<sub>15b</sub>: A juicio de los informantes, el nivel de CCO de las tres categorías de empleados en cada uno de los ocho subtipos es bajo (nivel inferior a 2,5).</i>
<i>H<sub>15c</sub>: A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de CCO.</i>
<b>Variable A:</b> VA1a. CCO-Tipos/ VA7. Titulación académica
<b>Variable B:</b> VB1. Nivel de CCO
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada uno de los 24 ítems de P15, global y por estratos (solo diferencias significativas). Promedio de los ocho tipos de competencia de cada nivel de cualificación (3 promedios). Promedio global de cada tipo de competencia (8 promedios). Promedio total.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.

**Pregunta 17 (P17)**

**P17. CCO/ Factores explicativos. Marco**

La pregunta 17 solicita información sobre los motivos que explican el nivel de CCO de los empleados.

**P17. CCO/ Factores explicativos. Enunciado**

<b>P17. CCO/ Factores explicativos</b>			
<b>COFE3</b>			
17. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) su valoración de estas afirmaciones relativas a <b>los motivos que explican la capacidad de comunicación oral de los empleados (CCO)</b> . A continuación, marque los <b>tres</b> principales.			
Nº	Motivos de la CCO Se comunican mejor las personas...	Grado de acuerdo	Plus 3 cruces
01	... más inteligentes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	... más abiertas y extrovertidas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	... con dotes naturales para el lenguaje	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	... de clase social más elevada	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	... con mejores calificaciones académicas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	... con un <i>currículum vitae</i> más extenso	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	... con más años de experiencia profesional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	... más cultas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	... más formadas en técnicas de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	... con más conocimientos específicos de la profesión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

**P17. CCO/ Factores explicativos. Ficha**

<b>Definición</b>
Grado en que diversos factores o motivos afectan al nivel de CCO de los empleados.
<b>Objetivos</b>
a) Observar qué factores influyen en el nivel de CCO. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>17a</sub>: A juicio de los informantes, todos los factores propuestos influyen sobre el nivel de CCO (nivel 3 o superior).</i>
<i>H<sub>17b</sub>: A juicio de los informantes el motivo o factor principal de desarrollo de CCO es la formación en técnicas de comunicación.</i>
<b>Variable A:</b> VA10. Factores explicativos del desarrollo comunicativo
<b>Variable B:</b> VB11. Relevancia formativo-comunicativa
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media y su valor ordinal.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante al final del texto.

**Pregunta 22 (P22)**

**P22. Ajuste formación-empleo. Marco**

La pregunta 22 (P22) solicita información sobre el nivel de ajuste de la formación de los nuevos empleados a las necesidades de la organización de trabajo según niveles de titulación.

**P22. Ajuste formación-empleo. Enunciado**

<b>P22. Ajuste formación-empleo</b>		
<b>COFE3</b>		
22. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy ajustada) el <b>nivel de ajuste</b> entre la formación con que acceden los nuevos empleados y las necesidades de su organización de trabajo.		
Nº	Nivel de formación de acceso a la organización	Ajuste al empleo
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**P22. Ajuste formación-empleo. Ficha**

<b>Definición</b>
Grado en que el nivel formativo de empleados de distintos niveles de cualificación se ajusta a la realidad laboral.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el grado en que la formación de los empleados con distintos niveles de titulación se ajusta a las necesidades de las organizaciones de trabajo. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>22a</sub>: A juicio de los informantes, el nivel formativo de los empleados con titulación (graduado escolar o en secundaria o superior) se ajusta a la realidad laboral (nivel 2,5 o superior).</i>
<i>H<sub>22b</sub>: A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de ajuste a la realidad laboral.</i>
<b>Variable A:</b> VA7. Titulación académica
<b>Variable B:</b> VB14. Nivel de ajuste formativo-laboral
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante al final del texto.

**Pregunta 24 (P24)**

**P24. Tipos de desajuste formación-empleo. Marco**

La pregunta 24 (P24) solicita información sobre las razones que explican el desajuste entre la formación que ofrece el sistema educativo y las necesidades de las organizaciones.

**P24. Tipos de desajuste formación-empleo. Enunciado**

<b>P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b>			
<b>COFE3</b>			
24. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) el grado en que <b>las siguientes razones explican el desajuste</b> entre la formación que ofrece el sistema educativo y las necesidades de las organizaciones. A continuación, marque sólo las <b>tres</b> principales.			
Nº	<u>Desajustes del sistema educativo</u> El desajuste se debe a ...	Grado	Plus 3 cruce s
01	Demasiada teoría y poca <b>práctica</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Procedimientos de <b>evaluación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	<b>Métodos</b> de enseñanza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<b>Leyes</b> educativas distantes de la realidad laboral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Formación y actualización del <b>profesorado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Formación escasa en el área <b>tecnológica</b> (TIC)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Formación escasa en el área <b>humanística</b> (geografía, historia, literatura, arte, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Formación escasa en el área <b>científica</b> (biología, química, matemáticas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Formación escasa en el área <b>comunicativa</b> (uso del lenguaje formal, oral y escrito)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Formación escasa de <b>actitudes</b> , valores, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Formación escasa en competencias <b>transversales</b> (para empleos diversos)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Formación escasa en competencias <b>técnicas</b> (para empleos o tareas especializadas)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	<b>Prácticas</b> escasas de los estudiantes en las organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>Indique <u>otra razón del desajuste</u> si lo considera conveniente:</b>			
14		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

**P24. Tipos de desajuste formación-empleo. Ficha**

<b>Definición</b>
Grado en que determinada característica pedagógica influye en el acceso al empleo.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el grado en que las distintas características pedagógicas se ajustan a las necesidades de cualificación de las organizaciones de trabajo (desajustes). b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>24</sub>: A juicio de los informantes, todas las pautas pedagógicas propuestas son relevantes (y negativas) para el ajuste al empleo (nivel 3 o superior).</i>
<b>Variable A:</b> VA15. Pautas pedagógicas
<b>Variable B:</b> VB15. Relevancia formativo-laboral
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media y ordinal.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.

**Pregunta 25 (P25)**

**P25. CCO/ Asignaturas universitarias. Marco**

La pregunta 25 (P25) solicita la opinión sobre la necesidad de incorporar a las enseñanzas universitarias asignaturas de “Habilidades de comunicación”.

**P25. Enunciado**

<b>P25. CCO/ Asignaturas universitarias</b>
<b>COFE3</b>
<p>25. Suponga que el Consejo de Universidades decide incorporar como formación básica del currículum universitario la asignatura de “<b>Habilidades de comunicación</b>” adaptada a cada titulación. Así surgirían asignaturas como “Habilidades de comunicación en Medicina”, “Habilidades de comunicación para el ejercicio del Derecho”, “Habilidades de comunicación en la Docencia”, “Habilidades de Comunicación en Ingeniería”, etc. <b>Valore si éstas asignaturas son necesarias o no y, en su caso, el tipo de asignaturas que deberían ser.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. No son necesarias</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Sí, como asignatura <u>voluntaria</u> (pueden cursarla fuera del plan de estudios)</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Sí, como asignatura <u>optativa</u> (pueden elegirla entre otras asignaturas)</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Sí, como asignatura <u>obligatoria</u> (la cursan todos los estudiantes)</li> </ul>

**P25. CCO/ Asignaturas universitarias. Ficha**

<b>Definición</b>
Grado en que la formación comunicativa es relevante para la formación universitaria.
<b>Objetivos</b>
<p>a) Observar la relevancia académica de CCO indicando el tipo de asignaturas de formación comunicativa más pertinentes en el ámbito universitario.</p> <p>b) Valorar la confirmación de las hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos.</p> <p>d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados.</p> <p>e) Valorar las aportaciones de los informantes.</p>
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>25</sub>: A juicio de los informantes, la asignatura de “Habilidades de comunicación” adaptada a cada titulación debería tener un carácter relevante y ser incorporada en los planes de estudio (3,5 o superior).</i>
<b>Variable A:</b> VA16. Tipos de asignaturas universitarias
<b>Variable B:</b> VB16. Relevancia académica universitaria
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de ítem P25 global y por estratos
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante al final del texto.



### 7.3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

<b>Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO</b>
<b>Problema 2 (PR2)</b> <p>De manera coherente con el problema 1, esta investigación trata de establecer el grado y la forma en que el currículo educativo actual responde a las necesidades comunicativas que requiere la vida profesional, especificando orientaciones precisas para su perfeccionamiento.</p>
<b>Hipótesis 2 (H2)</b> <p>A juicio de los informantes de la muestra, el currículo comunicativo del sistema educativo actual debe perfeccionarse para proporcionar el nivel de formación que responda a las necesidades profesionales de comunicación oral.</p>
<b>Preguntas de investigación</b> <p><b>PI/2.3.</b> ¿Qué conocimientos y destrezas comunicativas del lenguaje oral han de ser objeto de instrucción en el ámbito escolar y formar parte del currículo comunicativo?</p> <p><b>PI/2.4.</b> ¿Qué modificaciones didácticas pueden contribuir a perfeccionar el currículo comunicativo de lengua oral (contextualización, objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos, metodología y evaluación)?</p> <p><b>PI/2.5.</b> ¿Qué orientaciones es preciso tener en cuenta para la secuenciación didáctica de los saberes y destrezas específicas en las distintas etapas educativas?</p>
<b>Objetivo del bloque</b> <p>Indagar sobre los aspectos necesarios para mejorar la enseñanza de las habilidades de comunicación: factores, objetivos, contenidos, pautas, actividades, orientaciones didácticas, evaluación, etc.</p>
<b>Preguntas del cuestionario</b> <b>P19. C. transversales/Valor para CCO</b> <b>P23. Contenidos de ALL/empleabilidad</b> <b>P26. Objetivos CCO/empleabilidad</b> <b>P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad</b> <b>P28. Adecuación/Evaluación de CCO</b> <b>P29. Adecuación/Orientaciones didácticas</b> <b>P30. Adecuación/Actividades formativas</b>

#### **Bloque 4. Estructura y justificación**

De manera coherente con los problemas, hipótesis y preguntas de investigación del bloque 4 se presentan las siguientes **preguntas en el cuestionario**:

- a) Preguntas sobre la relación entre CCO y las competencias transversales (P19). La competencia de comunicación oral está íntimamente relacionada con otras competencias transversales. Es relevante conocer el grado en que cada competencia transversal se relaciona con CCO a juicio de los informantes.
- b) Preguntas sobre la utilidad laboral de determinados contenidos, clima comunicativo y objetivos de la enseñanza. Para la formación de los ciudadanos es preciso considerar qué contenidos concretos de la materia de lengua castellana y literatura preparan más adecuadamente para la vida laboral (P23), así como qué objetivos son los más relevantes en la formación comunicativa (P26). Finalmente, hay que considerar el grado en que las habilidades de comunicación se desarrollan mejor en determinados ambientes, con determinados modelos comunicativos (P27).
- c) Preguntas sobre aspectos didácticos concretos. Los informantes observan con atención la conducta de los empleados y sus procesos de formación por lo que es relevante plantearles cuestiones sobre cómo evaluar CCO (P28), cuáles son las orientaciones didácticas más convenientes (P29) y qué actividades pueden resultar más adecuadas (P30).

### Pregunta 19 (P19)

#### P19. C. transversales/Valor para CCO. Marco

La pregunta 19 solicita información sobre el carácter comunicativo de cada una de las 23 competencias transversales del Proyecto Tuning. Se presentan 23 ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho).

#### P19. C. transversales/Valor para CCO. Enunciado

<b>P19. C. transversales/Valor para CCO</b>		
<b>COFE3</b>		
<p><b>19.</b> Teniendo en cuenta las 23 competencias transversales del Proyecto Tuning, <b>valore el nivel en que cada una de ellas tiene carácter comunicativo</b> y la incluiría como competencia para desarrollar en cursos de formación de habilidades de comunicación (FC). Utilice los siguientes criterios de valoración para cada una de las competencias:</p>		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><input type="checkbox"/> 1. Nada. No forma parte de la formación comunicativa (FC).</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Poco. Afecta a la comunicación sólo indirectamente. No forma parte de la FC.</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Bastante. Influye directamente en la comunicación. Puede formar parte de la FC.</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Mucho. Es una competencia de comunicación. Debe incluirse en la FC.</p> </div>		
Nº	Competencias transversales (Tuning)	Grado comunicativo
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**P19. C. transversales/Valor para CCO. Ficha**

<b>Definición</b>
Grado en que una competencia transversal o genérica se relaciona con la competencia de comunicación oral y contribuye a la formación comunicativa de los empleados, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Observar la relevancia comunicativa de las competencias transversales. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>19a</sub>: A juicio de los informantes, las 23 competencias del Proyecto Tuning se relacionan con el nivel de CCO y pueden formar parte de la formación comunicativa (nivel 2,5 o superior).</i>
<i>H<sub>19b</sub>: A juicio de los informantes, las competencias transversales más relacionadas con la formación comunicativa son las competencias requeridas en la interacción social directa en la lengua materna (ítems: P19_03, P19_09, P19_10, P19_12, P19_19).</i>
<b>Variable A:</b> VA11. Competencias transversales (Tuning)
<b>Variable B:</b> VB13. Relevancia comunicativa
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem de P19 global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación ordinal de ítems por orden de preferencia
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante al final del texto.

**Pregunta 23 (P23)**

**P23. Contenidos de ALL/empleabilidad. Marco**

La pregunta 23 (P23) solicita una valoración de la utilidad laboral de los contenidos del área de lengua y literatura de la E. Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Se presentan 16 ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y una escala ordinal en la que deben marcarse los cuatro principales.

**P23. Contenidos de ALL/empleabilidad. Enunciado**

<b>P23. Contenidos de ALL/empleabilidad</b>			
<b>COFE3</b>			
23. En la asignatura de <b>Lengua y Literatura</b> de E. Secundaria y Bachillerato se incluyen determinados contenidos. Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la <b>utilidad que tienen para la vida laboral</b> . A continuación, marque los <b>cuatro</b> más relevantes en este aspecto.			
Nº	Contenidos de Lengua y Literatura	Grado	<u>Plus</u> 4 cruces
01	Estudio de la comunicación (concepto, clases, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Estudio del texto: estructura, tipos de texto, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Gramática	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Historia de la literatura	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Comentario de textos literarios	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Análisis morfosintáctico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Ortografía	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Estudio del léxico del idioma	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Estudio de los fonemas y sonidos del idioma	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Lectura de textos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Comprensión lectora	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Expresión escrita	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Expresión oral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Comprensión oral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
16	Tecnologías de la información y la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

**P23. Contenidos de ALL/empleabilidad. Ficha**

<b>Definición</b>
Grado en que determinado contenido del área de lengua y literatura es relevante o presenta utilidad para la realidad laboral, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el nivel de funcionalidad o relevancia para el empleo de cada uno de los ámbitos de enseñanza de ALL en el sistema educativo actual. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>23a</sub>: A juicio de los informantes, los dieciséis ítems relativos a contenidos académicos del área de lengua y literatura son relevantes para la empleabilidad (nivel 2,5 o superior).</i>
<i>H<sub>23b</sub>: A juicio de los informantes, los ítems relativos a contenidos académicos del área de lengua y literatura dedicados a habilidades comunicativas de tipo práctico (hablar, escuchar, leer y escribir) son los que más facilitan la empleabilidad (ítems más elevados P23_11, P23_12, P23_13 y P23_14).</i>
<b>Variable A:</b> VA14. Contenidos de Lengua y Literatura
<b>Variable B:</b> VB12. Empleabilidad
<b>Niveles de la variable V12</b>
<b>Escala:</b> likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y Ordinal (4 principales)
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.

**Pregunta 26 (P26)**

**P26. Objetivos CCO/empleabilidad. Marco**

La pregunta 26 (P26) solicita una valoración de los objetivos educativos relativos a la comunicación desde la perspectiva de la relevancia laboral. Se presentan doce ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho), la consigna de seleccionar los tres más importantes y un ítem abierto.

**P26. Objetivos CCO/empleabilidad. Enunciado**

<b>P26. Relevancia laboral de los objetivos educativos</b>			
<b>COFE3</b>			
26. La formación para la competencia de comunicación oral se dirige hacia unos <b>objetivos educativos</b> . Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la <b>importancia que tienen para la vida laboral</b> . A continuación, marque tres cruces en los tres objetivos principales.			
Nº	Objetivos educativos	Grado	Plus 3 cruces
01	Expresión personal y <b>original</b> de ideas propias	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Desarrollo <b>emocional</b> y autoestima	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Colaboración, trabajo en <b>equipo y resolución de conflictos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<b>Trato</b> respetuoso sin discriminación de personas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Dominio de <b>tecnologías</b> de información y comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Interacción en los <b>medios</b> de comunicación: radio, televisión, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Actuación como <b>ciudadano</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Integración <b>social</b> : familia, pareja, amistad, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Integración en contextos <b>globales</b> : regional, nacional, internacional, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Integración en la vida <b>laboral</b> (empleabilidad)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	<b>Dirección</b> de grupos de personas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Expresión oral <b>formal</b> en situaciones complejas: presentaciones, debates, conferencias, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>Indique otro objetivo educativo si lo considera conveniente:</b>			
13		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

## P26. Objetivos CCO/empleabilidad. Ficha

<b>Definición</b>
Grado en que determinado objetivo educativo de la enseñanza de CCO es relevante en la formación para la empleo.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el nivel de funcionalidad o relevancia para el empleo de cada uno de los objetivos educativos de CCO. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>26a</sub>: A juicio de los informantes, los doce ítems relativos a objetivos educativos de la formación para la competencia de comunicación oral son relevantes para el empleo (nivel 2,5 o superior).</i>
<i>H<sub>26b</sub>: A juicio de los informantes, se destacan con mayor puntuación entre los doce ítems relativos a objetivos educativos de la formación para la competencia de comunicación oral aquellos más centrados directamente en las necesidades de las organizaciones (ítems P26_03, P26_05, P26_10, P26_11 y P26_12, (nivel 3 o superior).</i>
<b>Variable A:</b> VA17. Objetivos educativos
<b>Variable B:</b> VB12. Empleabilidad
<b>Niveles de la variable VB12</b>
<b>Escala:</b> likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y Ordinal (3 principales)
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en respuesta abierta y al final del texto.



**Pregunta 27 (P27)**

**P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad. Marco**

La pregunta 27 (P27) solicita una valoración de ciertas pautas comunicativas de la comunidad educativa desde el punto de vista de la preparación para la vida laboral.

**P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad. Enunciado**

<b>P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad</b>			
<b>COFE3</b>			
<p>27. Los centros educativos establecen ciertas <b>pautas de comunicación</b> que contribuyen al desarrollo de la competencia de comunicación oral del alumnado. Valórelas del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) <b>según el grado en que preparan para la vida laboral</b>. A continuación, marque <b>tres cruces</b> en las tres pautas principales.</p>			
Nº	<u><b>Pautas de comunicación en los centros educativos</b></u>	<b>Grado</b>	<u><b>Plus 3 cruces</b></u>
<b>Para desarrollar la CCO hay que fomentar ...</b>			
01	La participación de los alumnos en la <b>organización del centro</b> educativo: Consejo escolar, Delegación de alumnos, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
02	Las <b>actividades de convivencia</b> : festivales, celebraciones, actividades culturales, exposiciones, viajes, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
03	La <b>disposición del espacio</b> que facilite la interacción	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
04	El uso de <b>tecnologías</b> audiovisuales e informáticas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
05	La aparición de <b>respuestas personales</b> y creativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
06	Facilitar la <b>interacción</b> con centros y alumnos de otros lugares mediante las TIC, intercambios, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
07	Un <b>ambiente participativo</b> que facilite la expresión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
08	Realización de tareas, problemas y proyectos en <b>grupo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
09	La <b>dirección</b> de equipos de trabajo por cada alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
10	La enseñanza de <b>técnicas</b> y procedimientos de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<p><b>Indique <u>otra pauta de comunicación</u> si lo considera conveniente</b></p>			
11		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

**P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad. Ficha**

<b>Definición</b>
Grado en que determinada pauta de comunicación en los centros educativos es relevante o presenta utilidad para la realidad laboral, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el nivel de funcionalidad o relevancia para el empleo de cada una de las pautas comunicativas propias del ámbito educativo. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>27</sub>: A juicio de los informantes, los diez ítems relativos a pautas de comunicación de los centros educativos son relevantes para el empleo (nivel 2,5 o superior).</i>
<b>Variable A:</b> VA18. Pautas de comunicación en los centros educativos
<b>Variable B:</b> VB12. Empleabilidad
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en respuesta abierta y al final del texto.

**Pregunta 28 (P28)**

**P28. Adecuación/Evaluación de CCO. Marco**

La pregunta 28 (P28) solicita una valoración de la adecuación pedagógica de determinadas pautas, modalidades e instrumentos de evaluación educativa de CCO.

**P28. Adecuación/Evaluación de CCO. Enunciado**

<b>P28. Adecuación/Evaluación de CCO</b>			
<b>COFE3</b>			
<b>28.</b> Valore su nivel de acuerdo del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) con las siguientes afirmaciones sobre la <b>evaluación de la competencia de comunicación oral</b> . Después marque las <b>cuatro</b> con las que esté más de acuerdo.			
Nº	Afirmaciones sobre evaluación de la CCO	Grado	Plus 4 cruces
01	Evaluar la CCO para que los alumnos <b>mejoren</b> sus habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Evaluarla para que los alumnos perciban su <b>importancia</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	No evaluarla porque produce <b>malestar emocional</b> al alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	No evaluarla, pues ya se evalúan <b>otros contenidos</b> del programa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Debe evaluarla principalmente el <b>profesor</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Deben participar los <b>alumnos</b> mediante la autoevaluación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Dar <b>calificación numérica</b> de la CCO (de 0 a 10, por ejemplo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Realizar un <b>informe</b> que describa la CCO del alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Usar una <b>prueba escrita</b> sobre teoría y técnica de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Evaluarla mediante la <b>observación</b> de las actuaciones comunicativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	<b>Grabar</b> la actuación para comentarla posteriormente	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Usar <b>escalas de estimación</b> que indiquen el nivel en cada destreza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Evaluarla sobre todo <b>al final</b> del curso según objetivos alcanzados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Evaluar <b>a lo largo del curso</b> e indicar a cada alumno sus logros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Evaluar en <b>contextos</b> de comunicación formales e informales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>Indique <u>otra pauta de evaluación</u> si lo considera conveniente:</b>			
<b>16</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

## P28. Adecuación/Evaluación de CCO. Ficha

<b>Definición</b>
Grado de adecuación pedagógica de determinados criterios, usos, modalidades o instrumentos de evaluación educativa de CCO.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el nivel de adecuación pedagógica de determinadas afirmaciones sobre pautas de evaluación propias del ámbito educativo. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>28a</sub>: A juicio de los informantes, es necesario evaluar el nivel de CCO, de manera que los dos ítems negativos (P28_03 y P28_04) muestran una puntuación 2 o inferior y los dos ítems positivos (P28_01 y P28_02) una puntuación 3 o superior.</i>
<i>H<sub>28b</sub>: A juicio de los informantes, la evaluación debe ser realizada por el profesor y los alumnos (nivel 3 o superior en ítems P28_05 y P28_06).</i>
<i>H<sub>28c</sub>: A juicio de los informantes, la evaluación ha de ser preferentemente continua, formativa y cualitativa (nivel 3 o superior en ítems P28_08; P28_10; P28_11; P28_12; P28_14 y P28_15).</i>
<b>Variable A:</b> VA19. Pautas de evaluación educativa
<b>Variable B:</b> VB7. Adecuación pedagógica
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en respuesta abierta y al final del texto.

**Pregunta 29 (P29)**

**P29. Adecuación/Orientaciones didácticas. Marco**

La pregunta 29 (P29) solicita una valoración de la adecuación pedagógica de ciertas orientaciones didácticas de la enseñanza de CCO.

**P29. Adecuación/Orientaciones didácticas. Enunciado**

<b>P29. Adecuación/Orientaciones didácticas</b>			
<b>COFE3</b>			
29. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) las siguientes <b>orientaciones didácticas</b> para la enseñanza de la competencia de comunicación oral. Después marque las <b>cuatro</b> más efectivas.			
Nº	<u>Orientaciones didácticas</u>	Grado	<u>Plus</u> 4 cruces
<b>La enseñanza de la CCO debe tener en cuenta ...</b>			
01	Las <b>características</b> del alumnado (edad, madurez, nivel, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
02	La <b>motivación</b> y el interés de las actividades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
03	Participar <b>todos</b> (no sólo los alumnos más sociables, por ejemplo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
04	Combinar los <b>contenidos</b> teóricos y prácticos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
05	El trabajo tanto <b>individual</b> como en <b>grupo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
06	Dedicar el <b>tiempo</b> que requiere la formación comunicativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
07	Una enseñanza <b>sistemática</b> de estas habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
08	La <b>coordinación</b> entre los profesores	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
09	Aprender <b>tipos</b> de discurso de la <b>vida social</b> actual	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
10	Preparar para la <b>integración</b> en el mundo laboral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
11	Ofrecer <b>modelos</b> de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
12	Crear un <b>clima</b> de comunicación abierto	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
13	Propiciar la <b>expresión personal</b> del alumnado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
14	Incorporar las <b>tecnologías</b> de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
15	Guiar el proceso y <b>orientar</b> al alumnado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>Indique otra <u>orientación didáctica</u> si lo considera conveniente:</b>			
16		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

**P29. Adecuación/Orientaciones didácticas. Ficha**

<b>Definición</b>
Grado de adecuación pedagógica de determinadas orientaciones didácticas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de CCO, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el nivel de adecuación pedagógica de diversas orientaciones didácticas para la enseñanza de CCO. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>29</sub>: A juicio de los informantes, las quince orientaciones didácticas señaladas son adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de CCO (nivel 2,5 o superior).</i>
<b>Variable A:</b> VA20. Orientaciones didácticas de la comunicación oral
<b>Variable B:</b> VB7. Adecuación pedagógica
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en respuesta abierta o al final del texto.

**Pregunta 30 (P30)**

**P30. Adecuación/Actividades formativas. Marco**

La pregunta 30 (P30) solicita una valoración de la adecuación pedagógica de ciertas actividades de enseñanza de CCO.

**P30. Adecuación/Actividades formativas. Enunciado**

<b>P30. Adecuación/Actividades formativas</b>			
<b>COFE3</b>			
<p><b>30.</b> Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) las siguientes <b>actividades</b> para el desarrollo de la competencia de comunicación oral. Después, marque las <b>tres más adecuadas</b>.</p>			
Nº	Actividades para el desarrollo de la CCO	Grado	Plus 3 cruces
<b>01</b>	<b>Exposiciones orales</b> sobre temas diversos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>02</b>	<b>Diálogo, debate y argumentación</b> sobre asuntos de interés: mesa redonda, asamblea, cine-fórum, entrevista, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>03</b>	<b>Explicaciones del profesor</b> sobre teorías y técnicas comunicativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>04</b>	<b>Técnicas de apoyo:</b> respiración, relajación, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>05</b>	Uso de <b>medios tecnológicos:</b> videoconferencia, multimedia, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>06</b>	Realización de <b>proyectos en grupo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>07</b>	<b>Asistencia</b> a conferencias, juicios, obras de teatro, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>08</b>	<b>Expresión o lectura oral en público:</b> teatro, dramatización, recitación, radio y televisión escolar, cine y vídeo, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>09</b>	<b>Observación de modelos</b> (textos, películas, grabaciones, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>10</b>	<b>Comentario de situaciones comunicativas</b> del aula o externas (grabaciones de clase, teatro, cine, debates televisivos, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<p><b>Indique <u>otra actividad</u> si lo considera conveniente:</b></p>			
<b>11</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

### P30. Adecuación/Actividades formativas. Ficha

<b>Definición</b>
Grado de adecuación pedagógica de determinadas actividades formativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de CCO, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el nivel de adecuación pedagógica de diversas actividades formativas para la enseñanza de CCO. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Hipótesis</b>
<i>H<sub>30</sub>: A juicio de los informantes, las diez actividades formativas señaladas son adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de CCO (nivel 2,5 o superior).</i>
<b>Variable A:</b> VA21. Actividades formativas de comunicación oral
<b>Variable B:</b> VB7. Adecuación pedagógica
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (solo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante en respuesta abierta y al final del texto.



### 7.3.5. Bloque 5. Miscelánea

#### Aportaciones escritas de los informantes al final del cuestionario

<b>Bloque 5. Miscelánea</b>
<b>Problema</b> De manera coherente con la investigación realizada, se da la posibilidad a los informantes de opinar libre y abiertamente sobre el tema, sobre los problemas investigados desde las perspectivas que puedan sugerir.
<b>Hipótesis</b> Se estudiarán las aportaciones de los informantes en relación con las hipótesis principales y específicas de la investigación temática de la investigación.
<b>Preguntas de investigación</b> Se estudiarán las aportaciones de los informantes en relación con las preguntas de la investigación.
<b>Objetivo del bloque</b> Recoger las aportaciones libres de los informantes sobre el tema y el cuestionario no recogidas en los apartados anteriores, escritas en el cuestionario o al final.
<b>Preguntas del cuestionario</b> Al final del cuestionario (páginas 20 a 22) se recogen tres páginas para notas del encuestado con el siguiente enunciado:  Si lo desea, en las páginas de NOTAS puede añadir más información (datos, opiniones o comentarios) sobre el tema de la investigación: <i>Comunicación oral y formación para el empleo</i> , así como sugerencias para mejorar este cuestionario. Cualquier aportación será atentamente considerada.

#### **Bloque 5. Estructura y justificación**

La información del bloque 5 se distribuye en dos apartados:

1. Todas aquellas aportaciones escritas por los informantes sobre los temas ya tratados en las preguntas del cuestionario. En tal caso las informaciones se analizarán en el apartado de resultados en la pregunta correspondiente en el apartado “Notas de los informantes”.

2. Aquellas aportaciones que tratan aspectos nuevos o complementarios a los tratados en el cuestionario. Estos datos requieren un análisis separado que se analizarán de forma específica en los resultados del bloque 5.

## PARTE IV. Resultados y conclusiones

### 8. Resultados

- 8.1. Resultados del Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO
  - 8.1.1. Resultados de las preguntas del bloque 1
  - 8.1.2. Bloque 1. Análisis de los datos
- 8.2 Resultados del Bloque 2. CCO y empleabilidad
  - 8.2.1. Resultados de las preguntas del bloque 2
  - 8.2.2. Bloque 2. Análisis de los datos
  - 8.2.3. Problema 1. Análisis de los datos obtenidos en los bloques 1 y 2
- 8.3. Resultados del Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral
  - 8.3.1. Resultados de las preguntas del Bloque 3
  - 8.3.2. Bloque 3. Análisis de los datos
- 8.4. Resultados del Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO
  - 8.4.1. Resultados de las preguntas del bloque 4
  - 8.4.2. Bloque 4. Análisis de los datos
  - 8.4.3. Problema 2. Análisis de los datos obtenidos en los bloques 3 y 4
- 8.5. Resultados del Bloque 5. Aportaciones escritas de los informantes

Como ya se indicaba en el muestreo (6.2.3.), la participación o respuesta (devolución del cuestionario) es de 150 informantes, con un 61,7% de tasa de respuesta, que puede considerarse como satisfactoria. Debe destacarse la casi absoluta igualdad de contenido y formato entre el cuestionario COFE2 y COFE3, lo que permite unificar los resultados obtenidos en ambos.

Considerando la extensión del cuestionario y el tamaño de la muestra utilizada en la encuesta, presentamos ahora los datos principales de los cinco bloques. La información completa y exhaustiva se presenta en los apéndices incluidos en el *Anexo 3. Informe completo de resultados. Encuesta con el cuestionario COFE3.*

Para la presentación de la *síntesis de resultados* seguiremos el siguiente orden:

1. **Presentación del bloque y preguntas del cuestionario.**
2. **Número de la pregunta.**
3. **Marco de la pregunta.** Se especifica brevemente el contenido de la pregunta, su sentido y el proceso de elaboración, desde su inicio en la prueba de jueces y la encuesta piloto hasta llegar a la encuesta definitiva
4. **Resultados. Gráfica:** Se presentan las gráficas de los resultados. Normalmente, se trata de una gráfica de medias y, en su caso, otra de ordinales o preferencias. Se

presentan ordenadas en orden descendente desde el ítem de mayor a menor importancia. Los datos completos y el estudio de diferencias entre estratos se presentan en el anexo 3 correspondiente al bloque. En el mismo, aparece la información complementaria relativa a datos descriptivos y a diferencias de grupos, basadas tanto en pruebas paramétricas como no paramétricas, aunque por economía se presentan únicamente los datos relativos a los contrastes significativos basados en las primeras.

5. **Clasificación de los ítems.** En las preguntas con varios ítems, éstos se ordenan en orden descendente según las medias obtenidas y, en su caso, teniendo en cuenta las elecciones como ítems preferidos (Plus). Se indican al final de la tabla las discordancias (Disc.) entre el orden obtenido por medias y el orden obtenido por preferencia.
6. **Respuesta abierta.** Se indican las respuestas de los informantes en una tabla que recoge las tesis de los informantes. Los enunciados escritos se han distribuido según el tema tratado en cada una de las preguntas del bloque. Si no correspondían a esos temas, se incluyen en el anexo 3.5. Todos los enunciados están organizados y clasificados en el anexo 3.6.
7. **Análisis.** Se presentan los resultados obtenidos en la pregunta a partir de los datos cuantitativos y las diferencias significativas por estratos. A continuación se comentan los resultados de las respuestas abiertas y las notas de los informantes. Se llega a unas breves conclusiones sobre la temática de la pregunta.
8. **Bloque. Análisis de los datos obtenidos.** Se comentan al final de cada bloque los datos obtenidos en las preguntas relacionando los diversos temas e interpretando brevemente la información. El bloque 5 recoge solo aquellos temas que no corresponden a la temática objeto de investigación, pero son notas de interés sobre la situación del empleo en las Administraciones públicas o sobre la propia evaluación del cuestionario.
9. **Problema.** Análisis de los datos obtenidos. Al final de los bloques 2 y 4 se comentan los datos obtenidos en el cuestionario en relación con los dos problemas de investigación y se extraen las conclusiones lógicas correspondientes.

### 8.1. Resultados del Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

Bloque Tema	Problema Hipótesis Preguntas de investigación	Preguntas del cuestionario Variable	Objetivo
<b>BL1</b>  Concepto y relevancia de CCO	<b>PR1</b> <b>H1</b> <b>PI/1.1</b> <b>PI/1.2</b> <b>PI/1.4</b>	<b>P01. CCO/Relevancia conceptual</b> <b>P02. CCO/Concepto personal</b> <b>P03. CCO/Relevancia general</b> <b>P04. CCO/Relevancia demográfica</b> <b>P05. CCO/Incidencia personal</b> <b>P06. CCO/Incidencia laboral</b> <b>P07. CCO/Incidencia organizacional</b> <b>P08. CCO/Incidencia sociolaboral</b>	Indagar sobre el concepto de CCO y su relevancia, es decir, las consecuencias del nivel de CCO sobre el empleado y las organizaciones

En el bloque 1 se plantean ocho preguntas, organizadas del siguiente modo:

- a) Preguntas que introducen y definen el concepto (o constructo) competencia de comunicación oral (CCO), puesto que es el tema central de la investigación. En este sentido interesa conocer el grado de acuerdo con una definición posible de ese término (P01) y las ideas personales que los informantes tienen sobre ese concepto (P02). Estas preguntas centran la temática de todo el cuestionario por lo que aparecen en primer bloque para situar a los informantes en este ámbito de reflexión.
- b) Preguntas genéricas sobre la relevancia de CCO y su relación con el rendimiento profesional. Se propone a los informantes que valoren la importancia de la CCO de los empleados en general (P03) y atendiendo al porcentaje de los mismos a los que afecta de manera significativa (P04).
- c) Preguntas que permitan especificar las consecuencias que el nivel de CCO de los empleados tiene sobre el propio empleado (P05) o sobre las organizaciones (P06), concretando las consecuencias sobre los resultados (P07) y sobre el clima laboral (P08).

Pasamos a continuación a hacer explícito el marco de cada pregunta, una síntesis de los resultados obtenidos y el análisis de los mismos. Los resultados completos de este bloque se presentan en el *anexo 3.1*. Al final del capítulo se establecerá la información que aportan los datos para contestar a las preguntas de la investigación que se proponían en este bloque.

### 8.1.1. Resultados de las preguntas del bloque 1

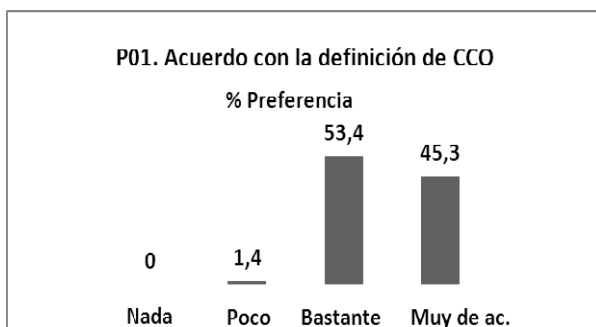
#### Preguntas 1 y 2 (P01 y P02)

#### P01. CCO/Relevancia conceptual y P02. CCO/Concepto personal. Marco

En P01 se cuestiona el grado de acuerdo con una definición de CCO y en P02 se abre la posibilidad de participación del informante para modificar la definición. El objetivo de presentar el concepto de CCO era doble. En primer lugar, centrar a los informantes sobre el objeto de la investigación; en segundo término, analizar el grado de acuerdo con el concepto, de cara a establecer una definición más precisa y compartida. Para averiguar el grado de acuerdo con el concepto de CCO fueron utilizadas dos definiciones. La primera apareció en COFE1, para la prueba de jueces, obteniendo una elevada puntuación por parte de los mismos (véase el informe de la prueba de jueces de P03 y P04). También apareció en COFE2 para la encuesta piloto. La definición era la siguiente: **La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para comunicarse y expresarse oralmente de forma adecuada mediante el lenguaje y otras formas o medios de comunicación, para usar diversidad de textos, relacionarse con diferentes interlocutores y participar en variedad de contextos cotidianos o formales en el ámbito de la vida social, académica y profesional.**

Esta definición obtuvo un grado de acuerdo de 3,30. No obstante, siete informantes presentaron sugerencias para mejorar la definición (véase informe de la encuesta piloto, P01 y P02), por lo que esta fue modificada, abreviada y simplificada, con la siguiente redacción en el cuestionario definitivo COFE3: **“La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional”.**

#### P01/P02. Resultados. Gráficas



<b>P02. Respuesta abierta</b>
-------------------------------

<b>P02. Análisis del contenido de la sección abierta</b>						
<b>P02. CCO/Concepto personal</b>						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P02	23	0	0	23	31	70
<b>P02. Tesis de los informantes</b>						
Tesis o idea clave						Nº
T02a. Tipo de entidad de CCO						14
T02a1. Complejidad por los saberes y capacidades que incluye						2
T02a2. Es un conocimiento						1
T02a3. Es una capacidad						8
T02a4. Es una habilidad						1
T02a5. Es una conducta o comportamiento observable						1
T02a6. La capacidad depende del conocimiento del sujeto de ciertas reglas						1
T02b. Componentes y canal						12
T02b1. Incluye el lenguaje corporal y la comunicación no verbal						3
T02b2. Expresarse mediante el lenguaje hablado u oral						5
T02b3. Expresarse por escrito						1
T02b4. Saber escuchar						1
T02b5. Comprensión lectora						1
T02b6. Puede ir acompañado de otros medios en general						1
T02c. Funciones y utilidad						23
T02c1. Permite establecer relaciones						2
T02c2. Participar y dialogar (interacción)						3
T02c3. Transmisión eficiente o intercambio de información						2
T02c4. Expresión de información, datos, ideas (exposición)						4
T02c5. Expresión de opiniones (argumentación)						2
T02c6. Expresión de emociones y sentimientos						3
T02c7. Atención al receptor, conseguir su empatía						2
T02c8. Expresión para motivar o persuadir a los otros						2
T02c9. Expresión para controlar o dirigir a los otros						1
T02c10. Conseguir los objetivos o resultados						1
T02c11. Adaptarse al receptor						1
T02d. Contextos de uso						10
T02d1. Interacción en el contexto social, privado, cotidiano, informal, familiar, etc.						4
T02d2. Interacción en el contexto académico						3
T02d3. Interacción en el ámbito laboral o profesional						3
T02e. Rasgos y cualidades de la forma y corrección o gramaticalidad						1
T02e1. Corrección						1
T02f. Contenido						8
T02f1. Claridad y entendibilidad (para el receptor)						6
T02f2. Transmitir información útil (relevancia)						1
T02f3. Transmitir información completa (cantidad)						1
T02g Juicios sobre la definición						2
<b>Total</b>						<b>70</b>

### **P01 y P02. Análisis**

En las preguntas 1 y 2, sobre el concepto de Competencia de Comunicación Oral, observamos, en primer lugar, que la definición de CCO presentada en el cuestionario para valorar el grado de acuerdo obtiene una media de 3,44, superando el 3,3 que se obtuvo en COFE2, lo que pone de manifiesto el notable acuerdo sobre el concepto. Debe recordarse que el objetivo de esta pregunta era valorar la calidad de la definición, pero también presentar el concepto del que trata todo el cuestionario. La aplicación de ANOVA y el estadístico de Levene ponen de manifiesto mínimas diferencias en los estratos de edad y experiencia, pero estas no son especialmente relevantes. Se acepta la hipótesis sugerida de que “*H<sub>1</sub>. El concepto de CCO propuesto suscita un alto nivel de acuerdo por parte de los informantes (Nivel 3 o superior)*”.

Por lo que se refiere a la respuesta abierta de los informantes en P02, hay que destacar que el 20% de los encuestados decidió aportar algo a la definición. Se considera que se trata de un alto porcentaje de participación por lo que se confirma la hipótesis “*H<sub>2</sub>. El concepto de CCO suscita una elevada cantidad de perspectivas conceptuales y matices individuales*”. En resumen, las aportaciones subrayaron las siguientes ideas:

- a) Complejidad del concepto y los saberes que incluye o requiere. Hay una preferencia por considerar CCO como una capacidad.
- b) En la comunicación oral interviene la expresión hablada acompañada de otros aspectos no verbales muy relevantes. Algunos informantes han subrayado la importancia del dominio del lenguaje escrito.
- e) Es preciso tener en cuenta la variedad de funciones, textos y usos de la comunicación: información, sentimientos, argumentos, opiniones, mandatos, etc.
- f) La comunicación va dirigida a unos objetivos o resultados. En la medida en que se consiguen se puede hablar de comunicación eficiente.
- g) El buen comunicador sabe adaptarse al receptor y es capaz de manifestar empatía.
- h) Saber comunicarse implica saber desenvolverse de forma adecuada en diversidad de contextos privados y públicos, tanto informales, cotidianos o familiares, como en otros más formales de la vida social, académica o profesional.

- i) La corrección es un atributo importante pero los informantes subrayan la necesidad de tener en cuenta otros valores como la claridad, la adecuación, la comprensibilidad y la eficiencia de un mensaje.

Los resultados ponen de manifiesto la actitud positiva de los encuestados hacia la colaboración, así como el hecho de que cada persona posee, como es lógico, su propio concepto de comunicación. Veamos dos ejemplos muy interesantes que ponen de manifiesto la satisfactoria participación de los encuestados:

La competencia de comunicación oral es la capacidad para sintetizar las reglas psicológicas, culturales, legales y lingüísticas que permiten al ser humano expresarse adecuadamente en un entorno determinado participando en la vida social, académica, profesional y privada proyectando la dimensión individual del ser humano a una dimensión social (enunciado nº 150).

Capacidad para transmitir información útil y completa asegurando una información clara y manteniendo un diálogo activo. Implica la habilidad para adecuar un discurso a las necesidades concretas del receptor (enunciado nº 122).

En todo caso, los datos obtenidos muestran también la utilidad de la definición propuesta de cara a la investigación.

Admitiendo la validez de la definición inicial y teniendo en cuenta los datos y las significativas aportaciones de los informantes podemos sugerir una definición más completa y descriptiva (aunque la propuesta en el cuestionario es adecuada y más operativa por su brevedad y claridad):

La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad potencial o la habilidad práctica y observable, de carácter complejo y compuesta por diversidad de componentes (conocimientos, procedimientos, actitudes, etc.) de diferente naturaleza (psicológicos, socioculturales, lingüísticos, etc.), para expresarse de manera clara, coherente y comprensible en la transmisión de diversidad de mensajes (información, emociones, opiniones, etc.) mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo (verbales o no verbales, medios tecnológicos, etc.), con el fin de relacionarse y participar de forma activa, adecuada, correcta y eficiente en la diversidad de situaciones cotidianas y formales de la vida privada, social, académica y profesional.

El concepto propuesto (constructo) es bien aceptado por los informantes tanto en su existencia (se acepta la idea de que esa competencia existe y es muy relevante) como en cuanto a la definición sugerida. No obstante, se pone de manifiesto la ambigüedad del



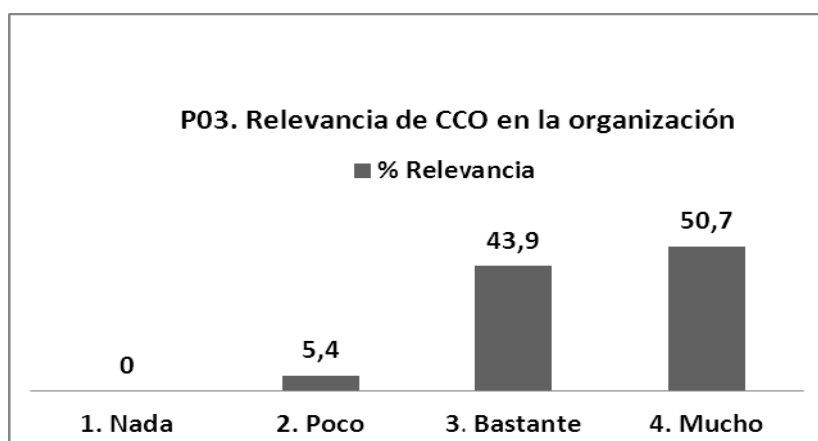
concepto, su complejidad, su carácter polifacético, lo que da pie a una multiplicidad de perspectivas en su definición. Todo ello plantea la dificultad de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de una competencia que ya de entrada es tan amplia, tan difícil de conceptualizar y que suscita tantas posiciones subjetivas y diversas.

### Pregunta 3 (P03)

#### P03. CCO/Relevancia general. Marco

La pregunta 3 (P03) se refiere a la importancia que los informantes le dan a CCO en el seno de su organización. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase el informe de la prueba de jueces en P01) y un resultado elevado en la encuesta piloto (3,48). Los datos se ven confirmados con los resultados obtenidos en la encuesta definitiva.

#### P03. Resultados. Gráfica



(véanse los resultados completos en anexo 15.1)

#### P03. Respuesta abierta

P03. Análisis del contenido del final del cuestionario						
P03. CCO/Relevancia general						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P03	-	19	0	19	1	19
P03. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
T03a. Relevancia de CCO para el trabajo y la empleabilidad						19
Total						19

### **P03. Análisis**

La relevancia del nivel de CCO obtiene una media de 3,45, con casi un 95% de encuestados que indicaron que CCO es bastante o muy relevante en su organización, confirmando la hipótesis  $H_3$ . *A juicio de los informantes, la CCO es relevante o importante en general para las organizaciones (Nivel 3 o superior)*. Todas las organizaciones coinciden en este aspecto, pero el estudio de las diferencias por sector económico, mediante las pruebas de Anova, Levene y Scheffé, muestra que pueden establecerse en alguna medida dos grupos uno de relevancia máxima, con una media superior a 3,5, formada por los sectores educativo, sanitario y comercial, y otro sector de relevancia moderada, con una media inferior, formado por los sectores manufacturero, administrativo y de la construcción. Este último con una media de 3,23 es el que muestra un nivel de relevancia más moderado y diferenciado de los otros.

Al final del cuestionario los informantes utilizan diversos calificativos y expresiones para juzgar el valor de CCO: *fundamental en cualquier trabajo, importante para la entrada en el mundo laboral, mayor empleabilidad con alto nivel de CCO, necesaria para un mundo global, útil para el ámbito personal y profesional*, etc. Podemos observar algunas afirmaciones:

- “[...] fundamental en cualquier puesto de trabajo”.
- “[...] muy importante para la entrada en el mundo laboral”.
- “[...] favorecerá el éxito en la incorporación al mundo laboral real”.
- “Las personas con capacidad comunicativa alta son más empleables”.
- “[...] una habilidad intrínseca que no solo será útil en el mundo laboral sino también en el personal [...] son habilidades y competencias importantes para el desarrollo de una carrera profesional”.
- “[...] la comunicación (verbal y no verbal) juega un papel muy importante”.
- “[...] el ‘saber comunicar’ facilita el desarrollo personal en todos los ámbitos de la vida (personal y profesional)”.
- “[...] nos debemos apoyar en la COMUNICACIÓN como primer elemento de respeto, análisis y punto de encuentro”.
- “[...] nuevos sistemas organizativos del trabajo requieren la "recuperación" de CCO para resolver problemas, priorizar y buscar la competitividad”.
- “[...] la competencia de comunicación oral es una de las competencias transversales que más importancia tienen en puestos de mandos intermedios y superiores”. Etc.

La unanimidad de estas opiniones complementa y confirma los resultados cuantitativos obtenidos. El nivel de CCO es muy relevante para todo tipo de organizaciones pero se destaca todavía más en aquellas en las que la comunicación y la

interacción social constituyen un factor esencial e intrínseco de la propia tarea profesional (educación, sanidad, comercio).

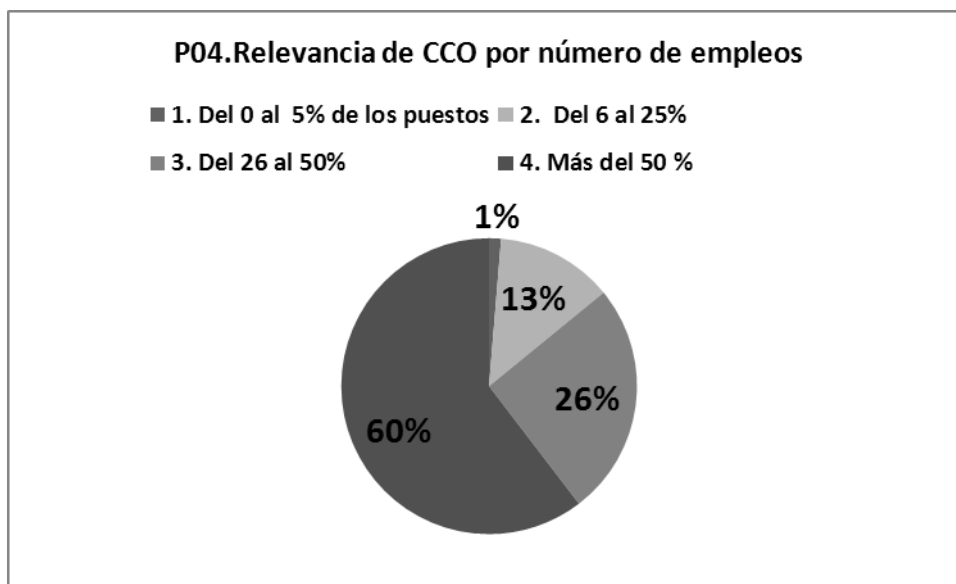
**Pregunta 4 (P04)**

**P04. CCO/Relevancia demográfica. Marco**

La pregunta 4 (P04) solicita información sobre el porcentaje aproximado de puestos de trabajo en que se requiere un elevado nivel de CCO. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase P02 en el informe de la prueba de jueces) y un resultado elevado en la encuesta piloto (3,48). Los datos se ven confirmados con los resultados obtenidos en la encuesta definitiva.

**P04. Resultados. Gráfica**

**Gráfica de P04**



**P04. Respuesta abierta**

P04. Análisis del contenido del final del cuestionario						
P04. CCO/Relevancia demográfica						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P04	-	5	1	6	1	6
P04. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
T04a. Relevancia de CCO dependiendo del tipo de empleo						6

#### **P04. Análisis**

El nivel de CCO es relevante en un elevado número de puestos de trabajo, tal como se indicaba en la hipótesis *H<sub>4</sub>*. *A juicio de los informantes, la CCO es relevante para un alto porcentaje de empleos. (Nivel 3 o superior),* y así lo confirma la media de 3,45 y un porcentaje del 60% con el nivel 4 (más del 50% de los empleos), matizando que el nivel de CCO es especialmente relevante en organizaciones que exigen el contacto directo con receptores del producto o servicio (clientes, pacientes, alumnos o ciudadanos). Ello pone de manifiesto la elevada cantidad de empleos en los que la CCO es útil para el acceso o mejora del empleo. Por estratos, aunque los datos indican el alto nivel de todos ellos, se destaca un mayor porcentaje indicado por la mujeres (3,60 frente a 3,36), por las organizaciones públicas (3,64 frente a 3,39) y determinados sectores económicos (educación, sanidad, administrativo y comercial, con medias a partir de 3,47) y un poco menor en el manufacturero y de la construcción.

Al final del cuestionario los informantes se refieren al hecho de que algunos puestos de trabajo que implican contacto directo con clientes o receptores de un servicio requieren mayores niveles de CCO (sanidad, educación, asistencia social, atención al público, etc.), frente a otros de tipo manual (peones, oficios, empleados de cadena de producción, etc.), administrativo o de gestión informatizada. Por ejemplo, en el siguiente enunciado (017):

Los grupos superiores de funcionarios, o cualquier empleado que realice su trabajo de cara al público (servicios de información al ciudadano) precisan un elevado nivel de CCO. Por contra, en otro ámbito, más propio del personal laboral (limpieza, peones, oficios...) tiene menos relevancia.

En este sentido, considerando que muchos puestos de trabajo requieren una interacción directa con el público receptor de los bienes o servicios ofrecidos, con complejas relaciones humanas y sociales, sería preciso adecuar la formación comunicativa a las exigencias o necesidades profesionales específicas (perfil comunicativo profesional). En todo caso, para el acceso al empleo de nivel de cualificación elevado es siempre esencial un alto nivel de CCO. En definitiva, una acción educativa apropiada implica considerar que el alumnado con capacidades de comunicación desarrolladas tendrá una mayor empleabilidad y podrá acceder a diversidad de empleos y organizaciones con mayores expectativas de promoción. El sistema educativo puede atender tanto a una *formación comunicativa genérica* o

transversal como a otra complementaria y *específica profesional* según el empleo o sector laboral en que va a desarrollarse la vida profesional.

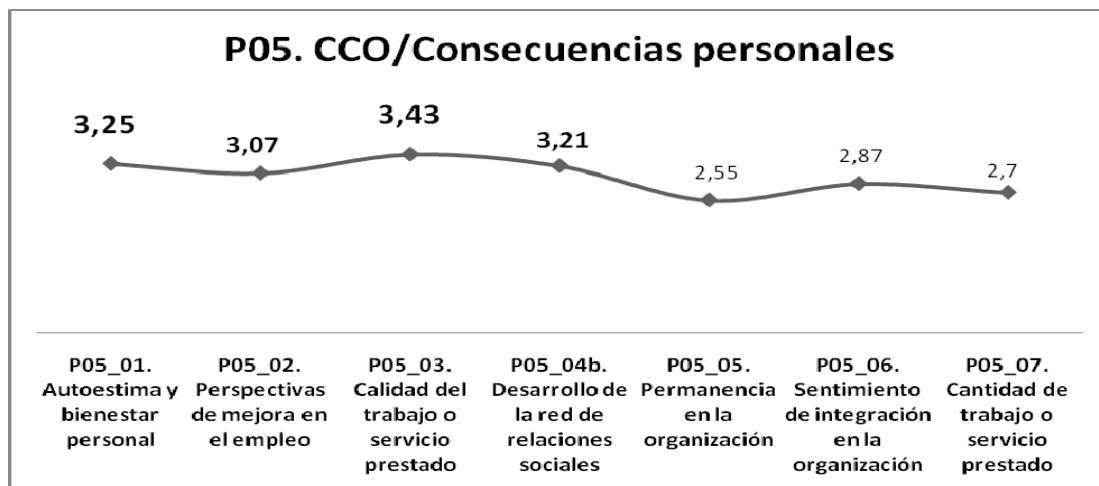
### Pregunta 5 (P05)

#### P05. CCO/Incidencia personal. Marco

La pregunta 5 (P05) estudia las principales consecuencias que el nivel de CCO tiene para el propio empleado a juicio de los informantes. Para ello se presentan siete posibles consecuencias y se abre la posibilidad de una respuesta abierta. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces aunque fue objeto de alguna modificación (véase P08 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) un ítem fue retirado por su baja puntuación: “P0504: *Absentismo controlado (menos bajas)*” y sustituido por otro a sugerencia de algunos informantes: P0504b: *Desarrollo de la red de relaciones sociales*).

#### P05. Resultados. Gráfica

Gráfica de P05



**P05. Clasificación de ítems**

<b>P05.Plus. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.</b>						
P05.PLUS/Ítem	PLUS F	PLUS %	Ord. F	Med	Ord. Med.	Disc.
<b>P05_03. Calidad del trabajo o servicio prestado</b>	<b>112</b>	<b>74,7</b>	<b>1°</b>	<b>3,43</b>	<b>1°</b>	<b>D0</b>
<b>P05_01. Autoestima y bienestar personal</b>	<b>99</b>	<b>66</b>	<b>2°</b>	<b>3,25</b>	<b>2°</b>	<b>D0</b>
<b>P05_04b. Desarrollo de la red de relaciones sociales</b>	<b>55</b>	<b>36,7</b>	<b>4°</b>	<b>3,21</b>	<b>3°</b>	<b>D1</b>
<b>P05_02. Perspectivas de mejora en el empleo</b>	<b>64</b>	<b>42,7</b>	<b>3°</b>	<b>3,07</b>	<b>4°</b>	<b>D1</b>
<b>P05_06. Sentimiento de integración en la organización</b>	<b>53</b>	<b>35,3</b>	<b>5°</b>	<b>2,87</b>	<b>5°</b>	<b>D0</b>
<b>P05_07. Cantidad de trabajo o servicio prestado</b>	<b>25</b>	<b>16,7</b>	<b>6°</b>	<b>2,7</b>	<b>6°</b>	<b>D0</b>
<b>P05_05. Permanencia en la organización</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>7°</b>	<b>2,55</b>	<b>7°</b>	<b>D0</b>

**P05. Respuesta abierta**

<b>P05. Análisis del contenido de la sección abierta</b>						
<b>P05. CCO/Relevancia personal</b>						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P05	25	10	0	35	4	45
<b>P05. Tesis de los informantes</b>						
Tesis o idea clave						N°
<b>T05a. CCO/Contribución al desarrollo, satisfacción y valoración personal</b>						10
<b>T05b. CCO/Contribución a la comunicación y las relaciones sociales y grupales</b>						15
<b>T05c. CCO/Contribución a la empleabilidad, a la promoción en el empleo</b>						13
<b>T05d. CCO/Contribución a la organización: resultados, clientes, servicio, etc.</b>						7
<b>Total</b>						45

**P05. Análisis**

Los siete ítems referidos a las principales consecuencias que el nivel de CCO tiene para el propio empleado superan la media (2,5) con una media global de 3,01. En este sentido hay que aceptar la hipótesis  $H_5$ . *A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el desarrollo personal (Nivel 2,5 o superior en cada ítem)*. Hay que destacar las cuatro consecuencias que resultan más relevantes, con una media superior a 3 y además elegidas como las principales. Son las siguientes por orden de mayor a menor puntuación:

- P05\_03. Calidad del trabajo o servicio prestado (3,43)
- P05\_01. Autoestima y bienestar personal (3,25)
- P05\_04b. Desarrollo de la red de relaciones sociales (3,21)
- P05\_02. Perspectivas de mejora en el empleo (3,07)

El ítem *P05\_01. Autoestima y bienestar personal*, que era muy representativo del tema planteado en el enunciado, obtiene una media elevada (3,25) y un 66% de elección ordinal, ocupando el segundo lugar de los siete, lo que pone de manifiesto la relevancia de la pregunta y el hecho de que sea considerada una consecuencia significativa para la vida de los empleados y lógicamente un objetivo a desarrollar en el aspecto educativo.

El ítem *P05\_02. Perspectivas de mejora en el empleo* presenta una alta puntuación (3,07 y 42,7% en el ordinal) es valorado con mayor puntuación conforme los informantes son más jóvenes. Por actividades económicas, se destaca una mayor puntuación dada por los sectores en los que predomina la empresa privada. Se percibe claramente esto en la baja puntuación asignada por los informantes de la Administración Pública (2,5). Esto puede ser debido probablemente al sistema de acceso y promoción del empleo público.

El ítem *P05\_03. Calidad del trabajo o servicio prestado* (3,43) es el mejor valorado (3,43 y 74,7% en el ordinal). Hay que destacar las diferencias por sectores económicos: el sector educativo (3,80), el sanitario (3,53), el comercial (3,49) y el administrativo (3,44) son las que más valoran la CCO como mejora de la calidad del trabajo.

El ítem *P05\_04b. Desarrollo de la red de relaciones sociales* obtiene una elevada puntuación (3,21) con escasas diferencias por estratos, por edad y por tipo de organización en las que la privada le otorga mayor relevancia.

El ítem *P05\_05. Permanencia en la organización* presenta diferencias significativas por edad: a menor edad más valorado el ítem. Así como si el tipo de organización es privado. También en los estratos el sector Administración valora muy bajo el ítem, por la mayor estabilidad en este tipo de empleo.

Los demás ítems presentan valores superiores a 2,5, por lo que puede aceptarse su interés como consecuencias del nivel de CCO y no se observan diferencias por estratos.

La contribución de CCO a nivel personal, sociocomunicativo y profesional se destaca también en las aportaciones sugeridas por los informantes en la pregunta abierta y al final del cuestionario. Se observan cuatro ideas principales en los comentarios en la pregunta abierta:

**a. Contribución al desarrollo, satisfacción y valoración personal.**

El nivel de CCO contribuye a la autoestima personal y como empleado. Favorece una evaluación positiva en la organización generando satisfacción en el mismo. Podemos ilustrarlo con uno de los enunciados de los informantes (nº 087):

Para no extenderme, y como conclusión, la comunicación, o mejor dicho, el "saber comunicar", facilita el desarrollo personal en todos los ámbitos de la vida (personal y profesional). Transmitir ideas con claridad y ajustadas al interlocutor, ser asertivos, adaptar los registros a las situaciones... facilita la adaptación no solo en el ámbito laboral, sino también en el ámbito de las relaciones personales.

**b. Contribución a las relaciones sociales y grupales**

El nivel de CCO contribuye a las buenas relaciones sociales y favorece el trabajo en grupo, el diálogo, el saber escuchar a los demás, la adaptación al entorno y la prevención de conflictos. Uno de los enunciados (nº 047) resaltaba precisamente el valor de CCO para la "comunicación efectiva con otros compañeros/departamentos".

**c. Contribución a la empleabilidad**

El nivel de CCO puede incrementar las posibilidades de promoción del empleado, inspirando confianza en la empresa y poniendo de relieve su presencia y su valor positivo para la organización. El siguiente enunciado (nº 082) lo muestra con claridad:

Me parece de vital importancia el desarrollo de esta competencia. Hoy en día la capacidad de interrelación con los demás, el desarrollo de grupos, la capacidad de influencia, etc. son habilidades y competencias importantes para el desarrollo de una carrera profesional.

**d. Contribución a la organización**

El nivel de CCO contribuye a la comunicación interna y externa de la organización, facilitando la identificación con la misma, la comprensión de sus objetivos, la actualización a nuevos sistemas, la relación con los clientes.

En definitiva, el nivel de CCO tiene consecuencias relevantes para las personas. Afecta a aspectos de tipo laboral y a la calidad del trabajo que puede realizarse, al igual que a ámbitos personales, como una mayor autoestima y un mejor desarrollo de las relaciones sociales, mayores y mejores perspectivas de empleo, etc. Todas estas consecuencias, además, son a su vez fundamentales para el buen funcionamiento y el éxito de las organizaciones de trabajo.



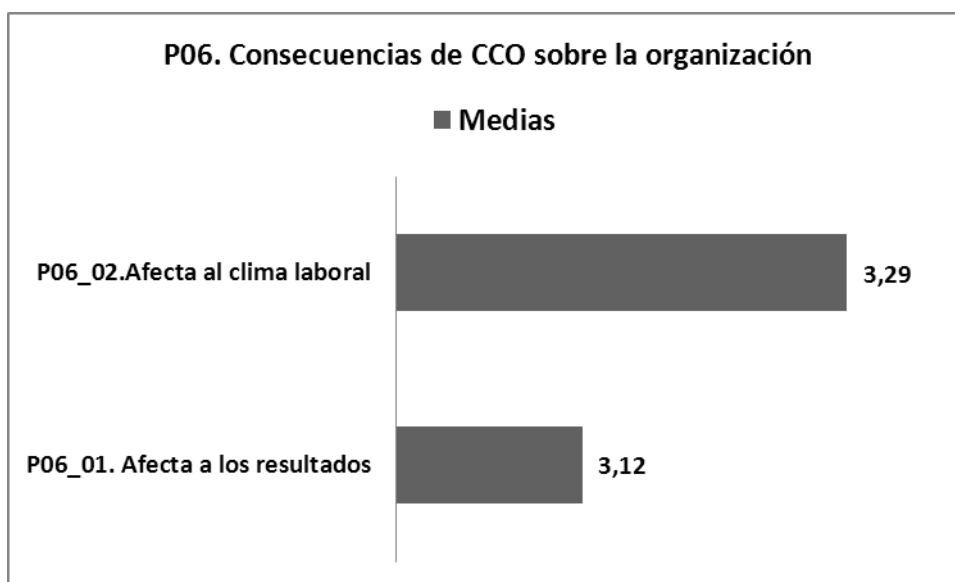
**Pregunta 6 (P06)**

**P06. CCO/Incidencia laboral. Marco**

La pregunta 6 (P06) pide información sobre las consecuencias laborales del nivel de CCO, sobre los resultados y sobre el clima sociolaboral de las organizaciones. La pregunta fue altamente valorada por los jueces (véase el informe de la prueba de jueces). También recibió alta puntuación en la encuesta piloto (COFE2) para llegar a la conclusión de que CCO afecta de manera muy elevada a los resultados de la organización (3,41) y también al clima laboral, aunque en menor medida (3,1). Los resultados de la encuesta definitiva COFE3 también son elevados aunque más equilibrados entre los dos ítems.

**P06. Gráfica**

**Gráfica de P06**



**P06. Respuesta abierta**

P06. Análisis del contenido del final del cuestionario						
P06. CCO/Relevancia organizacional						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P06	-	5	0	5	1	5
P06. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
T06a. Relevancia de CCO para las organizaciones						5
<b>Total</b>						<b>5</b>

## **P06. Análisis**

Las consecuencias del nivel de CCO de los empleados para las organizaciones sobre los resultados y el clima laboral son relevantes en ambos casos (3,12 y 3,29 respectivamente), con algo mayores consecuencias sobre el clima laboral, aunque es una diferencia excesivamente pequeña como afirmar la superioridad de una consecuencia sobre la otra. Estos resultados son distintos a los de COFE2 en los que se obtuvieron medias de 3,41 y 3,1, respectivamente, debido al reducido tamaño de la muestra de la encuesta piloto. Se destaca la mayor influencia de CCO sobre los resultados en los sectores educativo, administrativo, sanitario y comercial, lo que parece lógico debido a las propias circunstancias de estos sectores con una elevada exigencia de interacción social. Se confirma la hipótesis  $H_6$ . *A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el ámbito laboral (Nivel 3 o superior en cada ítem).*

En las respuestas abiertas del final del cuestionario encontramos aportaciones sobre la relevancia del nivel de CCO de cara a los resultados, la competitividad y las relaciones laborales. Uno de los enunciados recoge este aspecto (nº 024): “La CCO es muchas veces la causa del mal funcionamiento y de la caída de muchas empresas”. Esta competencia interviene muy especialmente en determinados tipos de trabajo, como educación por ejemplo, y en empleos de nivel medio o alto. Un nivel bajo puede perjudicar de manera significativa a una organización. En las preguntas 7 y 8 y en el análisis final del bloque 1 se estudian estas consecuencias con mayor detalle.

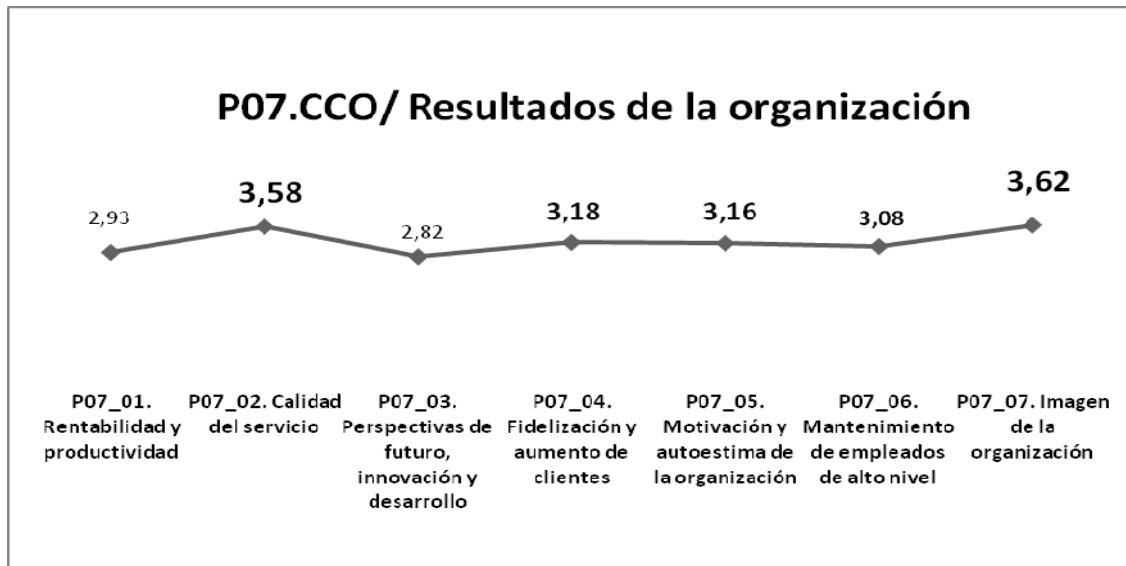
## **Pregunta 7 (P07)**

### **P07. CCO/Incidencia organizacional. Marco**

La pregunta 7 (P07) estudia las consecuencias que el nivel de CCO de los empleados tiene sobre los resultados de las organizaciones de trabajo. Para ello se presentan siete posibles consecuencias y se abre la posibilidad de una respuesta abierta. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase estudio de P10 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) la pregunta no presentó ninguna dificultad y solo fue objeto de un ajuste al reducir las respuestas abiertas de dos a una.

**P07. Resultados. Gráfica**

**Gráfica de P07**



**P07. Clasificación de los ítems**

**P07. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.**

P07.PLUS/Ítem	PLUS F	PLUS %	Ord. F	Med	Ord. Med.	Disc.
P07_07. Imagen de la organización	96	64	2º	3,62	1º	D1
P07_02. Calidad del servicio	105	70	1º	3,58	2º	D1
P07_04. Fidelización y aumento de clientes	63	42	3º	3,18	3º	D0
P07_05. Motivación y autoestima de la organ.	50	33,3	4º	3,16	4º	D0
P07_06. Mantenimiento de empl. de alto nivel	23	15,3	7º	3,08	5º	D2
P07_01. Rentabilidad y productividad	48	32	5º	2,93	6º	D1
P07_03. Perspectivas de futuro, innov. y desar.	30	20	6º	2,82	7º	D1

**P07. Respuesta abierta**

**P07. Análisis del contenido de la sección abierta  
P07. CCO/Relevancia en resultados**

Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P07	6	6	0	12	4	17

**P07. Tesis de los informantes**

Tesis o idea clave	Nº
T07a. CCO influye en la eficiencia	5
T07b. CCO mejora la comunicación externa e interna	6
T07c. Relevancia de la formación de CCO	3
T07d. Previene problemas y conflictos en las organizaciones	3
<b>Total</b>	<b>17</b>

### **P07. Análisis**

Las siete consecuencias que el nivel de CCO de los empleados tiene sobre los resultados de las organizaciones de trabajo obtuvieron una valoración superior a 2,8, por lo que puede decirse que dicha competencia afecta de manera significativa y concreta a los resultados de las organizaciones, confirmando la hipótesis *H7*. *A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para los resultados de las organizaciones (Nivel 2,5 o superior en cada ítem)*. Ya en la pregunta P06, en el ítem P06\_01 se observó un valor de 3,12 subrayando las consecuencias que CCO tiene para la organización.

En P07 se observa que todos los ítems presentan un nivel alto, por encima de 2,80 con una media global de 3,196, pero se destacan cuatro, tanto por su media como por la elección como consecuencias principales de CCO sobre los resultados de las organizaciones. En primer lugar, con medias muy elevadas y preferencias superiores al 60 %:

P07\_07. Imagen de la organización (3,62)  
P07\_02. Calidad del servicio (3,58)

Y en segundo lugar, y con preferencia superior al 30 %:

P07\_04. Fidelización y aumento de clientes (3,18)  
P07\_05. Motivación y autoestima de la organización (3,16)

Obsérvese el alto índice que se obtiene en estos cuatro aspectos esenciales de los resultados de una organización, es decir, la alta estimación que los informantes asignan al nivel de CCO como un factor relevante para conseguir los objetivos de las organizaciones.

En cuanto a las diferencias entre estratos el ítem *P07\_07. Imagen de la organización* hay pequeñas diferencias entre estratos pero es llamativo que todos ellos lo puntúan por encima de 3,5, destacándose las mujeres (3,7), los más jóvenes (3,96), los directores con experiencia media (3,77) y los sectores sanitario (3,89) y educativo (3,73). En el ítem *P07\_02. Calidad del servicio* se destaca la mayor valoración del sector público (3,69) y el valor más moderado de los sectores manufacturero y de la construcción (ambos con 3,38). En el ítem *P07\_04. Fidelización y aumento de clientes* hay que destacar los bajos valores asignados por el sector público (2,58), los informantes de más de cincuenta años (2,77) y especialmente en el sector administrativo (2,17), en las que el servicio ofrecido

no tiene un carácter mercantil o comercial sino de atención al ciudadano, poniendo de manifiesto las claras diferencias entre organizaciones públicas y privadas. En *P07\_06. Mantenimiento de empleados de alto nivel*, CCO es especialmente valiosa para el mantenimiento del empleo en organizaciones privadas (3,22) frente a las públicas (2,63), en las que la estabilidad del empleo es mucho mayor y menos sujeta a revisión. En *P07\_05. Motivación y autoestima de la organización* se destaca la relevancia significativas para las organizaciones privadas (3,22) frente a las públicas (2,94). Los valores cuantitativos ponen de manifiesto en P06 y P07 la relevancia organizacional de CCO.

Las respuestas abiertas de los informantes insisten sobre los aspectos ya recogidos en el cuestionario y sugieren la influencia de CCO sobre:

- a) la eficacia en el trabajo, la mejora de los resultados, la prevención de conflictos e incluso de la caída de las empresas. Se advierte de la necesidad de la CCO, ya que no todo es resuelto por las tecnologías. El siguiente enunciado (nº 113) sintetiza bien la idea: “Las TIC y nuevos sistemas organizativos del trabajo requieren la "recuperación" de CCO para resolver problemas, priorizar y buscar la competitividad”.
- b) su carácter facilitador de la interacción interna (prevención de conflictos) y externa (relación con clientes, pacientes en el ámbito de la sanidad; alumnado en el caso de la enseñanza, etc.). Así, podemos ver un enunciado del ámbito sanitario (nº 073):

El objetivo de la medicina es mejorar la calidad de vida del paciente, que se mide subjetivamente por la sensación o impresión del paciente sobre la atención recibida. Es por ello que con frecuencia se observa una mala impresión del paciente a pesar de la impecable atención técnica recibida, por carecer de la relación y comunicación necesaria y precisa por parte del profesional que lo ha tratado.

- c) la relevancia de la formación continua en este aspecto comunicativo.

En definitiva, el nivel de CCO de los empleados afecta de manera significativa a los resultados de las organizaciones pues ofrece una buena imagen de las mismas y facilita una mejor calidad del servicio que ofrecen, influyendo en el incremento de clientes, la motivación y el mantenimiento de los empleados. Además, la buena comunicación interna y externa influye en cierta medida en aspectos esenciales como la eficiencia, la rentabilidad y las perspectivas de futuro de una organización.

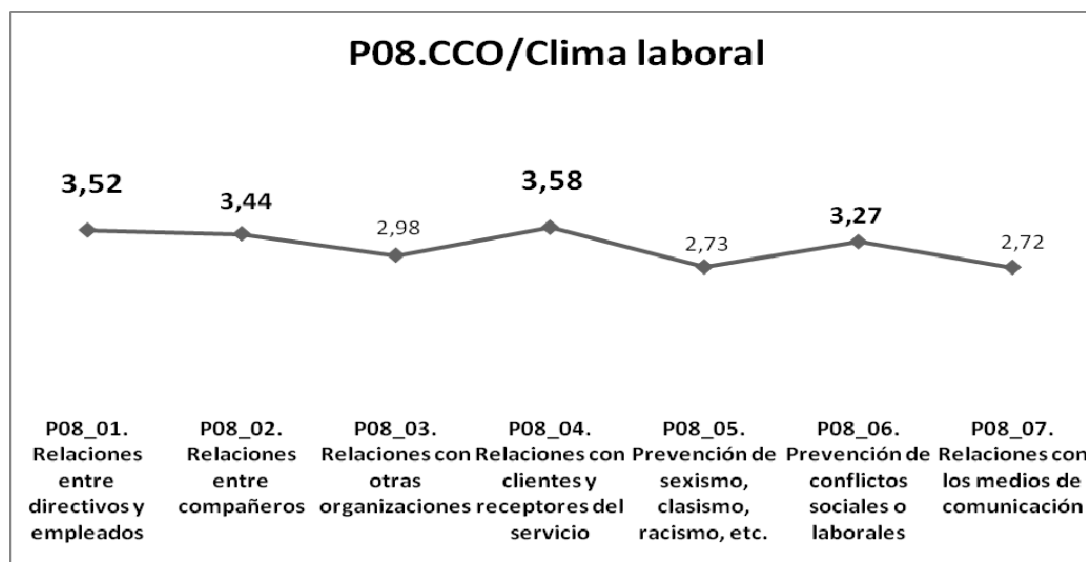
### Pregunta 8 (P08)

#### P08. CCO/Incidencia sociolaboral. Marco

La pregunta 8 (P08) estudia las consecuencias que el nivel de CCO de los empleados tiene sobre el clima laboral de las organizaciones de trabajo. Para ello se presentan siete posibles consecuencias y se abre la posibilidad de una respuesta abierta. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase estudio de P13 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de P08 de la encuesta piloto, COFE2) la pregunta no presentó ninguna dificultad y solo fue objeto de un ajuste al reducir las respuestas abiertas de dos a una.

#### P08. Resultados. Gráfica

**Gráfica de P08**



#### P08. Clasificación de los ítems

<b>P08. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.</b>						
<b>P08.PLUS/Ítem</b>	<b>PLUS F</b>	<b>PLUS %</b>	<b>Ord. F</b>	<b>Med</b>	<b>Ord. Med.</b>	<b>Disc.</b>
<b>P08_04. Relaciones con clientes y receptores del servicio</b>	<b>102</b>	<b>68</b>	<b>1°</b>	<b>3,58</b>	<b>1°</b>	<b>D0</b>
<b>P08_01. Relaciones entre directivos y empleados</b>	<b>93</b>	<b>62</b>	<b>2°</b>	<b>3,52</b>	<b>2°</b>	<b>D0</b>
<b>P08_02. Relaciones entre compañeros</b>	<b>88</b>	<b>58,7</b>	<b>3°</b>	<b>3,44</b>	<b>3°</b>	<b>D0</b>
<b>P08_06. Prevención de conflictos sociales o laborales</b>	<b>64</b>	<b>42,7</b>	<b>4°</b>	<b>3,27</b>	<b>4°</b>	<b>D0</b>
<b>P08_03. Relaciones con otras organizaciones</b>	<b>28</b>	<b>18,7</b>	<b>5°</b>	<b>2,98</b>	<b>5°</b>	<b>D0</b>
<b>P08_05. Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.</b>	<b>14</b>	<b>9,3</b>	<b>7°</b>	<b>2,73</b>	<b>6°</b>	<b>D1</b>
<b>P08_07. Relaciones con los medios de comunicación</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>6°</b>	<b>2,72</b>	<b>7°</b>	<b>D1</b>

<b>P08. Respuesta abierta</b>
-------------------------------

P08. Análisis del contenido de la sección abierta						
P08. CCO/Relevancia en clima laboral						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P08	4	0	0	4	2	4
P08. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T08a. CCO es relevante para la comunicación interna</b>						3
<b>T08b. CCO es relevante para la comunicación externa</b>						1
<b>Total</b>						4

**P08. Análisis**

Las respuestas a esta pregunta indican que el nivel de CCO tiene consecuencias positivas sobre el clima o ambiente de la organización de trabajo. Los siete ítems presentados son valorados favorablemente como efectos de CCO sobre el clima laboral (2,72 o superior) con una media global de 3,177, confirmando la hipótesis  $H_8$ . *A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el clima sociolaboral de las organizaciones (Nivel 2,5 o superior en cada ítem).*

Se destacan cuatro ítems, los dos primeros con media superior a 3,5 y preferencias superiores al 60 %:

- P08\_04. Relaciones con clientes y receptores del servicio (3,58)
- P08\_01. Relaciones entre directivos y empleados (3,52)

Y los dos segundos, con medias cercanas al 3,5 y preferencias superiores al 40 %:

- P08\_02. Relaciones entre compañeros (3,44)
- P08\_06. Prevención de conflictos sociales o laborales (3,27)

Las diferencias más significativas por estratos se producen en el ítem *P08\_04. Relaciones con clientes y receptores del servicio* en el que se observan altas valoraciones en todos los estratos, destacándose las muy altas puntuaciones aportadas por los informantes de menor edad (4), los de experiencia breve (3,85) y los sectores educativo (3,87), sanitario (3,79) y comercial (3,73), que son, como ya se ha indicado, los que mayor implicación social presentan en la labor profesional. También podemos subrayar una mayor valoración, por parte de las mujeres, de dos consecuencias *P08\_01. Relaciones entre directivos y empleados* (3,67 frente a 3,43 de los hombres) y *P08\_02. Relaciones entre compañeros* (3,64 de las mujeres frente a 3,31 de los hombres).

Las escasas respuestas abiertas, que completan las aportaciones dadas en P05, P06 y P07, sugieren la importancia de CCO para la comunicación interna y la cooperación, así como para las relaciones externas con otras organizaciones.

El nivel de CCO favorece un mejor clima sociolaboral en las organizaciones pues facilita la comunicación eficiente a nivel interno (relaciones verticales y horizontales dentro de la organización) y favorece las relaciones con los receptores del servicio y, en general, la comunicación externa.

### **8.1.2. Bloque 1. Análisis de los datos**

En el bloque 1 se plantean tres preguntas de investigación:

**PI/1.1.** ¿En qué medida las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa con el rendimiento profesional?

**PI/1.2.** ¿De qué forma precisa las destrezas comunicativas del lenguaje oral intervienen sobre el rendimiento profesional?

**PI/1.4.** ¿Qué consecuencias y efectos provocan las destrezas comunicativas del lenguaje oral en el mundo profesional (para los empleados, las entidades, los clientes, el servicio, etc.?)

Las tres preguntas, al igual que las del resto del cuestionario, se refieren a un *tema* central que es preciso definir con nitidez con el objetivo de que los informantes se sitúen en la temática sobre la que han de aportar información y opinión. Por ello, aparecen dos preguntas sobre el concepto de CCO, una en la que se aporta una definición tentativa (P01) y otra en la que se facilita la opinión de los informantes (P02).

A la vista de los datos, y una vez observado el acuerdo notable con el *concepto de CCO* (P01 y P02), es razonable afirmar que se trata de una competencia que existe y que tiene una amplia aceptación por parte de los informantes e igualmente que tiene un carácter complejo con una gran variabilidad conceptual intersujetos. La definición ofrecida en el cuestionario ha sido bien valorada por los informantes (media de 3,44) y podemos considerarla como útil por su brevedad y claridad, aunque puede sugerirse, considerando las aportaciones de los informantes, una definición más completa del concepto como la siguiente:



La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad potencial o la habilidad práctica y observable, de carácter complejo y compuesta por diversidad de componentes (conocimientos, procedimientos, actitudes, etc.) de diferente naturaleza (psicológicos, socioculturales, lingüísticos, etc.), para expresarse de manera clara, coherente y comprensible en la transmisión de diversidad de mensajes (información, emociones, opiniones, etc.) mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo (verbales o no verbales, medios tecnológicos, etc.), con el fin de relacionarse y participar de forma activa, adecuada, correcta y eficiente en la diversidad de situaciones cotidianas y formales de la vida privada, social, académica y profesional.

Una vez clarificado el objeto de la investigación, se estudia el tema de la importancia del nivel de CCO para las organizaciones, mediante dos preguntas: una muy clara y directa sobre la relevancia en general (P03) y otra sobre el número de empleos al que afecta en la organización (P04). Puede decirse que CCO es una competencia muy relevante en todas las organizaciones (P03, media de 3,45) y afecta a una elevada cantidad de puestos de trabajo (P04, media de 3,45), aunque muy especialmente en aquellas en las que la interacción social es elemento consustancial al servicio prestado (educación, sanidad, comercio, etc.).

Tras analizar esta perspectiva general de la relevancia, se pasa a especificar las *consecuencias* que el nivel de CCO de los empleados tiene sobre el propio empleado (P05) o sobre las organizaciones (P06), y a concretar las consecuencias específicas sobre los resultados (P07) y sobre el clima laboral (P08). El nivel de CCO tiene relevantes consecuencias en todos los aspectos:

a) A nivel personal (P05, media global de 3,01), favorece la calidad del trabajo, la autoestima, las relaciones sociales y la empleabilidad de la persona, todo lo cual contribuye tanto al bienestar personal como al buen funcionamiento de la organización.

b) A nivel organizacional (P06) se observa también la influencia de CCO en los resultados (P07: media global 3,196), y en el clima laboral de las organizaciones (P08: media global de 3,177).

c) En cuanto al estudio cuantitativo de las consecuencias de CCO, hay que destacar que los 21 ítems referidos a las consecuencias en P05, P07 y P08 obtienen una media superior a 2,5. Las medias globales de las tres preguntas superan la media de 3, lo que nos indica que los efectos seleccionados han resultado adecuados,

aunque han sido enriquecidos con las aportaciones redactadas por los informantes. En la tabla que se presenta a continuación se recogen los resultados de los 21 ítems, distribuidos en tres secciones, desde el nivel más elevado al más moderado.

<b>P05/P07/P08. Consecuencias del nivel de CCO</b>					
<b>Clasificación por frecuencias y medias</b>					
<b>Ítems P05/P07/P08</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Orden Pref.</b>	<b>M</b>	<b>Orden M</b>
<b>P07_07. Imagen de la organización</b>	<b>96</b>	<b>64</b>	<b>5º</b>	<b>3,62</b>	<b>1º</b>
<b>P07_02. Calidad del servicio</b>	<b>105</b>	<b>70</b>	<b>2º</b>	<b>3,58</b>	<b>2º</b>
<b>P08_04. Relaciones con clientes y receptores del serv.</b>	<b>102</b>	<b>68</b>	<b>3º</b>	<b>3,58</b>	<b>3º</b>
<b>P08_01. Relaciones entre directivos y empleados</b>	<b>93</b>	<b>62</b>	<b>6º</b>	<b>3,52</b>	<b>4º</b>
<b>P08_02. Relaciones entre compañeros</b>	<b>88</b>	<b>58,7</b>	<b>7º</b>	<b>3,44</b>	<b>5º</b>
<b>P05_03. Calidad del trabajo o servicio prestado</b>	<b>112</b>	<b>74,7</b>	<b>1º</b>	<b>3,43</b>	<b>6º</b>
<b>P08_06. Prevención de conflictos sociales o laborales</b>	<b>64</b>	<b>42,7</b>	<b>9º</b>	<b>3,27</b>	<b>7º</b>
<b>P05_01. Autoestima y bienestar personal</b>	<b>99</b>	<b>66</b>	<b>4º</b>	<b>3,25</b>	<b>8º</b>
<b>P05_04b. Desarrollo de la red de relaciones sociales</b>	<b>55</b>	<b>36,7</b>	<b>11º</b>	<b>3,21</b>	<b>9º</b>
<b>P07_04. Fidelización y aumento de clientes</b>	<b>63</b>	<b>42</b>	<b>10º</b>	<b>3,18</b>	<b>10º</b>
<b>P07_05. Motivación y autoestima de la organización</b>	<b>50</b>	<b>33,3</b>	<b>13º</b>	<b>3,16</b>	<b>11º</b>
<b>P07_06. Mantenimiento de empleados de alto nivel</b>	<b>23</b>	<b>15,3</b>	<b>18º</b>	<b>3,08</b>	<b>12º</b>
<b>P05_02. Perspectivas de mejora en el empleo</b>	<b>64</b>	<b>42,7</b>	<b>8º</b>	<b>3,07</b>	<b>13º</b>
<b>P08_03. Relaciones con otras organizaciones</b>	<b>28</b>	<b>18,7</b>	<b>16º</b>	<b>2,98</b>	<b>14º</b>
<b>P07_01. Rentabilidad y productividad</b>	<b>48</b>	<b>32</b>	<b>14º</b>	<b>2,93</b>	<b>15º</b>
<b>P05_06. Sentimiento de integración en la organización</b>	<b>53</b>	<b>35,3</b>	<b>12º</b>	<b>2,87</b>	<b>16º</b>
<b>P07_03. Perspectivas de futuro, innov. y desarrollo</b>	<b>30</b>	<b>20</b>	<b>15º</b>	<b>2,82</b>	<b>17º</b>
<b>P08_05. Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.</b>	<b>14</b>	<b>9,3</b>	<b>21º</b>	<b>2,73</b>	<b>18º</b>
<b>P08_07. Relaciones con los medios de comunicación</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>19º</b>	<b>2,72</b>	<b>19º</b>
<b>P05_07. Cantidad de trabajo o servicio prestado</b>	<b>25</b>	<b>16,7</b>	<b>17º</b>	<b>2,7</b>	<b>20º</b>
<b>P05_05. Permanencia en la organización</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>20º</b>	<b>2,55</b>	<b>21º</b>

Las importantes consecuencias de CCO sobre el rendimiento profesional se observan en todos ellos, pero se destacan los seis primeros ítems. El nivel de CCO es muy relevante para la imagen de la organización, la calidad del servicio como resultado de la organización o como factor de desarrollo personal y autoestima, y para las relaciones sociales de comunicación internas y externas. Por consiguiente, es esencial proporcionar en los diversos niveles educativos una formación comunicativa apropiada para facilitar la empleabilidad de los ciudadanos y, además, contribuir a mejorar el ambiente laboral y el rendimiento más elevado de las organizaciones.

d) Incorporamos a continuación las aportaciones de los informantes al final del cuestionario relativas a este bloque, distribuidas en seis tesis:

Para los informantes, CCO es fundamental para el acceso al empleo (15 aportaciones en ese sentido). Se trata de una competencia que tiene relevancia en los

procesos de selección y facilita la contratación y la promoción profesional de la persona, favoreciendo igualmente el desarrollo personal, pues sin duda el trabajo es una faceta esencial en la vida de un ciudadano y contribuye a su bienestar. A veces no se le da en apariencia la importancia que tiene en el ámbito formativo y laboral, y paradójicamente es un factor real a la hora de acceder al empleo, mantenerlo o promocionarse. En definitiva, se observa, como en la valoración cuantitativa, que la CCO tiene consecuencias (positivas o negativas) a nivel personal y sobre los resultados y el clima de las organizaciones por lo que requiere una adecuada y más rigurosa atención educativa de cara al futuro.

Los resultados muestran con claridad que el nivel de CCO de los empleados, según el juicio y experiencia de las personas consultadas, presenta una relación significativa con el rendimiento profesional, como queda de manifiesto por la confirmación de las ocho hipótesis dispuestas en el bloque. Debido a ello, se producen consecuencias altamente beneficiosas para los empleados y las organizaciones y a la vez para los agentes que se relacionan con los mismos: clientes, proveedores, organizaciones, instituciones, etc. En definitiva, desarrollar el nivel de CCO a lo largo de los diversos niveles es una tarea irrenunciable del sistema educativo.

## 8.2. Resultados del Bloque 2. CCO y empleabilidad

Bloque Tema	Problema Hipótesis Preguntas de investigación	Preguntas del cuestionario Variable	Objetivo
<b>BL2</b>  CCO y empleabilidad	<b>PR1</b> <b>H1</b> <b>PI/1.3</b> <b>PI/1.5</b>	<b>P12. CCO/Evaluabilidad</b> <b>P13. CCO/Instrumentos de selección</b> <b>P16. CCO-Tipos/empleabilidad</b> <b>P18. C. transversales/ empleabilidad</b> <b>P20. CCO-Conductas/empleabilidad</b> <b>P21. C. Técnica/empleabilidad</b>	Indagar sobre las pautas de selección de los empleados atendiendo a la relación existente entre competencias transversales, técnicas y nivel de CCO, así como las habilidades comunicativas para la empleabilidad

En el bloque 2 se plantean seis preguntas, organizadas del siguiente modo:

- a) Preguntas sobre la relevancia de la evaluación según las categorías del empleo (P12) y sobre la frecuencia de uso los instrumentos utilizados (P13).
- b) Preguntas sobre la relación entre las competencias comunicativas y otras competencias transversales (P18) o las competencias técnicas (P21).
- c) Preguntas sobre las destrezas comunicativas más relevantes para la empleabilidad (P16) o las conductas que más la pueden dificultar (P20).

Pasamos, a continuación, a hacer explícito el marco de cada pregunta, una síntesis de los resultados obtenidos y el análisis de los mismos. Los resultados completos del bloque 2 se presentan en el *anexo 3.2*. Al final del capítulo se establecerá la información que aportan los datos para contestar a las preguntas de la investigación que se proponían en este bloque. Además, hay que resaltar que los bloques 1 y 2 están diseñados para dar solución al *problema 1* y verificar la *hipótesis 1* de la investigación, por lo que se tratará también este aspecto al final del capítulo.

### 8.2.1. Resultados de las preguntas del bloque 2

#### Pregunta 12 (P12)

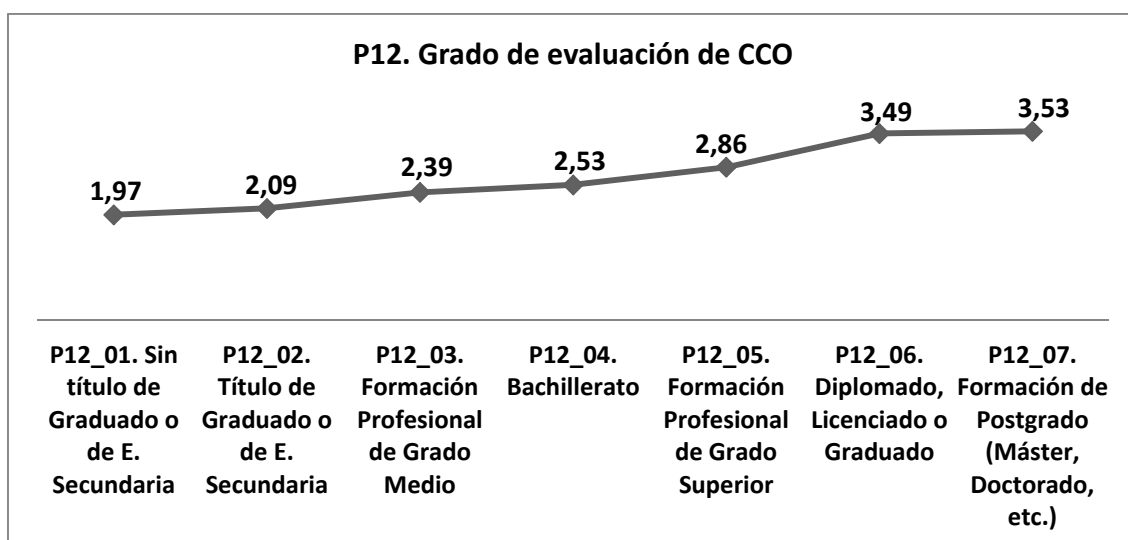
##### P12. CCO/Evaluabilidad. Marco

La pregunta 12 solicita información sobre el grado en que se evalúa el nivel de CCO en los empleados de varios niveles de cualificación, distribuidos en siete niveles (7 ítems) y cuatro grados de evaluación, del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho). Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,7, véase estudio de P17 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva, manifestando la misma tendencia ascendente, es decir, a mayor nivel de formación se efectúa una evaluación mayor del nivel de CCO.

##### P12. Resultados. Gráfica

##### Gráfica de P12. Medias

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se evalúa y se tiene en cuenta el nivel de CCO en la selección para empleos de diversos niveles de cualificación.



**P12. Respuesta abierta**

<b>P12. Análisis del contenido del final del cuestionario</b>						
<b>P12. CCO/Nivel de evaluación</b>						
<b>Pregunta</b>	<b>Abiertas</b>	<b>Final</b>	<b>Interno</b>	<b>Total aportaciones</b>	<b>Tesis</b>	<b>Valores</b>
P12	-	12	4	16	4	17
<b>P12. Tesis de los informantes</b>						
<b>Tesis o idea clave</b>						<b>Nº</b>
<b>T12a. Problemática de la selección en la Administración Pública</b>						10
<b>T12b. Importancia de CCO en la evaluación</b>						2
<b>T12c. Nivel bajo de CCO</b>						3
<b>T12d. El nivel de CCO según el nivel o tipo de empleo</b>						2
<b>Total</b>						17

**P12. Análisis**

Los resultados, sobre el *Nivel de evaluación de CCO de los empleados*, muestran que a partir del nivel de Bachillerato (2,53) se realiza en mayor medida este tipo de evaluación, especialmente efectuada en los titulados universitarios (3,49 a 3,53), confirmando la hipótesis de investigación  $H_{12b}$ : *A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se da en mayor grado la evaluación del nivel de CCO*. Hay que rechazar, no obstante, la hipótesis  $H_{12a}$ : *A juicio de los informantes, la evaluación del nivel de CCO de los empleados supera un nivel medio (nivel superior a 2,5)*, ya que los empleados de tres niveles de cualificación son escasamente evaluados en este aspecto (sin titulación, graduado escolar o en secundaria y formación profesional de primer grado). Se destacan los empleados con cualificación universitaria, es decir, aquellos que ocupan los puestos más elevados de las organizaciones.

Se han hallado múltiples diferencias por estratos aunque no modifican sustancialmente la idea apuntada. Estas diferencias sugieren en general un mayor grado de evaluación de CCO en las organizaciones privadas para todos los niveles de cualificación (desde 2,07 a 3,77). También, una tendencia a evaluar en mayor medida esta competencia a menor edad o experiencia de los informantes. Esto puede mostrar una mayor sensibilidad o conciencia de las nuevas generaciones en este aspecto. Por sector económico, hay que subrayar el bajo nivel de evaluación en la administración pública y sector sanitario y los valores superiores de los demás sectores (educación, industria y comercio), especialmente para empleos de alta cualificación.

Las respuestas dadas por los informantes al final del cuestionario muestran el grado de insatisfacción sobre los procesos de selección de personal de las administraciones públicas. Algunos aspectos expuestos son:

- a) excesivo centralismo, desplazando la selección desde las unidades de destino del empleo a otros ámbitos, mediante ofertas genéricas de empleo público.
- b) escasa oferta de empleo público en los últimos años y envejecimiento de la plantilla.
- c) burocratización.
- d) requisitos y baremos genéricos, con falta de atención a los perfiles específicos de cada tipo de puesto y su perfil de competencias.
- e) sistema insuficiente para seleccionar a los candidatos (concursos, oposiciones, etc.), con sobrevaloración de la antigüedad o las acreditaciones (cursos y títulos) y con dificultad para valorar otras competencias necesarias o la propia eficiencia en el empleo.
- f) escasa oferta de cursos de actualización y perfeccionamiento, en particular de habilidades de comunicación.

Por otra parte, se destacan los siguientes aspectos:

- a) la relevancia cada vez mayor de las habilidades comunicativas en los procesos de selección de organizaciones privadas. Las carencias en este ámbito suponen un menor índice de empleabilidad y en determinados casos puede suponer la exclusión de un candidato.
- b) la competencia comunicativa, de manera coherente con el punto anterior, juega un papel compensatorio en la empleabilidad de manera que puede contribuir a facilitar el empleo compensando los déficits en otras competencias transversales o técnicas.
- c) el bajo nivel de competencia comunicativa que muestran muchos candidatos al empleo, incluso con titulación universitaria. Este nivel no solo no ha mejorado en

los últimos años, sino que ha podido descender, según el juicio de algunos informantes.

- d) la importancia de la formación comunicativa a lo largo del sistema educativo.
- e) no todos los puestos requieren el mismo nivel o tipo de competencia comunicativa, por lo que se requiere una formación específica en este ámbito, acorde con la categoría y el tipo de empleo.

### Pregunta 13 (P13)

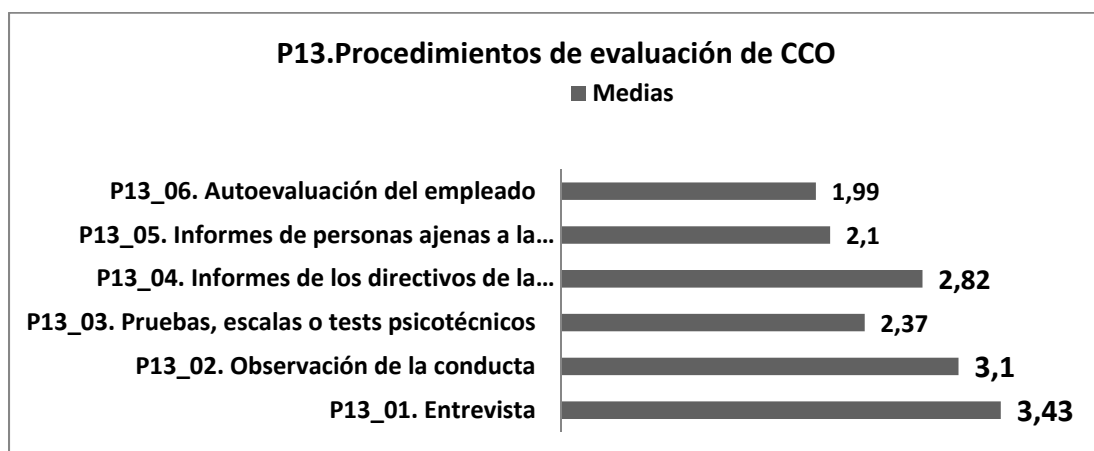
#### P13. CCO/Instrumentos de selección. Marco

La pregunta 13 solicita información sobre el grado en que se utilizan seis procedimientos de evaluación de CCO en las organizaciones. Se presentan 6 ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y una opción abierta. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,7, véase estudio de P18 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva.

#### P13. Resultados. Gráfica

Los informantes indican del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se utilizan seis procedimientos de evaluación de la CCO de los empleados.

**Gráfica de P13. Medias**





**P13. Respuesta abierta**

P13. Análisis del contenido de la sección abierta						
P13. CCO/Instrumentos evaluadores						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P13	18	4	0	22	4	27
P13. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T13a. Procedimientos de evaluación</b>						16
<b>T13b. Aspectos evaluables</b>						5
<b>T13c. Comportamiento en las entrevistas</b>						3
<b>T13d. Instrumentos evaluadores en la Administración Pública</b>						3
<b>Total</b>						27

**P13. Análisis**

Los resultados, sobre *Instrumentos de evaluación de CCO*, indican el uso de tres procedimientos principales en general: entrevista (3,43), observación de la conducta (3,1) e informes de directivos del empleado (2,82). Se acepta la hipótesis:  $H_{13}$ : *A juicio de los informantes, para la medición del nivel de CCO, se utilizan en mayor medida instrumentos cualitativos que implican el contacto personal y la interacción con el sujeto observado (nivel 3 o superior), aunque otros instrumentos ocupan una posición relevante como se ha observado y se comentará a continuación.*

En cuanto a las diferencias por estratos, se destaca el menor uso de todos los procedimientos señalados en el sector público y de la Administración, con medias muy por debajo del resto de los sectores como, por ejemplo, es el caso del instrumento más utilizado, la entrevista, con relevancia especial en las organizaciones privadas, pero con valores bajos en las organizaciones públicas (2,68) y la Administración (2,44). El sector sanitario declara también un nivel de uso algo más bajo de los diversos procedimientos. Finalmente, llama la atención la preponderancia de la entrevista y la observación por parte de los informantes de menor edad (hasta 30 y de 30 a 40).

Los informantes indican en la respuesta abierta algunas técnicas de evaluación como la dinámica de grupo (role-playing, simulaciones, etc.), evaluación mediante pruebas, evaluación por objetivos o resultados, la reunión de equipo, el concurso público, etc., así como algunos aspectos objeto de evaluación como la aptitud para las relaciones públicas, de adaptación y de resolución de conflictos. Las situaciones de evaluación han de ser naturales en la medida de lo posible, observando la actuación cotidiana del sujeto, o en situaciones más o menos artificiales de simulación (juego de roles, por ejemplo).

No obstante, también se dan situaciones específicas y formales de control del nivel de competencia. Cabría destacar, especialmente en el ámbito público, la relevancia de las pruebas orales en las situaciones de concurso-oposición en las que el candidato presenta temas o proyectos y debate con expertos sobre los mismos.

### Pregunta 16 (P16)

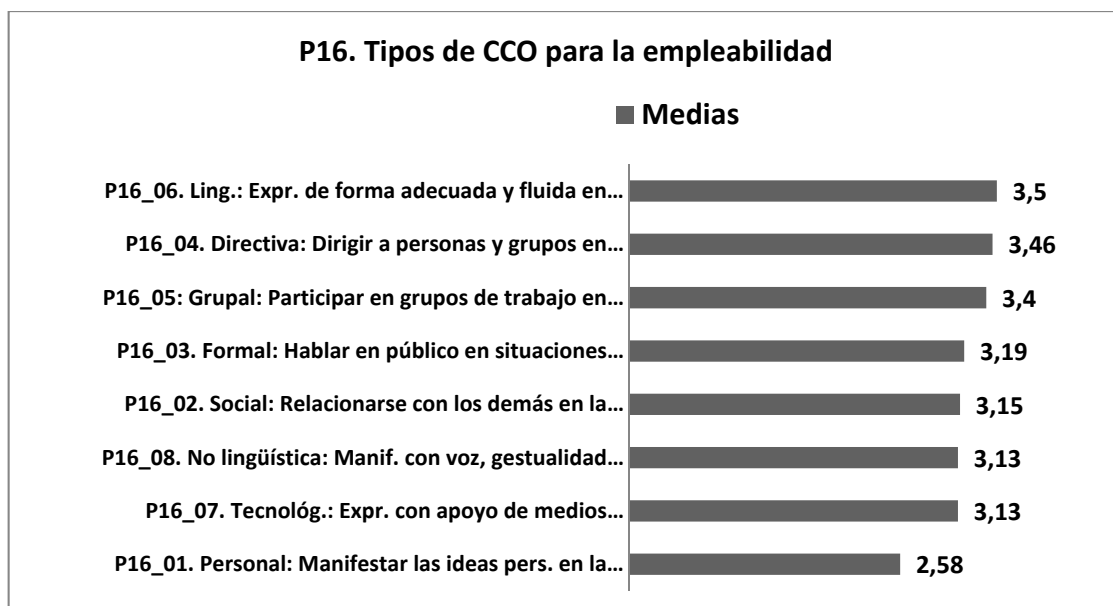
#### P16. CCO-Tipos/empleabilidad. Marco

La pregunta 16, grado de *empleabilidad de los tipos de CCO*, solicita información sobre el grado en que ocho competencias de comunicación facilitan el empleo (véanse apartados 3.4.3. y 7.1.2 para la explicación del modelo de comunicación utilizado). Se presentan ocho ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y una opción abierta. Esta pregunta obtuvo una valoración aceptable en la prueba de jueces (valoración media de 3,37, véase estudio de P19 en el informe de la prueba de jueces, COFE1) y fue modificada notablemente a los efectos de facilitar su respuesta. En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva (coinciden los tres primeros ítems), aunque con ciertas variaciones en el orden de preferencia.

#### P16. Resultados. Gráfica

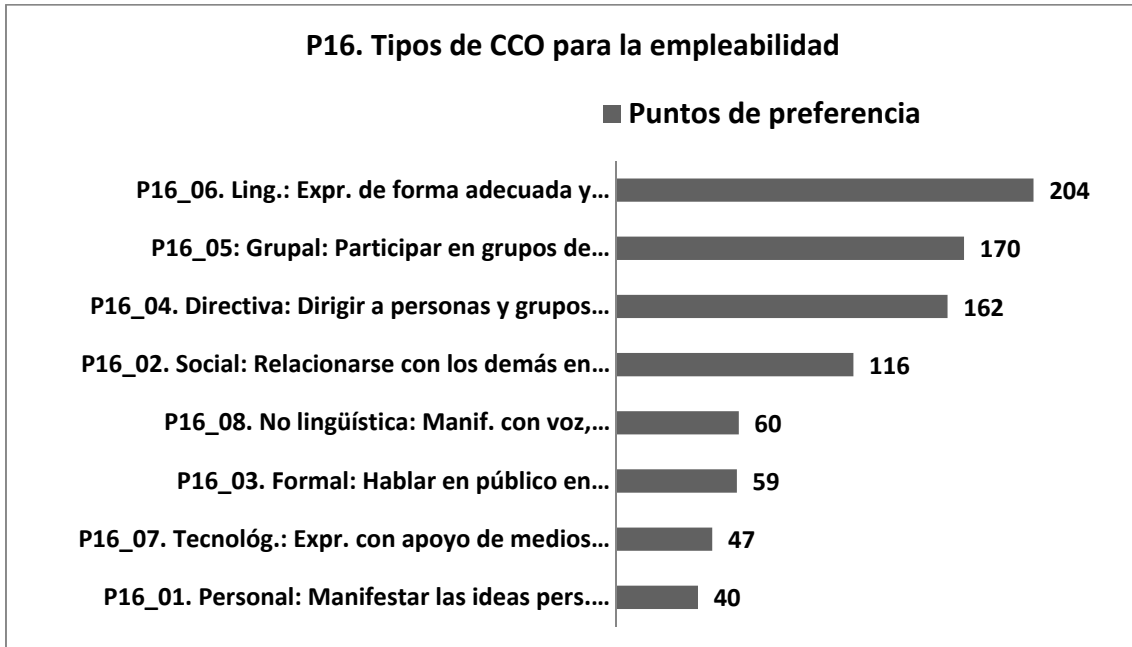
##### Gráfica de P16. Medias

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que cada una de ocho competencias de comunicación facilitan el empleo (la empleabilidad).



### Gráfica de P16. Preferencia ordinal

Los informantes seleccionan tres de las ocho competencias de comunicación que facilitan el empleo (la empleabilidad). Se asignan tres puntos por obtener el primer ordinal, dos por el segundo y uno por el tercero.



Clasificación de ítems de P16 por medias ordenadas				
Orden de relevancia para la empleabilidad				
Tipos de competencia comunicativa	Total puntos	Orden puntos	Media	Orden Media
P16_06. Lingüística: Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma.	204	1°	3,50	1°
P16_04. Directiva: Dirigir a personas y grupos en organizaciones.	162	3°	3,46	2°
P16_05. Grupal: Participar en grupos de trabajo en organizaciones.	170	2°	3,40	3°
P16_03. Formal: Hablar en público en situaciones formales.	59	6°	3,19	4°
P16_02. Social: Relacionarse con los demás en la vida diaria.	116	4°	3,15	5°
P16_08. No lingüística: Manifestarse con voz, gestualidad y aspecto.	60	5°	3,13	6°
P16_07. Tecnológica: Expresarse con apoyo de medios tecnológicos.	47	7°	3,13	7°
P16_01. Personal: Manifestar las ideas personales en la vida diaria.	40	8°	2,58	8°

**P16. Respuesta abierta**

P16. Análisis del contenido de la sección abierta						
P16. Tipos de CCO/empleabilidad						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P16	4	0	0	4	4	4
P16. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T16a. Dominio de idiomas</b>						1
<b>T16b. Competencia argumentativa</b>						1
<b>T16c. Comprensión oral o auditiva</b>						1
<b>T16d. Competencia lingüística</b>						1
<b>Total</b>						4

**P16. Análisis**

Todas las valoraciones, sobre el grado de *empleabilidad de los tipos de CCO*, superan la media de 2,5, pero se destacan tres: *P16\_06. Lingüística* (3,5), *P16\_04. Directiva* (3,46) y *P16\_05: Grupal* (3,40). Igualmente, en la escala ordinal las tres ocupan los tres primeros puestos, aunque la grupal queda en segunda posición y la directiva en tercera. Obsérvese que la competencia lingüística con un carácter genérico ocupa un significativo primer lugar para facilitar el empleo, mientras las competencias directiva y grupal tienen un carácter también transversal pero específico del mundo laboral. Por consiguiente, se rechaza la hipótesis  $H_{16b}$ : *A juicio de los informantes, las tres subcompetencias de CCO más específicas de las organizaciones (formal, directiva y grupal) son las que más facilitan la empleabilidad*. En un segundo plano, hay que subrayar la relevancia de las competencias social, formal y no lingüística como complementarias de las anteriores. Tampoco se confirma  $H_{16a}$ : *A juicio de los informantes, todas las subcompetencias de CCO facilitan de manera elevada la empleabilidad (nivel 3 o superior)*, pues una de las competencias, *P16\_01. Personal*, obtiene una media relativamente baja (2,58) y la octava posición en medias y ordinales. Esto podría ser debido a una escasa valoración de las habilidades de comunicación en contextos informales o a una deficiente definición de la categoría en el cuestionario.

En cuanto a diferencias por estratos, aunque no son excesivas, hay que subrayar los valores algo superiores aportados por las mujeres en los ítems relativos a comunicación lingüística, tecnológica y no lingüística, destacando el valor instrumental que estas tres tienen en la empleabilidad. También es relevante el hecho de que por sector económico es el sector educativo es el que más valora la comunicación formal, directiva y

tecnológica, pero en general son valoradas de manera alta en todos los sectores con valores superiores a 3.

Las respuestas abiertas hacen hincapié en competencias transversales como la *competencia de escucha*, la *capacidad de persuasión* o el *dominio de idiomas*.

En conclusión, puede afirmarse que los ocho tipos de competencia facilitan la empleabilidad, aunque dentro de las organizaciones se destacan el uso correcto y adecuado de la lengua materna, así como las competencias de dirección de personas y de interacción cooperativa en equipos y grupos de trabajo.

### **Pregunta 18 (P18)**

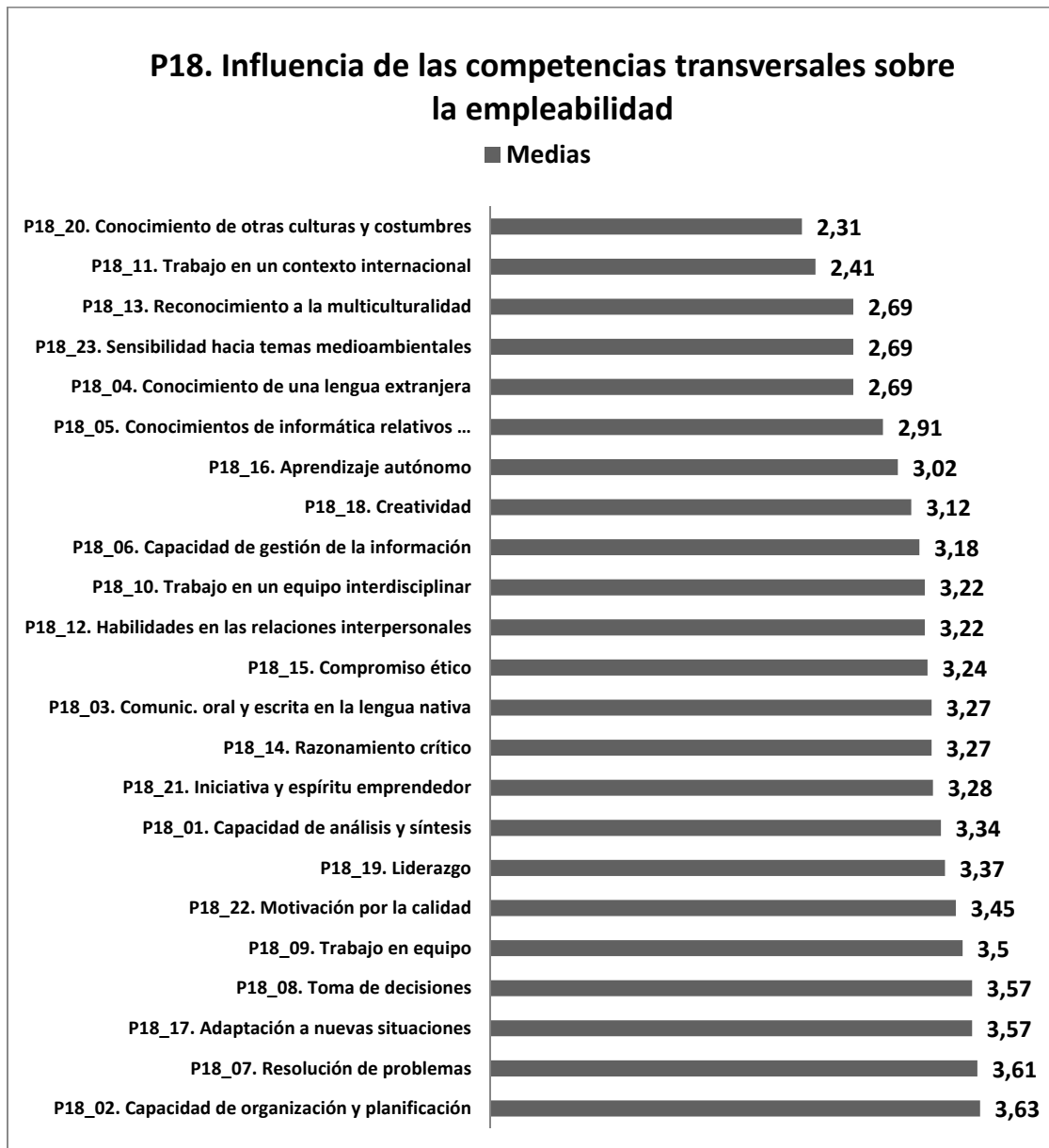
#### **P18. C. transversales/ empleabilidad. Marco**

La pregunta 18, sobre el grado de *empleabilidad de las competencias transversales*, solicita información sobre el grado en que veintitrés competencias genéricas consideradas para la elaboración de las nuevas titulaciones de Grados universitarios dentro del Marco Europeo de Educación Superior (Proyecto Tuning), facilitan el acceso a empleos de nivel medio o alto. Se presentan veintitrés ítems en tres bloques para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y la elección de las tres competencias más importantes de cada bloque. Esta pregunta obtuvo una valoración muy alta en la prueba de jueces (valoración media de 3,87, véase estudio de P23 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva (coinciden los tres primeros ítems), aunque con pequeñas variaciones en el orden de preferencia.

## P18. Resultados. Gráficas

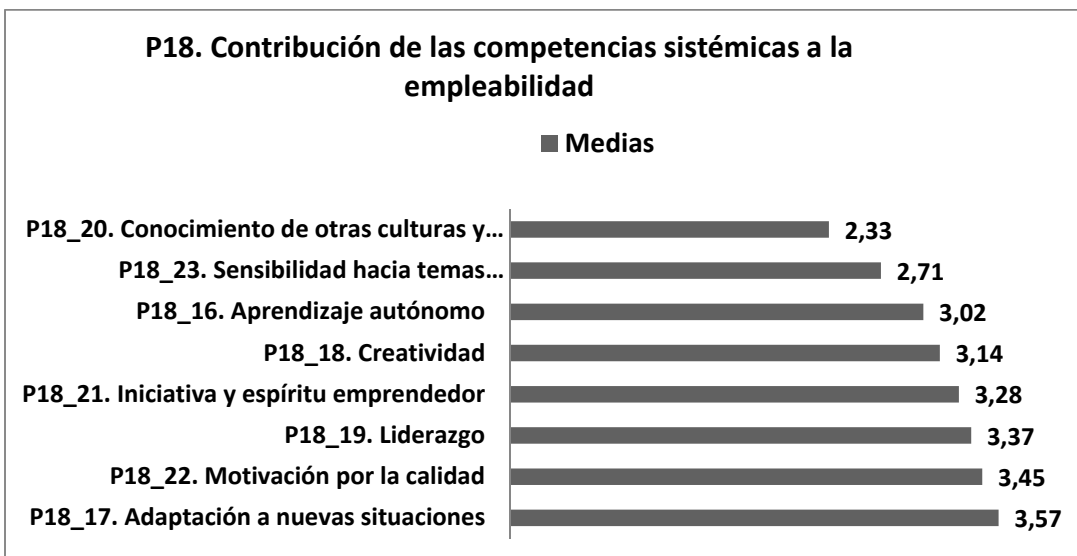
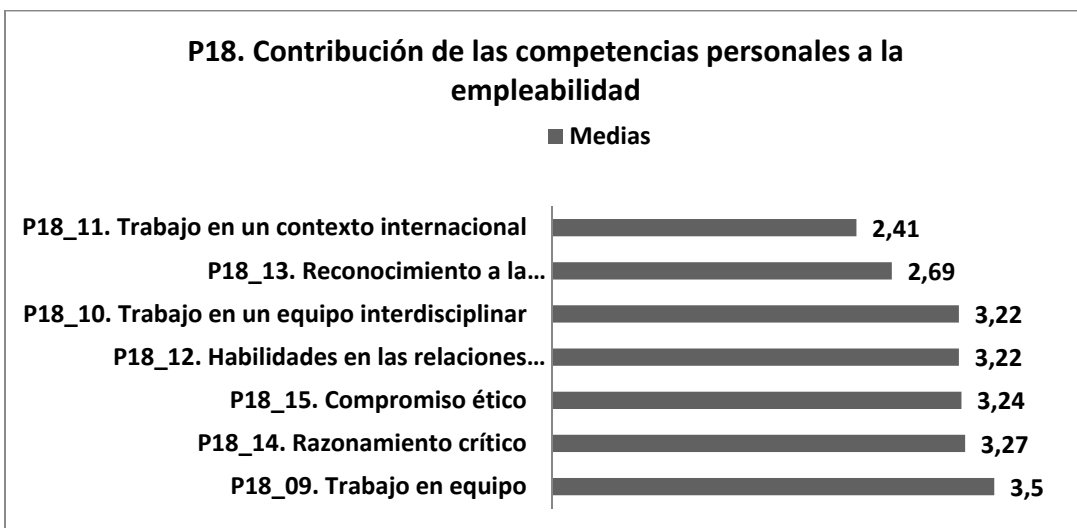
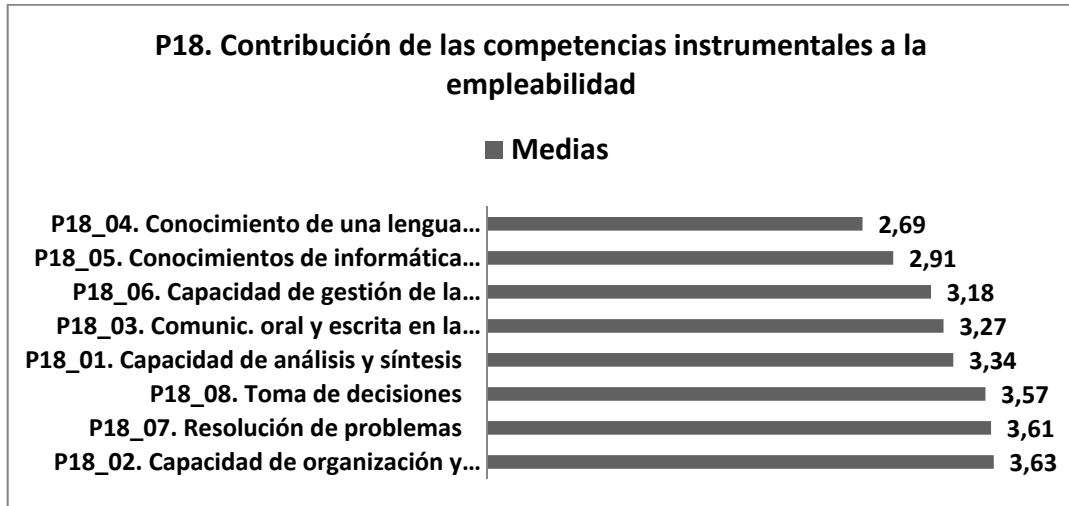
### Gráfica de clasificación global de medias de las 23 competencias

Los informantes indican del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado de importancia que tienen en su organización ciertas competencias transversales para el acceso a empleos de nivel medio o alto.



### Gráficas de clasificación de medias por tres bloques de competencias

Los informantes indican del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado de importancia que tienen en su organización ciertas competencias transversales de tres bloques para el acceso a empleos de nivel medio o alto



**P18. Clasificación los ítems (Orden por medias y ordinales)**

Clasificación global de P18 ordenada por medias y ordinales (Ordinales 1° a 23°) Grado de empleabilidad de las competencias transversales	Frec.	%	Ord. PLUS	Media	Ord. Med
P18_02. Capacidad de organización y planificación	103	68,7	3°	3,63	1°
P18_07. Resolución de problemas	94	62,7	4°	3,61	2°
P18_17. Adaptación a nuevas situaciones	108	72	2°	3,57	3°
P18_08. Toma de decisiones	82	54,7	6°	3,57	4°
P18_09. Trabajo en equipo	112	74,7	1°	3,5	5°
P18_22. Motivación por la calidad	64	42,7	11°	3,45	6°
P18_19. Liderazgo	77	51,3	8°	3,37	7°
P18_01. Capacidad de análisis y síntesis	61	40,7	12°	3,34	8°
P18_21. Iniciativa y espíritu emprendedor	78	52	7°	3,28	9°
P18_14. Razonamiento crítico	75	50	9°	3,27	10°
P18_03. Comunic. oral y escrita en la lengua nativa	41	27,3	15°	3,27	11°
P18_15. Compromiso ético	68	45,3	10°	3,24	12°
P18_12. Habilidades en las relaciones interpersonales	84	56	5°	3,22	13°
P18_10. Trabajo en un equipo interdisciplinar	57	38	13°	3,22	14°
P18_06. Capacidad de gestión de la información	32	21,3	17°	3,18	15°
P18_18. Creatividad	44	29,3	14°	3,12	16°
P18_16. Aprendizaje autónomo	37	24,7	16°	3,02	17°
P18_05. Conocimientos de informática relativos ...	5	3,3	22°	2,91	18°
P18_04. Conocimiento de una lengua extranjera	14	9,3	19°	2,69	19°
P18_23. Sensibilidad hacia temas medioambientales	12	8	20°	2,69	20°
P18_13. Reconocimiento a la multiculturalidad	11	7,3	21°	2,69	21°
P18_11. Trabajo en un contexto internacional	15	10	18°	2,41	22°
P18_20. Conocimiento de otras culturas y costumbres	3	2	23°	2,31	23°

**P18. Respuesta abierta**

P18. Análisis del contenido del final del cuestionario) P18. C. transversales/ empleabilidad 6 aportaciones / 3 tesis / 6 valores						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P18	0	5	1	6	3	6
P18. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						N°
T18a. Globalización y competencias						2
T18b. Insuficiente atención a las competencias transversales						2
T18c. Relevancia de CCO como competencia transversal						2
Total						6

**P18. Análisis**

En cuanto al grado de *empleabilidad de las competencias transversales*, las competencias más valoradas son las de tipo instrumental (3,27 de media global). Se



destacan, en un primer nivel con puntuaciones a partir de 3,5, cinco competencias esenciales de tipo ejecutivo para el funcionamiento de una organización, especialmente para el ámbito de la dirección de las organizaciones.

P18_02. Capacidad de organización y planificación, 3,63
P18_07. Resolución de problemas, 3,61
P18_17. Adaptación a nuevas situaciones, 3,57
P18_08. Toma de decisiones, 3,57
P18_09. Trabajo en equipo, 3,5

En el extremo contrario se observan cinco competencias con un valor secundario próximas a una media de 2,5.

P18_04. Conocimiento de una lengua extranjera (2,69)
P18_23. Sensibilidad hacia temas medioambientales (2,69)
P18_13. Reconocimiento a la multiculturalidad (2,69);
P18_11. Trabajo en un contexto internacional (2,41)
P18_20. Conocimiento de otras culturas y costumbres (2,31)

Estas competencias no se perciben como un aspecto prioritario para la empleabilidad en el momento actual. Podría poner de manifiesto cierto apego en su actuación cotidiana al espacio local en que se desenvuelven, aunque sin lugar a dudas estos aspectos podrían tomar un rumbo muy diferente en los próximos años en el marco de la globalización de la economía y la defensa del desarrollo sostenible.

Finalmente, hallamos competencias de tipo genérico que requiere cualquier persona para su vida diaria, académica y profesional.

P18_22. Motivación por la calidad, 3,45
P18_19. Liderazgo, 3,37
P18_01. Capacidad de análisis y síntesis, 3,34
P18_21. Iniciativa y espíritu emprendedor, 3,28
P18_14. Razonamiento crítico, 3,27
P18_03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa, 3,27
P18_15. Compromiso ético, 3,24
P18_12. Habilidades en las relaciones interpersonales, 3,22
P18_10. Trabajo en un equipo interdisciplinar, 3,22
P18_06. Capacidad de gestión de la información, 3,18
P18_18. Creatividad, 3,12
P18_16. Aprendizaje autónomo, 3,02
P18_05. Conocimientos de informática relativos ..., 2,91

Puede observarse que se trata de atributos muy generales y valiosos para una organización, incluyendo un conjunto de aspectos cognitivos e intelectuales (capacidad de análisis y síntesis, razonamiento crítico, creatividad), sociocomunicativos (trabajo en

equipo, liderazgo, comunicación oral y escrita, habilidades en las relaciones interpersonales, trabajo en un equipo interdisciplinar) y de tipo actitudinal (motivación por la calidad, iniciativa, compromiso ético, aprendizaje autónomo) o técnico general (capacidad de gestión de la información, conocimientos de informática). En definitiva, además de saber dirigir y tomar decisiones, las organizaciones requieren a personas con capacidades de interacción eficiente, de análisis y comprensión de la realidad y con iniciativa y valores éticos.

Considerando estos datos, se rechaza la hipótesis  $H_{18a}$ : *A juicio de los informantes, todas las competencias transversales propuestas se relacionan positivamente con la empleabilidad (nivel 2.5 o superior)*, ya que podemos observar que las organizaciones valoran de forma escasa algunas competencias transversales tradicionalmente señaladas como importantes. Por el contrario, se confirma la hipótesis  $H_{18b}$ : *A juicio de los informantes, las competencias transversales con marcado carácter comunicativo (ítems: P18\_03, P18\_09, P18\_10, P18\_12, P18\_19) muestran un alto índice de empleabilidad (nivel 3 o superior)*, pues todas estas competencias obtienen puntuaciones muy altas, netamente superiores a 3, aunque en los ordinales no ocupen el primer lugar.

Destacaremos las diferencias por estratos más significativas. En el ítem *P18\_03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa*, resalta la mayor valoración de las mujeres (3,41 versus 3,18). En el ítem *P18\_04. Conocimiento de una lengua extranjera* se observa una mayor valoración de esta competencia por parte de organizaciones privadas (2,80 versus 2,32, así como por parte del sector manufacturero y educativo, frente a niveles mucho más bajos en Administración y Sanidad). El ítem *P18\_09. Trabajo en equipo* es especialmente valorado por las organizaciones privadas (3,61 versus 3,15) y tiene un valor específico menor en el ámbito de la Administración (3 frente a la media de 3,5). El ítem *P18\_11. Trabajo en un contexto internacional* es algo más valorado en las organizaciones privadas (2,49 versus 2,12) e igualmente obtiene un valor bajo en los sectores Administrativo, de la Construcción y la Sanidad. El ítem *P18\_12. Habilidades en las relaciones interpersonales* es especialmente valorado en el sector privado (3,30 versus 2,97). El ítem *P18\_13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad* es especialmente valorado por las mujeres (2,91 versus 2,55), por la empresa privada (2,79 versus 2,35) y por el sector educativo (3,20 frente a una media de

2,69). El ítem *P18\_14. Razonamiento crítico* es especialmente valorado por la organización privada (3,32 versus 3,09) y por el sector educativo (3,67 frente a una media de 3,27). El ítem *P18\_15. Compromiso ético* es significativamente mejor valorado por el sector privado (3,35 versus 2,85) y llama la atención su menor relevancia en la Administración (2,50 frente a la media global de 3,24 o a la alta del sector educativo con 3,67). El ítem *P18\_18. Creatividad* es valorado de manera elevada por las organizaciones privadas (3,27 versus 2,71) y por sectores resulta menos relevante en Sanidad y Administración (2,71 y 2,56 respectivamente frente a la media global de 3,14). El ítem *P18\_20. Conocimiento de otras culturas y costumbres* es especialmente valorado por el sector educativo (2,87 frente a la media global de 2,33). El ítem *P18\_22. Motivación por la calidad* es especialmente valorado por las organizaciones privadas (3,54 frente a 3,18). El ítem *P18\_23. Sensibilidad hacia temas medioambientales* es especialmente valorado por el ámbito privado (2,82 frente a 2,32) y escasamente valorado por el sector de la administración y sanitario.

En síntesis, las mujeres manifiestan una mayor valoración relativa de las competencias de comunicación y del reconocimiento de la interculturalidad. Las organizaciones privadas manifiestan valores más altos en una gran diversidad de competencias frente al sector público y de la administración. También se observa una mayor sensibilidad en muchas de las competencias por parte del sector educativo (lenguas extranjeras, interculturalidad, razonamiento crítico, ética). La diferencia principal reside en la diferente percepción de las competencias, que se presenta en una perspectiva más competitiva de las organizaciones privadas. En estas hay muchos aspectos que deben cuidarse de cara a la rentabilidad y a la imagen de la organización: creatividad, calidad, dominio de lenguas, etc. Estos factores son valorados también de forma elevada por entidades educativas, muy sensibilizadas por una formación integral atenta a proporcionar al alumnado todo tipo de competencias y, por el contrario, menos enfatizadas por el sector público y administrativo en el que puede darse una menor competitividad con otras organizaciones, con un servicio público muy pautado y tradicional, más estable a lo largo del tiempo, menos sensible a los vaivenes de la oferta y la demanda. Lo mismo se da en cierta medida en las organizaciones sanitarias, en las que en líneas generales se dan procedimientos muy específicos y en los que las competencias genéricas ocupan un plano secundario.

En las aportaciones del final del cuestionario, además de la importancia creciente de CCO en los procesos de selección de las organizaciones, los informantes expresan:

- a) La importancia de la competencia comunicativa tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras en un mundo globalizado: “En un mundo global se requiere capacidad de comunicación global” (enunciado nº 037).
- b) la necesidad de atender a la competencia no solo de forma transversal sino también con formación especializada.
- c) El hecho de que en algunas organizaciones todavía no son suficientemente valoradas las competencias transversales

### **Pregunta 20 (P20)**

#### **P20. CCO-Conductas/empleabilidad. Marco**

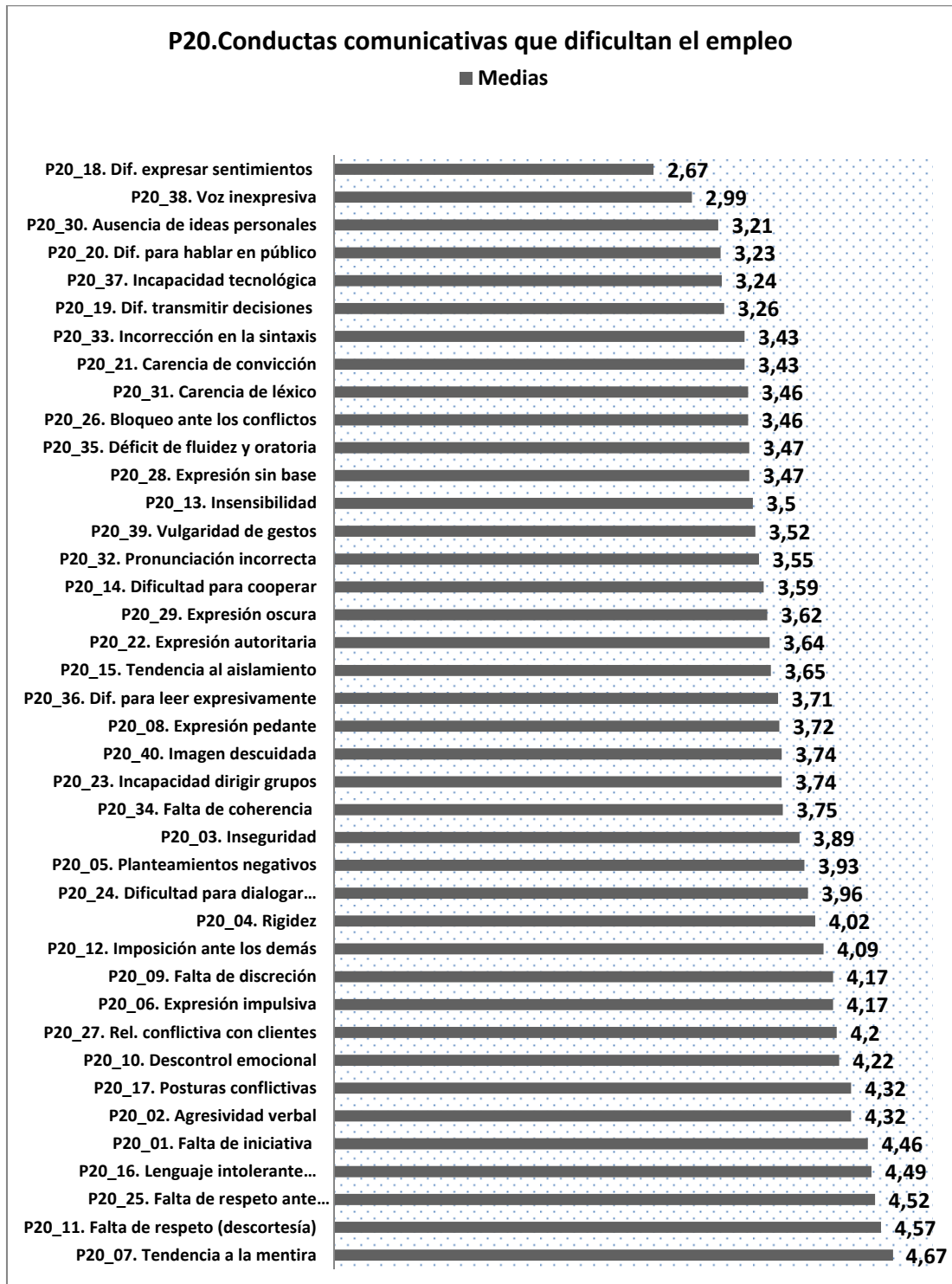
La pregunta 20 solicita información sobre el grado en que cuarenta conductas comunicativas, previsiblemente consideradas como inconvenientes o inapropiadas, dificultan el acceso a empleos de nivel medio o alto. Se presentan cuarenta ítems en tres bloques para valorar del 1 al 5 (1. No dificulta la selección del empleado /2. Dificulta un poco la selección /3. Dificulta bastante la selección /4. Dificulta mucho la selección/5. Dificulta absolutamente la selección. La impide.). Esta pregunta obtuvo una valoración alta en la prueba de jueces (valoración media de 3,6 en el estudio de P31 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2, y la tabla de diferencias que se presenta más adelante) los resultados son notablemente semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva con una media de las diferencias entre COFE2 y COFE3 de catorce centésimas. La diferencia principal reside en que en la encuesta piloto algunas conductas fueron valoradas algo más negativamente.

Hay que advertir, además, que los cuarenta ítems se corresponden con el mismo modelo de habilidades de comunicación, con ocho tipos de competencia, utilizado en las preguntas 15 y 16 (véanse apartados 3.4.3. y 7.1.2 para la explicación del modelo), lo que nos permitirá analizar las relaciones entre diversas habilidades y competencias, así como la relevancia para el empleo de cada una de ellas.

## P20. CCO-Conductas/empleabilidad. Resultados. Gráfica de P20. Medias

Los informantes valoran el grado en que cuarenta conductas comunicativas dificultan la selección del empleado. La escala de valoración es la siguiente:

- 1. No dificulta la selección del empleado
- 2. Dificulta un poco la selección
- 3. Dificulta bastante la selección
- 4. Dificulta mucho la selección
- 5. Dificulta absolutamente la selección. La impide.



<b>Clasificación de ítems de P20 por medias ordenadas</b>		
<b>Orden de grado de dificultad para la empleabilidad</b>		
<b>P22/Ítem</b>	<b>Med.</b>	<b>Ord.</b>
P20_07. Tendencia a la mentira	4,67	1°
P20_11. Falta de respeto (descortesía)	4,57	2°
P20_25. Falta de respeto ante superiores	4,52	3°
P20_16. Lenguaje intolerante...	4,49	4°
P20_01. Falta de iniciativa	4,46	5°
P20_02. Agresividad verbal	4,32	6°
P20_17. Posturas conflictivas	4,32	7°
P20_10. Descontrol emocional	4,22	8°
P20_27. Rel. conflictiva con clientes	4,20	9°
P20_06. Expresión impulsiva	4,17	10°
P20_09. Falta de discreción	4,17	11°
P20_12. Imposición ante los demás	4,09	12°
P20_04. Rigidez	4,02	13°
P20_24. Dificultad para dialogar...	3,96	14°
P20_05. Planteamientos negativos	3,93	15°
P20_03. Inseguridad	3,89	16°
P20_34. Falta de coherencia	3,75	17°
P20_23. Incapacidad dirigir grupos	3,74	18°
P20_40. Imagen descuidada	3,74	19°
P20_08. Expresión pedante	3,72	20°
P20_36. Dif. para leer expresivamente	3,71	21°
P20_15. Tendencia al aislamiento	3,65	22°
P20_22. Expresión autoritaria	3,64	23°
P20_29. Expresión oscura	3,62	24
P20_14. Dificultad para cooperar	3,59	25°
P20_32. Pronunciación incorrecta	3,55	26°
P20_39. Vulgaridad de gestos	3,52	27
P20_13. Insensibilidad	3,50	28°
P20_28. Expresión sin base	3,47	29°
P20_35. Déficit de fluidez y oratoria	3,47	30°
P20_26. Bloqueo ante los conflictos	3,46	31°
P20_31. Carencia de léxico	3,46	32°
P20_21. Carencia de convicción	3,43	33°
P20_33. Incorrección en la sintaxis	3,43	34°
P20_19. Dif. transmitir decisiones	3,26	35
P20_37. Incapacidad tecnológica	3,24	36°
P20_20. Dif. para hablar en público	3,23	37°
P20_30. Ausencia de ideas personales	3,21	38°
P20_38. Voz inexpresiva	2,99	39°
P20_18. Dif. expresar sentimientos	2,67	40°

<b>P20. Resultados. Medias por ámbitos</b>		
<b>Conductas comunicativas que dificultan la selección del empleado</b>		
N150		
Pregunta/ámbito/ítems	Media (sobre 5)	Orden
P20. Media Personal. 01.10	4,16	1º
P20. Media Social. 11.17	4,03	2º
P20. Media Formal. 18.21	3,15	8º
P20. Media Directiva. 22.23	3,69	4º
P20. Media Grupal. 24.27	4,03	3º
P20. Media Lingüística. 28.36	3,52	5º
P20. Media Tecnológica. 37	3,24	7º
P20. Media No lingüística. 38.40	3,42	6º

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde el ítem 1 a 10.</b>		
<b>Comunicación personal</b>		
N150		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
01	Falta de iniciativa y apatía para comunicarse	4,46
02	Agresividad verbal	4,32
03	Inseguridad e indecisión	3,89
04	Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas	4,02
05	Planteamientos negativos o pesimistas	3,93
06	Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable	4,17
07	Tendencia a la mentira o a la hipocresía	4,67
08	Expresión pedante	3,72
09	Falta de discreción	4,17
10	Descontrol emocional	4,22
Media		4,16

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 11 a 17.</b>		
<b>Comunicación social</b>		
N150		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
11	Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)	4,57
12	Imposición ante los demás	4,09
13	Insensibilidad, frialdad o distanciamiento	3,50
14	Dificultad para cooperar (individualismo)	3,59
15	Tendencia al aislamiento	3,65
16	Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.	4,49
17	Tendencia a posturas conflictivas	4,32
Media		4,03

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 1 a 17.</b>		
<b>Comunicación informal = Personal + Social</b>		
N150		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
01	Falta de iniciativa y apatía para comunicarse	4,46
02	Agresividad verbal	4,32
03	Inseguridad e indecisión	3,89
04	Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas	4,02
05	Planteamientos negativos o pesimistas	3,93
06	Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable	4,17
07	Tendencia a la mentira o a la hipocresía	4,67
08	Expresión pedante	3,72
09	Falta de discreción	4,17
10	Descontrol emocional	4,22
11	Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)	4,57
12	Imposición ante los demás	4,09
13	Insensibilidad, frialdad o distanciamiento	3,50
14	Dificultad para cooperar (individualismo)	3,59
15	Tendencia al aislamiento	3,65
16	Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.	4,49
17	Tendencia a posturas conflictivas	4,32
Media		4,1

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 18 a 21.</b>		
<b>Comunicación formal</b>		
N150		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
18	Dificultad para expresar sentimientos en público	2,67
19	Dificultad para transmitir decisiones y promesas	3,26
20	Dificultad para hablar en público	3,23
21	Carencia de poder de convicción y argumentación	3,43
Media		3,15

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 22 a 23.</b>		
<b>Comunicación directiva</b>		
N150		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
22	Expresión autoritaria para dirigir a subordinados	3,64
23	Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones	3,74
Media		3,69

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 24 a 27.</b>		
<b>Comunicación grupal</b>		
N150		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
24	Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones	3,96
25	Falta de respeto o rebeldía ante los superiores	4,52
26	Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos	3,46
27	Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio	4,20
Media		4,03



<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 18 a 27.</b>		
<b>Comunicación organizacional = Formal + Directiva + Grupal</b>		
N150		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
18	Dificultad para expresar sentimientos en público	2,67
19	Dificultad para transmitir decisiones y promesas	3,26
20	Dificultad para hablar en público	3,23
21	Carencia de poder de convicción y argumentación	3,43
22	Expresión autoritaria para dirigir a subordinados	3,64
23	Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones	3,74
24	Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones	3,96
25	Falta de respeto o rebeldía ante los superiores	4,52
26	Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos	3,46
27	Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio	4,20
Media		3,61

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 28 a 36.</b>		
<b>Comunicación lingüística</b>		
N150		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
28	Expresión sin base o documentación adecuada	3,47
29	Expresión oscura y poco comprensible	3,62
30	Ausencia de ideas personales	3,21
31	Carencia de léxico	3,46
32	Pronunciación incorrecta o vulgar	3,55
33	Incorrección en la sintaxis de los enunciados	3,43
34	Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)	3,75
35	Déficit de fluidez, expresividad y oratoria	3,47
36	Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva	3,71
Media		3,52

<b>P20. Síntesis de Resultados. Ítem 37.</b>		
<b>Comunicación tecnológica</b>		
N150		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
37	Incapacidad de uso de recursos tecnológicos	3,24

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 38 a 40.</b>		
<b>Comunicación no lingüística</b>		
N150		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
38	Voz y entonación inexpresiva	2,99
39	Vulgaridad de gestos y movimientos	3,52
40	Imagen o aspecto personal descuidado	3,74
Media		3,42

**P20. Respuesta abierta**

P20. Análisis del contenido de la sección abierta						
P20. Conductas CCO/empleabilidad						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P20	10	9	1	20	7	29
P20. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T20a. Conductas no verbales inapropiadas</b>						4
<b>T20b. Conductas inapropiadas de tipo social (cortesía, adaptación, etc.)</b>						7
<b>T20c. Conductas y actitudes inapropiadas de tipo personal</b>						8
<b>T20d. Dificultades con el lenguaje escrito</b>						3
<b>T20 e. Diálogo y trabajo grupal</b>						4
<b>T20f. Argumentación, persuasión, etc.</b>						2
<b>T20g. Dependiendo del puesto o perfil</b>						1
<b>Total</b>						29

**P20. Análisis**

Sobre el grado de *dificultad para la empleabilidad de conductas comunicativas*, tres ítems superan el nivel de 4,5 (sobre 5) y serían los más negativos de cara a la obtención de un empleo:

- P20\_07. Tendencia a la mentira
- P20\_11. Falta de respeto (descortesía)
- P20\_25. Falta de respeto ante superiores

Otros trece superan la media de 3,89:

- P20\_16. Lenguaje intolerante...
- P20\_01. Falta de iniciativa
- P20\_02. Agresividad verbal
- P20\_17. Posturas conflictivas
- P20\_10. Descontrol emocional
- P20\_27. Relación conflictiva con clientes
- P20\_06. Expresión impulsiva
- P20\_09. Falta de discreción
- P20\_12. Imposición ante los demás
- P20\_04. Rigidez
- P20\_24. Dificultad para dialogar...
- P20\_05. Planteamientos negativos
- P20\_03. Inseguridad

Las dificultades de este grupo tendrían principalmente un carácter personal, social o grupal. Nos muestran la necesidad de formar a empleados con un perfil de persona que se expresa de forma sincera, respetuosa, serena y con control de sí misma, racional y dialogante, discreta y flexible, segura y positiva. Todas estas cualidades facilitan el buen

funcionamiento de la organización y la interacción con las personas que se relacionan en ese contexto: compañeros, superiores, receptores del servicio prestado, personas de diferente sexo o raza, etc. En todo caso, es evidente que se trata de dificultades comunicativas muy genéricas que afectan a la persona en su empleabilidad pero también en su vida personal y cotidiana.

En segundo término, hallamos otras dificultades con medias de entre 3,43 y 3,75:

- P20\_34. Falta de coherencia
- P20\_23. Incapacidad dirigir grupos
- P20\_40. Imagen descuidada
- P20\_08. Expresión pedante
- P20\_36. Dif. para leer expresivamente
- P20\_15. Tendencia al aislamiento
- P20\_22. Expresión autoritaria
- P20\_29. Expresión oscura
- P20\_14. Dificultad para cooperar
- P20\_32. Pronunciación incorrecta
- P20\_39. Vulgaridad de gestos
- P20\_13. Insensibilidad
- P20\_28. Expresión sin base
- P20\_35. Déficit de fluidez y oratoria
- P20\_26. Bloqueo ante los conflictos
- P20\_31. Carencia de léxico
- P20\_21. Carencia de convicción
- P20\_33. Corrección en la sintaxis

Estas habilidades son preferentemente de carácter grupal, directivo, lingüístico y no lingüístico. Incluirían aspectos como uso correcto del idioma, capacidad argumentativa y de negociación, habilidades discursivas y oratorias, presencia e imagen personal, etc. Podría decirse que son muy relevantes aunque operarían de manera especialmente potente una vez disponibles las del primer nivel señalado. Actuarían de manera complementaria mejorando el nivel de empleabilidad.

En definitiva, las competencias que más pueden dificultar el empleo serían aquellas de carácter personal (4,16), social (4,03) o grupal (4,03). Por ello, aunque estaba bien encaminada, se rechaza por incompleta la hipótesis  $H_{20b}$ : *A juicio de los informantes, las conductas de tipo personal (P20\_01 a P20\_10) y social (P20\_11 a P20\_17) son las que más dificultan el empleo (nivel 4 o superior)*. Las conductas de tipo grupal propias del ámbito laboral son difíciles de diferenciar de las de tipo personal o social y presentan un valor equivalente por lo que quizás habría que unir las en un mismo factor explicativo de la empleabilidad, conformando un factor personal y otro sociogrupal o quizás un único

factor comunicativo sociopersonal. Son fáciles de discriminar desde el punto de vista lógico o pedagógico, pero mucho más difícil desde una perspectiva psicológica: las conductas personales, sociales y grupales son muy importantes para el empleo y difíciles de diferenciar en la vida diaria de una organización. La intuición las percibe como una totalidad, aunque la separación pueda resultar útil para los objetivos de la investigación.

En segundo término, quedarían las de carácter directivo (3,69), lingüístico (3,52) y no lingüístico (3,42) y, en último lugar, las de tipo formal (3,15) y tecnológico (3,24). En definitiva, todas las habilidades son relevantes pero algunas serían imprescindibles o esenciales para acceder a un empleo y mantenerlo, y otras serían también importantes pero actuarían de manera complementaria mejorando el nivel de empleabilidad. En cierto modo, podría decirse que una vez disponibles en una persona las primeras habilidades de carácter más general para la convivencia en cualquier contexto, las competencias de segundo nivel encontrarían su peso específico en la empleabilidad. Esto puede observarse mejor si estudiamos las diferencias de valoración entre los resultados de P20 y P16.

<b>Diferencia por medias ordenadas en tipos de comunicación en P20 y P16.</b>					
<b>Discordancias de orden entre resultados entre P20 y P16</b>					
<b>Orden de relevancia para la empleabilidad</b>					
<b>Tipos de competencia comunicativa</b>	<b>P20 Media sobre 5</b>	<b>P20 Orden media</b>	<b>P16 Media sobre 4</b>	<b>P16 Orden Media</b>	<b>Disc. Orden</b>
<b>P16_06. Lingüística</b>	<b>3,52</b>	<b>5°</b>	<b>3,50</b>	<b>1°</b>	<b>4</b>
<b>P16_04. Directiva</b>	<b>3,69</b>	<b>4°</b>	<b>3,46</b>	<b>2°</b>	<b>2</b>
<b>P16_05: Grupal</b>	<b>4,03</b>	<b>3°</b>	<b>3,40</b>	<b>3°</b>	<b>0</b>
<b>P16_03. Formal</b>	<b>3,15</b>	<b>8°</b>	<b>3,19</b>	<b>4°</b>	<b>4</b>
<b>P16_02. Social</b>	<b>4,03</b>	<b>2°</b>	<b>3,15</b>	<b>5°</b>	<b>3</b>
<b>P16_08. No lingüística</b>	<b>3,42</b>	<b>6°</b>	<b>3,13</b>	<b>6°</b>	<b>0</b>
<b>P16_07. Tecnológica</b>	<b>3,24</b>	<b>7°</b>	<b>3,13</b>	<b>7°</b>	<b>0</b>
<b>P16_01. Personal</b>	<b>4,16</b>	<b>1°</b>	<b>2,58</b>	<b>8°</b>	<b>7</b>

Mientras en P16 las habilidades lingüísticas, directivas y formales ocupaban las primeras posiciones para facilitar y mejorar el empleo, en P20 las carencias en habilidades personales y sociales ocupan el primer lugar como factores de limitación de la empleabilidad.

Debe descartarse la hipótesis  $H_{20a}$ : *A juicio de los informantes, todas las conductas de comunicación oral sugeridas dificultan de forma elevada la selección del empleado (nivel 3 o superior)*, pues se dan dos de las cuarenta conductas que no alcanzan ese

nivel. No obstante, hay que resaltar que las conductas seleccionadas han resultado útiles para la investigación poniendo de manifiesto las conductas que más dificultan la empleabilidad.

En cuanto a diferencias por sexo, encontramos que las mujeres consideran de manera más negativa cinco conductas y menos negativa una de ellas:

<b>P20. Diferencias significativas por sexo</b>
<b>Valoraciones superiores de los ítems por las mujeres (5)</b>
P20_01. Falta de iniciativa y apatía para comunicarse (4,58 frente a 4,39 de los varones y media global de 4,46)
P20_02. Agresividad verbal (4,58 frente a 4,16 de los varones y media global de 4,32)
P20_12. Imposición ante los demás (4,33 frente a 3,95 de los varones y media global de 4,09)
P20_20. Dificultad para hablar en público (3,32 frente a 3,18 de los varones y media global de 3,23)
P20_24. Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones (4 frente a 3,93 de los varones y media global de 3,96)
<b>Valoraciones inferiores de los ítems por las mujeres (1)</b>
P20_29. Expresión oscura y poco comprensible (3,32 frente a 3,8 de los varones y media global de 3,62)

Aunque las diferencias son relativamente pequeñas puede sugerirse como en otras preguntas del cuestionario una mayor exigencia de las mujeres en cuanto a habilidades comunicativas, a las que, si cabe, todavía les dan una mayor importancia que los hombres.

Por edad, hallamos valoraciones superiores de los más jóvenes (hasta 30 años, aunque son solo siete sujetos) en cuatro ítems e inferiores en tres:

<b>P20. Diferencias significativas por edad</b>
<b>Valoraciones superiores de los ítems por sujetos de hasta 30 años (4)</b>
P20_02. Agresividad verbal (5 frente a la media de 4,32)
P20_10. Descontrol emocional (5 frente a la media de 4,22)
P20_15. Tendencia al aislamiento (4 frente a la media de 3,65)
P20_25. Falta de respeto o rebeldía ante los superiores (5 frente a la media de 4,52)
<b>Valoraciones inferiores de los ítems por sujetos de hasta 30 años (3)</b>
P20_03. Inseguridad e indecisión (3,71 frente a media global de 3,89)
P20_07. Tendencia a la mentira o a la hipocresía (4,14 frente a media de 4,67)
P20_18. Dificultad para expresar sentimientos en público (2,14 frente a media global de 2,67)

El bajo número de informantes más jóvenes no permite hacer interpretaciones fiables. Sin embargo, llama la atención la unanimidad en tres ítems, lo que pone de manifiesto la elevada importancia que estos otorgan al control del propio sujeto en la actuación

comunicativa en la interacción con los demás. Podría ser un tema de interés para una investigación posterior.

Se observan veintidós diferencias significativas entre la media de las organizaciones privadas y públicas. En las privadas un amplio conjunto de conductas son valoradas más negativamente. Las organizaciones privadas valoran estos veintidós ítems frente a las públicas:

<b>P20. Diferencias significativas por tipo de organización</b>
<b>Valoraciones superiores de los ítems por informantes de organizaciones privadas (22)</b>
P20_03. Inseguridad e indecisión (4,03 frente a 3,44 con media global de 3,89)
P20_07. Tendencia a la mentira o a la hipocresía (4,73 frente a 4,47 con media global de 4,67)
P20_08. Expresión pedante (3,87 frente a 3,28 con media global de 3,82)
P20_09. Falta de discreción (4,33 frente a 3,67 con media global de 4,17)
P20_10. Descontrol emocional (4,33 frente a 3,86 con media global de 4,22)
P20_11. Falta de respeto a los interlocutores (descortesía) (4,66 frente a 4,29 con media global de 4,57)
P20_14. Dificultad para cooperar (individualismo) (3,69 frente a 3,28 con media global de 3,59)
P20_15. Tendencia al aislamiento (3,81 frente a 3,14 con media global de 3,65)
P20_16. Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc. (4,61 frente a 4,11 con media global de 4,49)
P20_17. Tendencia a posturas conflictivas (4,4 frente a 4,09 con media global de 4,32)
P20_19. Dificultad para transmitir decisiones y promesas (3,36 frente a 2,94 con media global de 3,26)
P20_23. Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones (3,83 frente a 3,44 con media global de 3,74)
P20_24. Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones (4,04 frente a 3,69 con media global de 3,96)
P20_25. Falta de respeto o rebeldía ante los superiores (4,63 frente a 4,17 con media global de 4,52)
P20_28. Expresión sin base o documentación adecuada (3,5 frente a 3,39 con media global de 3,47)
P20_30. Ausencia de ideas personales (3,31 frente a 2,89 con media global de 3,21)
P20_31. Carencia de léxico (3,55 frente a 3,17 con media global de 3,46)
P20_32. Pronunciación incorrecta o vulgar (3,67 frente a 3,19 con media global de 3,55)
P20_33. Incorrección en la sintaxis de los enunciados (3,46 frente a 3,33 con media global de 3,43)
P20_35. Déficit de fluidez, expresividad y oratoria (3,6 frente a 3,06 con media global de 3,47)
P20_37. Incapacidad de uso de recursos tecnológicos (3,32 frente a 3 con media global de 3,24)
P20_39. Vulgaridad de gestos y movimientos (3,64 frente a 3,14 con media global de 3,52)

La existencia de diferencias significativas tan abundantes (22 sobre 40) marca la diferente perspectiva de exigencias para la empleabilidad y las habilidades de comunicación en ambos tipos de organizaciones. Se observa claramente que las

habilidades son importantes en ambas, pero el grado de exigencia es mayor en las organizaciones privadas, posiblemente por estar centradas en la calidad de servicios, que les permita la captación y la fidelización de clientes, y en la competitividad, con el objetivo de la subsistencia y el crecimiento en una sociedad de libre mercado. A ello se une la diferente forma de acceso a ambos tipos de organizaciones.

Por sectores de actividad económica, encontramos las siguientes diferencias:

<b>P20. Diferencias significativas por sector. Sector manufacturero.</b>
<b>Valoraciones superiores de los ítems (5)</b>
P20_11. Falta de respeto a los interlocutores (descortesía) (4,81 superior a media global de 4,57)
P20_16. Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc. (4,74 superior a media global de 4,49)
P20_17. Tendencia a posturas conflictivas (4,72 superior a media global de 4,32)
P20_25. Falta de respeto o rebeldía ante los superiores (4,72 superior a media global de 4,52)
P20_32. Pronunciación incorrecta o vulgar (3,76 superior a media global de 3,55)

<b>P20. Diferencias significativas por sector. Sector Construcción.</b>
<b>Valoraciones superiores de los ítems (1)</b>
P20_08. Expresión pedante (4 superior frente a media global de 3,82)
<b>Valoraciones inferiores de los ítems (3)</b>
P20_09. Falta de discreción (3,75 inferior a media global de 4,17)
P20_11. Falta de respeto a los interlocutores (descortesía) (3,83 inferior a media global de 4,57)
P20_13. Insensibilidad (3 inferior a media global de 3,5)

<b>P20. Diferencias significativas por sector. Sector Comercio.</b>
<b>Valoraciones superiores de los ítems (10)</b>
P20_03. Inseguridad e indecisión (4,24 superior a media global de 3,89 )
P20_09. Falta de discreción (4,43 superior a media global de 4,17)
P20_13. Insensibilidad (3,84 superior a media global de 3,5)
P20_15. Tendencia al aislamiento (3,92 superior a media global de 3,65)
P20_29. Expresión oscura y poco comprensible (3,78 superior a media global de 3,62)
P20_32. Pronunciación incorrecta o vulgar (3,76 superior a media global de 3,55)
P20_33. Incorrección en la sintaxis de los enunciados (3,61 superior a media global de 3,43)
P20_35. Déficit de fluidez, expresividad y oratoria (3,71 superior a media global de 3,47)
P20_36. Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva (4,03 superior a media global de 3,71)
P20_38. Voz y entonación inexpresiva (3,45 superior a media global de 2,99)

<b>P20. Diferencias significativas por sector. Sector Administración.</b>
<b>Valoraciones inferiores de los ítems (17)</b>
P20_03. Inseguridad e indecisión (3,22 inferior a media global de 3,89)
P20_07. Tendencia a la mentira o a la hipocresía (4,22 inferior a media global de 4,67)
P20_08. Expresión pedante (3 inferior a media global de 3,82)
P20_09. Falta de discreción (3,44 inferior a media global de 4,17)
P20_11. Falta de respeto a los interlocutores (descortesía) (4,24 inferior a media global de 4,57)
P20_13. Insensibilidad (3,11 inferior a media global de 3,5)
P20_15. Tendencia al aislamiento (2,94 inferior a media global de 3,65)
P20_16. Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc. (3,94 inferior a media global de 4,49)
P20_17. Tendencia a posturas conflictivas (3,89 inferior a media global de 4,32)
P20_20. Dificultad para hablar en público (2,72 inferior a media global de 3,23)
P20_25. Falta de respeto o rebeldía ante los superiores (3,89 inferior a media global de 4,52)
P20_29. Expresión oscura y poco comprensible (3,28 inferior a media global de 3,62)
P20_30. Ausencia de ideas personales (2,72 inferior a media global de 3,21)
P20_32. Pronunciación incorrecta o vulgar (3,11 inferior a media global de 3,55)
P20_33. Corrección en la sintaxis de los enunciados (3,22 inferior a media global de 3,43)
P20_35. Déficit de fluidez, expresividad y oratoria (2,94 inferior a media global de 3,47)
P20_38. Voz y entonación inexpresiva (2,61 inferior a media global de 2,99)

<b>P20. Diferencias significativas por sector. Sector Educación.</b>
<b>Valoraciones superiores de los ítems</b>
P20_03. Inseguridad e indecisión (4,07 superior a media global de 3,89)
P20_08. Expresión pedante (4 superior a media global de 3,82)
P20_09. Falta de discreción (4,47 superior a media global de 4,17)
P20_20. Dificultad para hablar en público (3,8 superior a media global de 3,23)
P20_29. Expresión oscura y poco comprensible (3,73 superior a media global de 3,62)
P20_32. Pronunciación incorrecta o vulgar (3,93 superior a media global de 3,55)
P20_33. Corrección en la sintaxis de los enunciados (3,87 superior a media global de 3,43)
P20_35. Déficit de fluidez, expresividad y oratoria (3,93 superior a media global de 3,47)
P20_36. Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva (4,27 superior a media global de 3,71)
P20_38. Voz y entonación inexpresiva (3,27 superior a media global de 2,99)

<b>P20. Diferencias significativas por sector. Sector Sanidad.</b>
<b>Valoraciones inferiores de los ítems</b>
P20_29. Expresión oscura y poco comprensible (3,32 inferior a media global de 3,62)
P20_30. Ausencia de ideas personales (2,84 inferior a media global de 3,21)
P20_32. Pronunciación incorrecta o vulgar (3,26 inferior a media global de 3,55)
P20_36. Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva (3,21 inferior a media global de 3,71)

De las diferencias anteriores respecto a sectores de actividad económica podemos extraer las siguientes conclusiones:



- a) Las tendencias generales de los grupos son semejantes.
- b) Los sectores de Manufacturas, Construcción y Sanidad presentan pocas diferencias con la media global.
- c) El sector de la Administración tiende a realizar valoraciones más suaves o moderadas de muchas de las dificultades comunicativas, probablemente debido a las pautas de acceso al empleo y a las características de los servicios públicos y de las organizaciones atendidas por funcionarios.
- d) Los sectores de Comercio y Educación valoran de manera acentuada un grupo amplio de habilidades comunicativas. Ello puede deberse a la elevada exigencia de contacto e interacción social propia de las tareas que desarrollan.

Las respuestas abiertas de los informantes, de forma coherente con los resultados ya señalados, subrayan los siguientes aspectos que pueden afectar a la empleabilidad del sujeto:

- a) Las conductas personales que dificultan la comunicación: falta de conocimiento o preparación del contenido comunicado, falta de claridad de ideas, pasividad, inexpresividad, insinceridad, individualismo, ambición desmedida, inflexibilidad, etc.
- b) Las conductas de tipo social y grupal: falta de respeto, prepotencia, descortesía, dificultad para el diálogo y el trabajo grupal, agresividad, pasividad, incapacidad para dirigir y delegar, inadaptación al interlocutor y la situación, incapacidad de escucha, ausencia de empatía, dificultades argumentativas o persuasivas, etc.
- c) La comunicación no verbal y la imagen del sujeto, incluyendo gestos, posturas, aspecto externo, etc.
- d) Las dificultades de expresión escrita y ortografía.
- f) Estas dificultades presentan diferentes repercusiones dependiendo del tipo de empleo al que se opta.

## Pregunta 21 (P21)

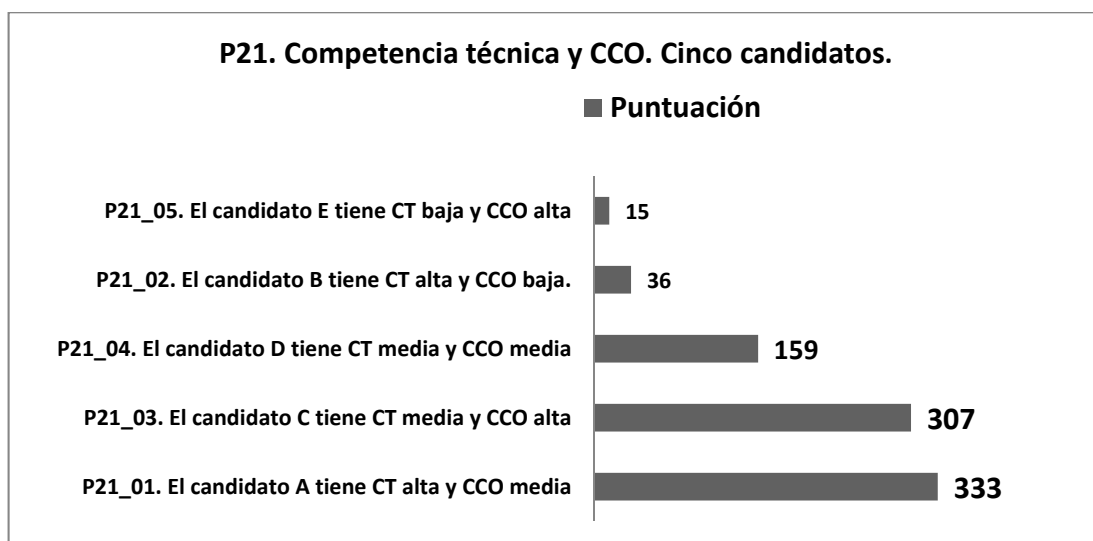
### P21. C. Técnica/empleabilidad. Marco

La pregunta 21, sobre *empleabilidad de la competencia técnica o específica* (y su contraste con CCO), solicita la preferencia por tres tipos de candidatos hipotéticos que muestran niveles diferentes de competencia técnica y de CCO. Para ello se presentan cinco candidatos distintos al objeto de que el informante ordene a los tres más adecuados para su organización. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,45, véase estudio de P25 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva, aunque los dos primeros candidatos aparecen en orden opuesto con mínimas diferencias. En COFE 2 aparece el candidato 3 en primera posición y en COFE 3 el candidato 1 ocupa la primera posición.

### P21. Resultados. Gráficas

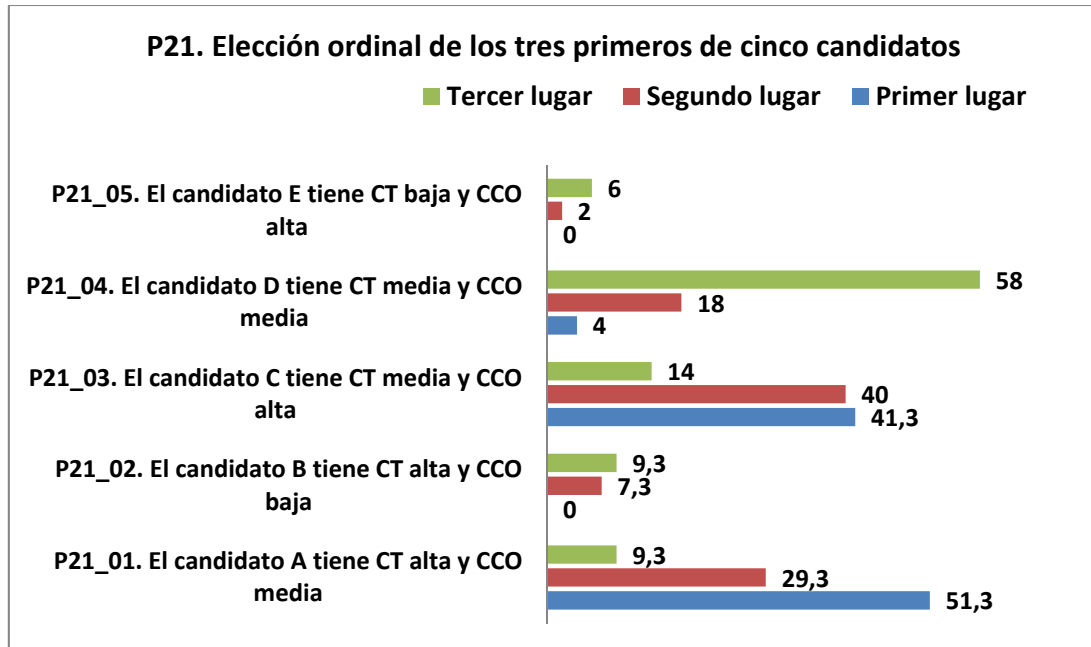
Cada informante selecciona tres candidatos de entre cinco, con una combinación de competencia técnica (CT) y CCO. Se asignan tres puntos al candidato que obtiene el primer lugar, dos al segundo y uno al tercero. En la siguiente tabla se presenta la suma total de puntos para cada candidato.

Gráfica de P21. Puntuación



### Gráfica de P21. Ordinales en porcentaje

Cada informante selecciona tres candidatos de entre cinco en orden de primero a tercero, con una combinación de competencia técnica (CT) y CCO. En la siguiente tabla se observa el porcentaje en que cada candidato fue seleccionado para cada una de las tres posiciones sugeridas



### P21. Porcentajes de puntos según los candidatos

Candidatos	Puntos	Orden	%	% para puesto primero (145 puntos)	% Diferencia Con el número mayor
P21 01. A tiene CT alta y CCO media	333	1	39,18	53,10	-
P21 02. B tiene CT alta y CCO baja.	36	4	4,23	0	53,10
P21 03. C tiene CT media y CCO alta	307	2	36,12	42,76	10,34
P21 04. D tiene CT media y CCO media	159	3	18,7	4,14	48,96
P21 05. E tiene CT baja y CCO alta	15	5	1,76		53,10
	850				

### P21. Respuesta abierta

#### P21. Análisis del contenido del final del cuestionario P21. C. Técnica/empleabilidad

Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P21	-	15	0	15	2	17
P21. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
T21a. El nivel de CCO facilita (o dificulta) la empleabilidad						11
T21b. Carencia de CCO frente al nivel técnico						6
Total						17

## **P21. Análisis**

Es evidente, sobre *empleabilidad de la competencia profesional*, que el candidato ideal debe presentar un alto nivel de competencia técnica y de CCO. No obstante, los datos indican que hay dos candidatos, el 1 y el 3, que prácticamente tienen las mismas posibilidades de ser seleccionados: los que tienen una competencia técnica media o alta con una CCO media o alta también. Ambos ocuparían el primer lugar, con una leve tendencia a seleccionar a los de competencia técnica alta. Estos datos se confirman también por los que quedan en lo más bajo de la clasificación. Con una CT o una CCO bajas las posibilidades de selección son muy restringidas. Consideramos, pues, que no se confirma la hipótesis  $H_{21a}$ : *A juicio de los informantes, para la selección de un candidato al empleo de nivel elevado, los candidatos con elevada competencia técnica presentan un índice de empleabilidad significativamente superior a aquellos con elevado nivel de CCO.*

Por estratos es interesante observar la mayor valoración que realizan las mujeres del candidato 3, valorando en mayor medida este tipo de competencia. Vemos la misma tendencia en los candidatos 2 y 5. Los hombres valoran un poco más elevada la competencia técnica, pero las tendencias son las mismas en líneas generales.

Las aportaciones del final del cuestionario confirman y explican los datos anteriores y reafirman la influencia del nivel de CCO sobre la empleabilidad: puede facilitarla o dificultarla. Los informantes reconocen que es un tema en el que se producen muchas carencias que deberían ser subsanadas. Las competencias técnicas parecen ser bien adquiridas en el sistema educativo, pero no así las comunicativas, que quedan supeditadas a las cualidades naturales, el ambiente educativo y la personalidad del sujeto.

En conclusión, ambas competencias son esenciales para ser elegidos para un empleo, siendo lo deseable al menos un nivel medio en cada tipo de competencia. Lo más destacable, en definitiva, es el alto valor que tiene el nivel de CCO en la selección para el empleo, como gran facilitadora del mismo, siendo insuficiente la disponibilidad de competencia técnica. No puede discutirse, sin embargo, el carácter imprescindible de la competencia técnica para el desempeño profesional. Podría aceptarse la idea de que la CCO es un complemento esencial de la competencia técnica.

### 8.2.2. Bloque 2. Análisis de los datos

En el bloque dos se plantean dos preguntas:

**PI/1.3.** ¿Cómo influye el nivel de las destrezas comunicativas del lenguaje oral en la selección y el progreso profesional (acceso al empleo o ascenso en el mismo)?

**PI/1.5.** ¿Cuáles son las destrezas comunicativas expresivas orales relevantes para el desempeño profesional (en general o para determinadas categorías profesionales)?

La primera pregunta de investigación **PI/1.3** se responde con la información obtenida en las preguntas del cuestionario P12, sobre la relevancia de la evaluación según las categorías del empleo, la P13, sobre los instrumentos utilizados en la evaluación; P18, sobre la relación entre las competencias comunicativas y otras competencias transversales, y P21, sobre la relación con las competencias técnicas.

En **P12**, sobre el *Evaluabilidad de CCO de los empleados*, hemos observado que las habilidades comunicativas se valoran especialmente a partir de cierto nivel de titulación, preferentemente en titulaciones universitarias, y especialmente en el ámbito de las organizaciones privadas, así como en determinados sectores (educación, industria y comercio). La pregunta **P13**, sobre *Instrumentos de selección de CCO*, nos indica que los instrumentos más utilizados por las organizaciones son la entrevista y la observación de la conducta y, en segundo plano, los informes de directivos del empleado, especialmente en las organizaciones privadas. No obstante, se destacan otros procedimientos como los concursos y oposiciones a plazas en la Administración en los que las habilidades comunicativas no parecen estar adecuadamente tratadas, aunque puede considerarse como un hecho positivo la existencia de pruebas orales que permitan valorar en alguna medida las conductas comunicativas de los candidatos. En **P18**, sobre *empleabilidad de las competencias transversales*, hemos podido observar que las habilidades comunicativas muestran altas puntuaciones, aunque ocupan un segundo plano ante otras muy específicas de dirección y actuación de la organizaciones como: *Capacidad de organización y planificación, Resolución de problemas, Adaptación a nuevas situaciones y Toma de decisiones*. Las competencias más específicamente comunicativas obtienen, a pesar de quedar en un segundo plano, puntuaciones muy elevadas: *P18\_09. Trabajo en equipo, 3,5; P18\_19. Liderazgo, 3,37; P18\_03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa, 3,27; y P18\_12. Habilidades en las*

*relaciones interpersonales*, 3,22 Finalmente, en **P21**, sobre *empleabilidad de la competencia técnica*, los informantes sugieren claramente que tanto las competencias técnicas como las de comunicación son esenciales para ser seleccionados para un empleo.

La segunda pregunta de investigación **PI/1.5** es respondida con la información obtenida en las preguntas del cuestionario P16, sobre *empleabilidad de los tipos de CCO*, y P20, sobre *conductas comunicativas que dificultan la empleabilidad* (véanse apartados 3.4.3. y 7.1.2 para la explicación del modelo de comunicación utilizado).

En **P16** se detecta la relevancia de los ocho tipos propuestos de competencia comunicativa quedando destacadas, en primer lugar, la competencia *lingüística* y, en segundo término, las competencias *directiva* y *grupala* como los tres factores principales de la empleabilidad para acceso a empleos de nivel medio o alto. Estos datos son completados y matizados por la información obtenida en **P20**. Podríamos decir que hay unas habilidades comunicativas que serían una condición esencial para la empleabilidad, que son de naturaleza personal y social, de forma que los sujetos se conducirían con sinceridad y respeto hacia los demás (compañeros, superiores, personas diversas, etc.), sin agresividad, previniendo los conflictos o el descontrol emocional, la imposición, el negativismo o la rigidez. Estas conductas serían las primarias, principalmente de carácter personal, emocional y social, y en gran medida adquiridas a través de procesos naturales y sociales o familiares a lo largo de la infancia y la adolescencia, y serían las básicas para acceder al empleo y mantenerlo e igualmente relevantes en la vida cotidiana. En segundo término, adquirirían valor otro tipo de conductas comunicativas más específicas y técnicas de tipo grupal, directivo y lingüístico, o incluso, en un tercer nivel, de tipo formal o tecnológico. En definitiva, podría plantearse como conclusión que hay habilidades de comunicación de carácter primario imprescindibles para la vida social, que también tendrían un carácter condicional para acceder a un empleo y mantenerlo. Una vez éstas son adquiridas y mostradas por el sujeto, habría otras complementarias de carácter más técnico y normalmente aprendidas en situaciones más formales de aprendizaje intencional que serían esenciales para acceder a empleos, muy especialmente de niveles medio y alto. Ambos tipos de conductas, no obstante, aparecen siempre combinadas y dan lugar a la competencia comunicativa del empleado facilitando o impidiendo su empleabilidad.

### 8.2.3. Problema 1. Análisis de los datos obtenidos en los bloques 1 y 2

Una vez analizados los datos de los bloques 1 y 2, es pertinente observar los datos de cara a dar respuesta al problema 1 y valorar la aceptación o rechazo de la hipótesis 1. En la encuesta se han obtenido datos sobre los siguientes problemas, hipótesis:

<b>Problema 1, hipótesis 1y preguntas de investigación correlativas</b>	
<b>Problema 1</b> Esta investigación trata de establecer la relación existente entre las destrezas comunicativas expresivas del lenguaje oral y el rendimiento profesional, analizar la naturaleza de la misma y detallar aquellas especialmente relevantes para el desempeño profesional de los tipos de empleos representativos de la sociedad actual.	
<b>Hipótesis 1</b> A juicio de los informantes de la muestra, las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa y positiva con el rendimiento profesional.	
<b>Preguntas de investigación</b> <b>PI/1.1.</b> ¿En qué medida las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa con el rendimiento profesional? <b>PI/1.2.</b> ¿De qué forma precisa las destrezas comunicativas del lenguaje oral intervienen sobre el rendimiento profesional? <b>PI/1.3.</b> ¿Cómo influye el nivel de las destrezas comunicativas del lenguaje oral en la selección y el progreso profesional (acceso al empleo o ascenso en el mismo)? <b>PI/1.4.</b> ¿Qué consecuencias y efectos provocan las destrezas comunicativas del lenguaje oral en el mundo profesional (para los empleados, las entidades, los clientes, el servicio, etc.)? <b>PI/1.5.</b> ¿Cuáles son las destrezas comunicativas expresivas orales relevantes para el desempeño profesional (en general o para determinadas categorías profesionales)?	

Estos bloques se relacionan con las siguientes preguntas del cuestionario:

Bloque	Tema/Título	Objetivo	Problema Hipótesis Preguntas de investigación	Preguntas del cuestionario
<b>BL1</b>	Concepto y relevancia de CCO	Indagar sobre el concepto de CCO y las consecuencias del nivel de CCO sobre el empleado y las organizaciones	<b>PR1</b> <b>H1</b> <b>PI/1.1</b> <b>PI/1.2</b> <b>PI/1.4</b>	<b>P01</b> <b>P02</b> <b>P03</b> <b>P04</b> <b>P05</b> <b>P06</b> <b>P07</b> <b>P08</b>
<b>BL2</b>	CCO y empleabilidad	Indagar sobre las pautas de selección de los empleados atendiendo a la relación existente entre competencias transversales, técnicas y nivel de CCO, así como las habilidades comunicativas para la empleabilidad	<b>PR1</b> <b>H1</b> <b>PI/1.3</b> <b>PI/1.5</b>	<b>P12</b> <b>P13</b> <b>P16</b> <b>P18</b> <b>P20</b> <b>P21</b>

Los datos obtenidos en el primer bloque nos han permitido señalar la existencia y relevancia del concepto de competencia de comunicación oral, y sugerir una definición tentativa del mismo e incluso matizarla gracias a las aportaciones de los informantes.

Asimismo, hemos podido valorar con detalle que se trata de una competencia muy relevante para las organizaciones y para un elevado número de puestos de trabajo. Finalmente, hemos precisado la significación de muchas de las consecuencias que puede tener CCO sobre los empleados y las organizaciones, tanto en los resultados como en el ambiente laboral. Todo ello se ha podido estudiar de una forma cuantitativa pero también mediante las ricas aportaciones que los informantes proporcionaron en las preguntas abiertas y al final del cuestionario. En definitiva, los informantes consideran de una manera nítida que el nivel de CCO presenta relevantes repercusiones sobre el rendimiento profesional, sobre los empleados y las organizaciones.

En el segundo bloque hemos podido observar que hay una tendencia a evaluar CCO especialmente conforme el puesto es de mayor nivel de cualificación mediante procedimientos de entrevista y conversación principalmente, pero también se detecta que se trata de una competencia que tendrá cada vez mayor valor en el futuro. También hemos observado que CCO ocupa un lugar significativo, en relación con las competencias transversales, siendo superada sobre todo por aquellas más de tipo ejecutivo o directivo, pero también con las competencias técnicas, de manera que ambas son muy necesarias, prácticamente al mismo nivel, para facilitar la empleabilidad. Finalmente, hemos podido valorar el grado en que dificultan o facilitan la empleabilidad diversos tipos de competencias y conductas comunicativas deficitarias llegando a la conclusión de que todas son importantes para la empleabilidad. Algunas son imprescindibles para obtener el empleo (personales y sociales) y otras para facilitar su mantenimiento y promoción a puestos elevados (lingüísticas, directivas, grupales, formales, etc.).

Los datos obtenidos nos han permitido responder al problema planteado, es decir, establecer la percepción de los participantes sobre la relación existente y positiva entre las destrezas comunicativas expresivas del lenguaje oral y el rendimiento profesional, analizar la naturaleza de la misma y detallar aquellas especialmente relevantes para el desempeño laboral. En definitiva, podemos confirmar la hipótesis de que: *A juicio de los informantes de la muestra, las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa y positiva con el rendimiento profesional.*



### 8.3. Resultados del Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

Bloque Tema	Problema Hipótesis Preguntas de investigación	Preguntas del cuestionario Variable	Objetivo
<b>BL3</b>  Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral	<b>PR2</b> <b>H2</b> <b>PI/2.1</b> <b>PI/2.2</b>	<b>P09. Nivel Formativo y de CCO por generaciones</b> <b>P10. CCO/ Nivel general</b> <b>P11. CCO/ Nivel según titulación</b> <b>P14. CCO/Agentes formativos de CCO</b> <b>P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación</b> <b>P17. CCO/ Factores explicativos</b> <b>P22. Ajuste formación-empleo</b> <b>P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b> <b>P25. CCO/ Asignaturas universitarias</b>	Indagar sobre el grado de ajuste del nivel de formación y de CCO de los empleados en relación con las necesidades de las organizaciones, así como la responsabilidad y los factores que lo explican, analizando las necesidades de formación en este aspecto.

En el bloque 3 se plantean nueve preguntas, organizadas del siguiente modo:

- a) Preguntas sobre el nivel adecuado de CCO. En ellas se valora el nivel de formación de los empleados actuales (P09) y el nivel de CCO en general (P09 y P10) así como por niveles académicos de acceso al empleo (P11) y en diferentes tipos de habilidades comunicativas (P15), así como los motivos de las posibles lagunas en estos aspectos (P17).
- b) Preguntas sobre el grado de ajuste del currículo a las necesidades profesionales de comunicación oral específicas de la vida profesional. En ellas se valora quiénes tienen la responsabilidad de este tipo de formación (P14), el grado de ajuste de la formación para el trabajo (P22), las razones de un posible desajuste (P24) y la posibilidad de implantación de asignaturas de formación comunicativa específica (P25).

Pasamos, a continuación, a hacer explícito el marco de cada pregunta, una síntesis de los resultados obtenidos y el análisis de los mismos. Los resultados completos del bloque 3 se presentan en el *anexo 3.3*. Al final del capítulo se establecerá la información que aportan los datos para contestar a las preguntas de la investigación que se proponían en este bloque.

### 8.3.1. Resultados de las preguntas del Bloque 3

#### Pregunta 9 (P09)

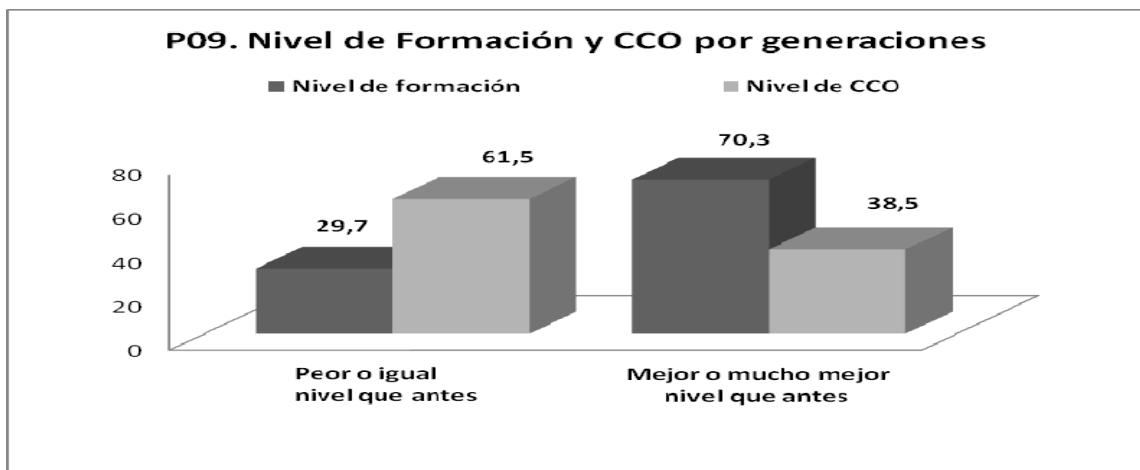
##### P09. Nivel Formativo/CCO por generaciones. Marco

La pregunta 9 (P09) demanda el nivel de formación y de CCO de los empleados actuales y los de generaciones anteriores para observar comparativamente la evolución de la misma. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véanse los resultados de P11 y P27 en el informe de la prueba de jueces, COFE1; en ambas cuestiones ahora unificadas en P09 se obtuvo una valoración media de 3,725). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) la pregunta manifestó la misma tendencia que en la encuesta definitiva.

##### P09. Resultados. Gráfica

#### Gráfica de P09

Los informantes comparan el nivel de formación y la competencia de comunicación oral de los empleados actuales al acceder a su organización con respecto a los empleados de generaciones anteriores (mayores de 35 años), indicando 1. Peor nivel que antes; 2. Igual; 3. Mejor nivel; 4. Mucho mejor.



##### P09. Análisis

##### -Comentario del ítem P09\_01. Nivel de formación de los empleados (por generaciones)

Con una media de 2,7, es decir, más del 70%, los informantes consideran que los empleados jóvenes muestran un mayor nivel de formación. No obstante, pese a observarse una tendencia claramente positiva, no se confirma la hipótesis  $H_{0a}$ . A juicio

*de los informantes, el nivel formativo de las nuevas generaciones es superior al de las anteriores (nivel 3 o superior). Podemos considerar que no se da la suficiente unanimidad de los informantes para llegar a esa conclusión.*

**- Comentario del ítem P09\_02. Nivel de CCO de los empleados (por generaciones).**

Con una media de 2,16 se observa que los empleados más jóvenes tienen un nivel de CCO igual o peor al de generaciones anteriores. Eso es lo que piensa el 61,5% de los encuestados. En cuanto a las diferencias por estratos, hay pequeñas diferencias en la evaluación del nivel de CCO, algo más alta en el sector privado, pero marcan la misma tendencia general. Se rechaza claramente la hipótesis propuesta  $H_{9b}$ : *A juicio de los informantes, el nivel de CCO de las nuevas generaciones es superior al de las anteriores (nivel 3 o superior)*. Puede aceptarse que los empleados jóvenes no presentan diferencias significativas de nivel de CCO con los de generaciones anteriores. Los datos manifiestan disparidad de criterio, a diferencia de lo que ocurrió con el nivel de formación.

Aunque cabría esperar una equivalencia entre la mejora del nivel de formación y de CCO de las generaciones más jóvenes, la valoración de los informantes indica que a su juicio hay una mejora relativa, pero no definitiva, en el nivel de formación (media de 2,77) pero un estancamiento en el nivel de CCO (media de 2,16, con 28,4 % que consideran un empeoramiento y 33,1 % con el mismo nivel). La conclusión lógica se refiere a la necesidad de mejorar la formación comunicativa de las nuevas generaciones de cara al futuro.

**Preguntas 10 (P10) y 11 (P11)**

**P10 y P11. Marco**

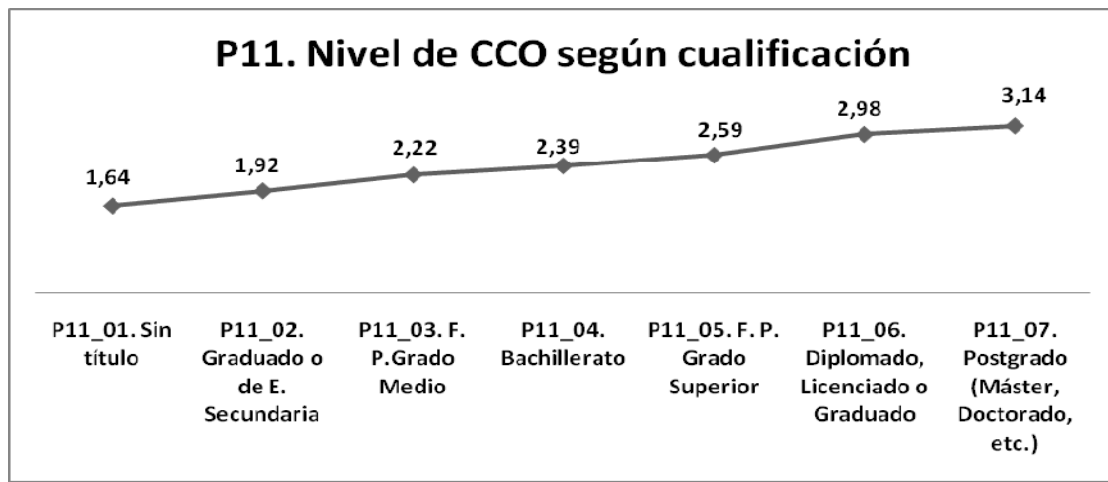
Las preguntas 10 (P10) y 11 (P11) solicitan una valoración del nivel de CCO de los empleados actuales del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto), tanto en general (P10), como en siete niveles de cualificación propios del sistema educativo español. Las cuestiones P10 y P11 obtuvieron una alta valoración (3,85 y 3,625 respectivamente) en la prueba de jueces (véase informe de P14 y P15 de la prueba de jueces). En la encuesta

piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) ambas preguntas manifestaron la misma tendencia que en la encuesta definitiva

### P11. Resultados. Gráfica

#### Gráfica de P11

Los informantes valoran del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto) el nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados de diversos niveles de cualificación a las organizaciones de trabajo.



### P10 y P11. Respuesta abierta

P10. P11. Análisis del contenido del final del cuestionario						
P10. CCO/ Nivel general de CCO						
P11. CCO/ Nivel de CCO según cualificación						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P10. P11.	-	5	0	5	1	5
P10 y P11. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
T11a. Nivel bajo de habilidades comunicativas						5
Total						5

### P10 y P11. Análisis

#### Comentario de P10

En P10, el 69,5% de los informantes, con una media de 2,27, juzgan como bajo o muy bajo el nivel de CCO de los empleados, sin haber prácticamente diferencias por estratos. En P10, las mujeres valoran un poco más bajo el nivel general de CCO. Se acepta la hipótesis  $H_{10}$ : *A juicio de los informantes, el nivel de CCO de los empleados, en general, es bajo (nivel inferior a 2,5).*

### **Comentario de P11**

Se acepta la hipótesis  $H_{11}$ : *A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de CCO.* En P11, el valor solo alcanza un nivel medio en la Formación Profesional de Grado Superior (2,59) y un nivel alto en la Educación Universitaria (2,98), sobre todo de Postgrado (3,14). Las diferencias por estratos son mínimas y no significan cambios de tendencia. En P11, las diferencias por edad y experiencia afectan a un grupo muy reducido de sujetos. La más relevante es la mayor valoración por parte de las organizaciones privadas del nivel de CCO de los titulados universitarios y de F.P. de Grado Medio. En general, se percibe la necesidad de mejorar estos niveles. Llama la atención el nivel bajo de los titulados en Secundaria (1,92) y Bachillerato (2,39). Por otro lado los niveles de CCO del nivel universitario podrían interpretarse como “ajustados”. La realización de formación de postgrado supone un paso importante para alcanzar un mejor nivel de CCO.

Las aportaciones de los informantes al final del cuestionario sobre este tema inciden sobre las mismas ideas:

- a) Bajo nivel de CCO que dificulta el acceso al empleo, la promoción personal y la labor profesional en diversos ámbitos (en el sanitario por ejemplo).
- b) Dificultades observables en las capacidades de expresión escrita y ortografía.

En definitiva, la valoración general del nivel de CCO de los empleados es baja, alcanzándose solo un nivel razonable a partir de los estudios superiores.

### **Pregunta 14 (P14)**

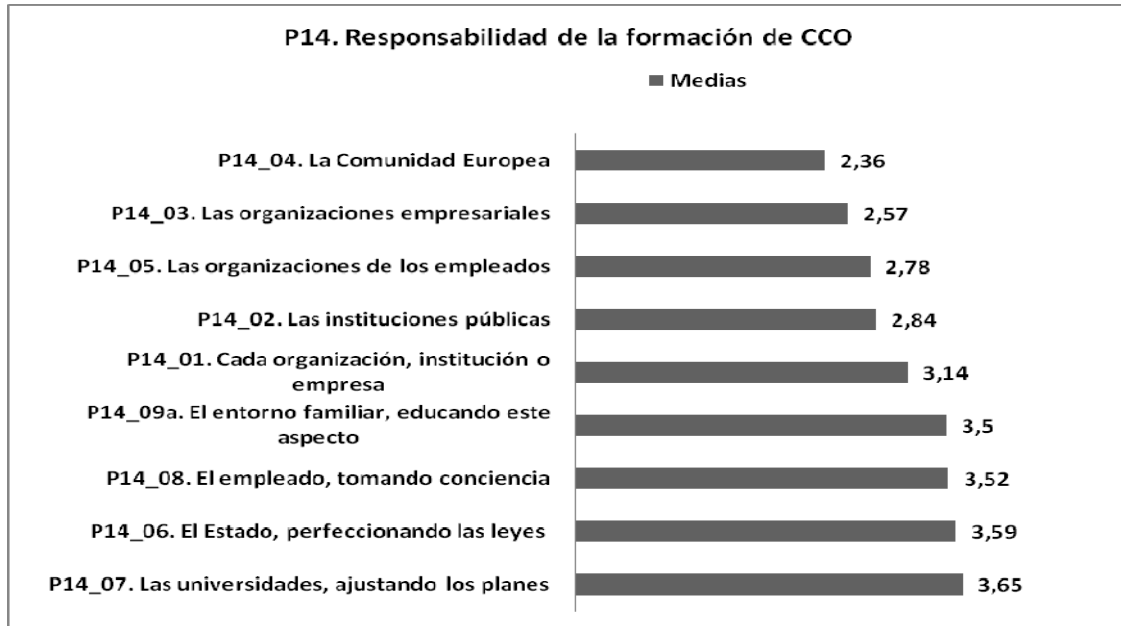
#### **P14. Marco**

La pregunta 14 (P14) solicita información sobre las personas o entidades que tienen mayor responsabilidad en la formación de CCO. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase estudio de P22 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) se añade un nuevo ítem *P14\_09a. “El entorno familiar”*, prestando mayor atención a este aspecto a sugerencia de un encuestado. La pregunta manifestó la misma tendencia en la encuesta piloto y en la encuesta definitiva. El nuevo ítem obtuvo una alta puntuación.

**P14. Resultados. Gráfica**

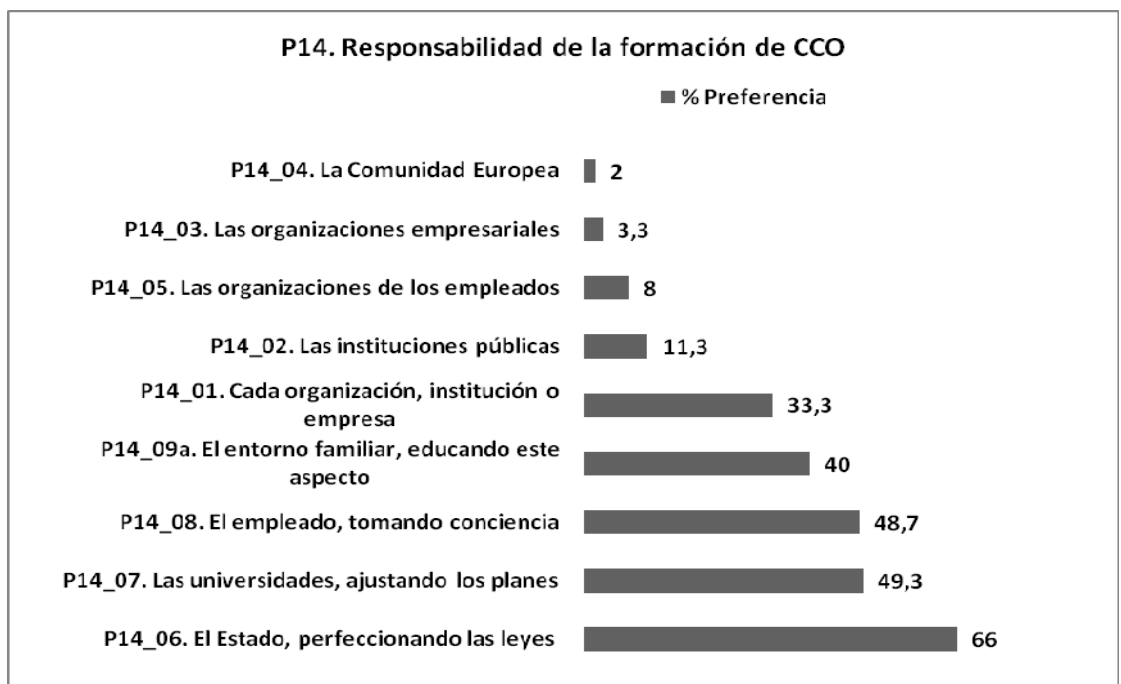
**Gráfica de P14. Medias**

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) diez ítems sobre el grado de responsabilidad de quienes tienen que mejorar la formación de los empleados en CCO.



**Gráfica de P14. Porcentaje de preferencia**

Los informantes seleccionan los tres agentes con mayor responsabilidad de mejorar la formación de los empleados en CCO.



**P14. Clasificación los ítems**

<b>P14. Orden por frecuencias (PLUS) y medias</b>						
Ítem	PLUS F	PLUS %	Ord F	Med	Ord. Med	Disc.
P14_07. Las universidades, ajustando los planes	74	49,3	2º	3,65	1º	D1
P14_06. El Estado, perfeccionando las leyes	99	66	1º	3,59	2º	D1
P14_08. El empleado, tomando conciencia	73	48,7	3º	3,52	3º	D0
P14_09a. El entorno familiar, educando este aspecto	60	40	4º	3,5	4º	D0
P14_01. Cada organización, institución o empresa	50	33,3	5º	3,14	5º	D0
P14_02. Las instituciones públicas	17	11,3	6º	2,84	6º	D0
P14_05. Las organizaciones de los empleados	12	8	7º	2,78	7º	D0
P14_03. Las organizaciones empresariales	5	3,3	8º	2,57	8º	D0
P14_04. La Comunidad Europea	3	2	9º	2,36	9º	D0

**P14. Respuesta abierta**

<b>P14. Análisis del contenido de la sección abierta</b>						
<b>P14. CCO/Agentes formativos de CCO</b>						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P14	8	1	0	9	3	9
<b>P14. Tesis de los informantes</b>						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T14a. Agente formativo de CCO: Medios y redes de comunicación</b>						5
<b>T14b. Agente formativo de CCO: Sistema educativo</b>						3
<b>T14c. Agente formativo de CCO: los directivos de las organizaciones</b>						1
<b>Total</b>						9

**P14. Análisis**

La responsabilidad de formación, a juicio de los informantes, se centra sobre cinco agentes principales. Por un lado, con valores de 3,5 o superiores, el principal papel corresponde a las Universidades y el Estado, junto con la educación en el seno familiar y la conciencia del propio empleado. En segundo término, figuran las propias organizaciones (3,14) que pueden velar la formación específica en este ámbito según las necesidades profesionales. La menor responsabilidad es la de la Comunidad Europea (2,36).

Se rechaza la hipótesis  $H_{14}$ . A juicio de los informantes, tanto el propio sujeto como las demás instituciones y organizaciones sociales, públicas y privadas, tienen una responsabilidad elevada en la formación comunicativa de los ciudadanos (nivel 3 o superior), ya que los participantes consideran que cuatro tipos de organizaciones públicas o privadas no son especialmente responsables de este tipo de formación o que quedan en un segundo plano: instituciones públicas, organizaciones de empleados (sindicatos), organizaciones empresariales y Comunidad Europea.

Hay que subrayar que aunque la media de las Universidades es levemente superior a la del Estado (3,65 us 3,59), en la sección ordinal de la pregunta, en la que los informantes debían elegir los tres agentes más importantes, aparece el Estado en primera posición con un 66% frente a las Universidades con un 49,3%. Por ello, puede afirmarse que el Estado y las Universidades son las instituciones que mayor responsabilidad tienen en este tipo de formación.

Las diferencias por estratos muestran que las mujeres asignan valoraciones algo superiores en los ítems 2 a 5, destacando el papel de las instituciones públicas (3,02) y el de las organizaciones de empleados (3,0). El papel de las instituciones públicas (P14\_02) es también destacado por tres sectores económicos: Construcción (3,08), Administración (3,12) y Educación (3,07).

Las respuestas abiertas subrayan lo siguiente:

- a) El papel esencial de todos los niveles del sistema educativo reglado.
- b) Un nuevo elemento como agente de responsabilidad: los medios y redes de comunicación que cada vez juegan un mayor papel educativo, de manera patente o latente.
- c) La relevancia que pueden tener los directivos y las organizaciones de trabajo a la hora de facilitar la formación en habilidades comunicativas en beneficio de los empleados y las propias organizaciones.

En definitiva, la responsabilidad del nivel de CCO de los ciudadanos es compartida y depende de diversos factores de relevancia semejante, tanto de la propia persona como de los agentes educativos, familia y sistema educativo formal y, adicionalmente, de cada organización, que debe preocuparse por la formación específica de las habilidades de comunicación de los empleados. Parece evidente que los agentes que intervienen en la formación inicial del sujeto son los que tienen mayor responsabilidad. A ellos se unen posteriormente los propios centros de trabajo y de forma secundaria otros tipos de organizaciones.



## Pregunta 15 (P15)

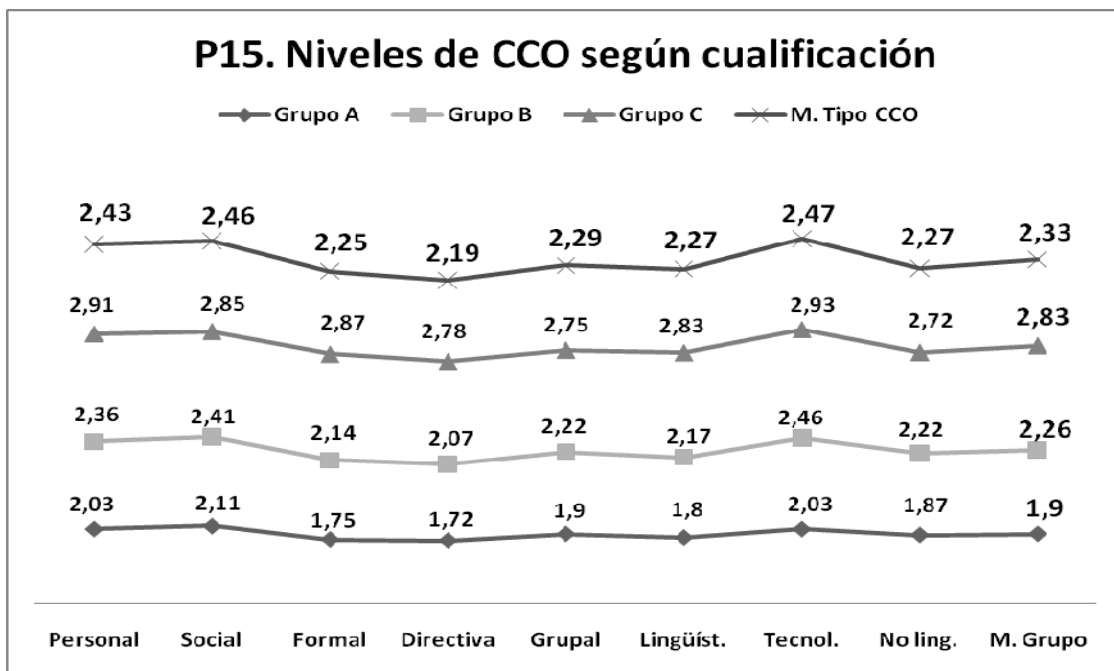
### P15. Marco

La pregunta 15 (P15) solicita una valoración del nivel CCO según ocho descriptores y tres niveles de cualificación A, B y C (véanse apartados 3.4.3. y 7.1.2 para la explicación del modelo de comunicación utilizado). Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase estudio de P19 en el informe de la prueba de jueces, COFE1), aunque fue notablemente modificada por su complejidad.

### P15. Resultados. Gráfica

#### Gráfica de P15

Los informantes valoran del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto) el nivel de ocho tipos de competencia de comunicación oral de los empleados de tres niveles de cualificación.



P15. Medias por grupos y tipos de comunicación (media de cada ítem)									
	Personal	Social	Formal	Directiva	Grupal	Lingüíst.	Tecnol.	No ling.	M. GRUPO
Grupo A	2,03	2,11	1,75	1,72	1,9	1,8	2,03	1,87	1,9
Grupo B	2,36	2,41	2,14	2,07	2,22	2,17	2,46	2,22	2,26
Grupo C	2,91	2,85	2,87	2,78	2,75	2,83	2,93	2,72	2,83
M. TIPO	2,43	2,46	2,25	2,19	2,29	2,27	2,47	2,27	2,33

<b>P15. Orden de Medias por grupos y tipos de comunicación</b> (Orden de las ocho medias para cada nivel de cualificación)								
	Personal	Social	Formal	Directiva	Grupal	Lingüíst.	Tecnol.	No ling.
<b>Orden A</b>	3º	1º	7º	8º	4º	6º	2º	5º
<b>Orden B</b>	3º	2º	7º	8º	5º	6º	1º	4º
<b>Orden C</b>	2º	4º	3º	6º	7º	5º	1º	8º
<b>Orden Media</b>	3º	2º	7º	8º	4º	5º	1º	6º

<b>P15. Diferencia de medias por grupos y tipos de comunicación</b>									
	Personal	Social	Formal	Directiva	Grupa l	Lingüíst.	Tecnol.	No ling.	M. Grupo
<b>B-A</b>	0,3	0,3	0,39	0,35	0,32	0,37	0,43	0,35	0,36
<b>C-A</b>	0,87	0,74	1,12	1,06	0,85	1,03	0,9	0,85	0,93
<b>C-B</b>	0,55	0,44	0,73	0,71	0,53	0,66	0,47	0,5	0,57

**P15. Respuesta abierta**

<b>P15. Análisis del contenido del final del cuestionario</b> <b>P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación</b>						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P15	0	7	5	12	1	12
<b>P15. Tesis de los informantes</b>						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T15a. Relación polémica entre nivel de CCO y nivel académico</b>						12
<b>Total</b>						12

**P15. Análisis**

Los datos confirman la hipótesis  $H_{15a}$ : *A juicio de los informantes, el nivel medio de CCO de los empleados en cada uno de los ocho subtipos es bajo (nivel inferior a 2,5).* La media de las ocho subcompetencias es baja, de 2,33. Las competencias más elevadas son tecnológica (2,47), social (2,46) y personal (2,43). Las demás obtienen medias bajas, menores de 2,3: CCO directiva (2,29), formal (2,25), lingüística (2,27), no lingüística (2,27) y grupal (2,29). Esto nos indica que los empleados muestran competencias de comunicación oral insuficientes en general, pero más desarrolladas en el ámbito informal o cotidiano, además de haber evolucionado en el ámbito tecnológico. Las lagunas mayores se dan en los ámbitos de comunicación formal requeridas para facilitar la empleabilidad (formal, directivo, grupal, lingüístico y no lingüístico). Todas las puntuaciones medias se encuentran por debajo de 2,5 por lo que se ponen de manifiesto las necesidades de formación en todos los tipos de habilidades.

No se confirma la hipótesis  $H_{15b}$ : *A juicio de los informantes, el nivel de CCO de las tres categorías de empleados en cada uno de los ocho subtipos es bajo (nivel inferior a 2,5), ya que el grupo C supera el nivel medio de competencia. El grupo A (con título de Graduado Escolar, Secundaria o G.P. de Grado Medio) obtiene una valoración baja (media de 1,9). Se destaca una valoración algo más elevada de las competencias de tipo personal, social y tecnológica y más bajas en cuanto a formal, directiva y lingüística. El grupo B (Bachiller o F.P. de Grado Superior) obtiene una puntuación baja más moderada (media de 2,26) que se aproxima a la media (2,5), con una diferencia media con el grupo A (de 0,36) que pone de manifiesto una diferencia significativa pero no demasiado amplia para lo que cabría esperar con personas con ese nivel de formación. El orden de nivel de las competencias es similar al del grupo A con una valoración más baja de las competencias formal, directiva y lingüística. El grupo C (Formación universitaria) supera claramente la media (puntuación de 2,83) aunque parece una puntuación que queda por debajo de lo que sería deseable. Se observa una valoración media muy semejante de las ocho competencias con un nivel superior a la media en todas ellas. Se destaca como diferencia de los otros dos grupos el incremento de la competencia en comunicación formal (2,87). Los grupos A y B son valorados con un nivel bajo y sin excesiva distancia entre ellos. El grupo C se destaca mucho sobre ambos con una diferencia de 0,93 sobre el grupo A y de 0,57 sobre el grupo B. Por consiguiente, las necesidades de formación afectan a los tres grupos, pero especialmente a los grupos A y B. El grupo A, en el que se encuentra el alumnado de la Educación Obligatoria, debería ser objeto de especial atención, puesto que muchos ciudadanos acceden directamente al empleo desde esta etapa de educación obligatoria con un nivel de CCO que debe facilitar la inserción y la promoción laboral.*

Los datos confirman la hipótesis  $H_{15c}$ : *A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de CCO. El grupo A obtiene una media de los ocho subtipos de 1,9, frente al 2,26 del grupo B y el 2,83 del grupo C. Todos los subtipos de competencias mantienen unas claras diferencias de nivel en los tres grupos y llevan a la conclusión esperada de que el mayor nivel de cualificación facilita un mayor nivel de CCO aunque, como puede observarse, los niveles ponen de manifiesto que la formación comunicativa debería revisarse y perfeccionarse.*

En cuanto a las diferencias por estratos, se detectan diferencias significativas entre los grupos pero no son muy relevantes a los efectos de la investigación pues manifiestan en general las mismas tendencias que la media total. Subrayaremos las más evidentes. La comunicación personal del grupo de formación universitaria es evaluada por encima de la media por las organizaciones privadas (2,96) y por debajo por los sectores administrativo (2,78) y educativo (2,70). La comunicación social es evaluada para el grupo B por debajo de la media en el sector educativo (2,07 frente a una media de 2,41). Las organizaciones privadas valoran este aspecto más alto para la formación universitaria (2,91 frente a 2,64 de las públicas). La comunicación lingüística de los grupos A y B es mejor evaluada por las mujeres (1,89 y 2,32 frente a 1,74 y 2,08 de los hombres, respectivamente). La comunicación tecnológica es también mejor evaluada por las mujeres en los tres grupos y lo mismo sucede con la comunicación no lingüística en los grupos B y C.

En respuesta abierta los informantes rechazan el determinismo académico e indican que no siempre hay una relación directa entre el nivel de titulación o académico y el nivel de CCO y resaltan otros factores significativos de tipo personal, familiar, cultural, etc. que afectan a ese nivel. Una muestra representativa de esta idea es la de este enunciado (número 126):

En el día a día durante 14 años que llevo trabajando en los recursos humanos he podido comprobar que en determinadas selecciones con una formación de diplomatura o licenciatura muchos candidatos se han autoexcluido por no manifestar todas sus habilidades, por no tener la suficiente destreza lingüística; por el contrario, determinados candidatos con una comunicación oral elevada pueden compensar alguna carencia o requisito para encajar en determinado perfil.

Las relaciones entre nivel académico y nivel de CCO son complejas de forma que no siempre un elevado nivel académico garantiza un alto nivel de CCO. No obstante, los resultados establecen ciertas tendencias:

- a) En general, se observa un nivel bajo de CCO que debe ser objeto de atención en el marco de nuestra sociedad y del sistema educativo.
- b) Solo los niveles universitarios alcanzan un nivel de CCO superior a la media, mientras la enseñanza no universitaria presenta niveles bajos en todos los indicadores.

- c) Los niveles más bajos se obtienen en comunicación directiva, formal, lingüística, no lingüística y grupal, por lo que dificultan los usos formales del lenguaje y, por tanto, la empleabilidad.
- d) La comunicación tecnológica presenta el mayor nivel de desarrollo en los tres grupos. Puede ser debido a la notable extensión de las TIC tanto en el ámbito laboral como en el privado en los últimos años.
- e) La comunicación personal y social que permiten la interacción informal en la vida familiar y cotidiana muestran un nivel de desarrollo más elevado. Puede deberse al hecho de que estas habilidades no dependen de procesos de enseñanza intencionales, sino más motivadas por la herencia genética, factores biológicos, ambiente de adquisición del lenguaje, etc.

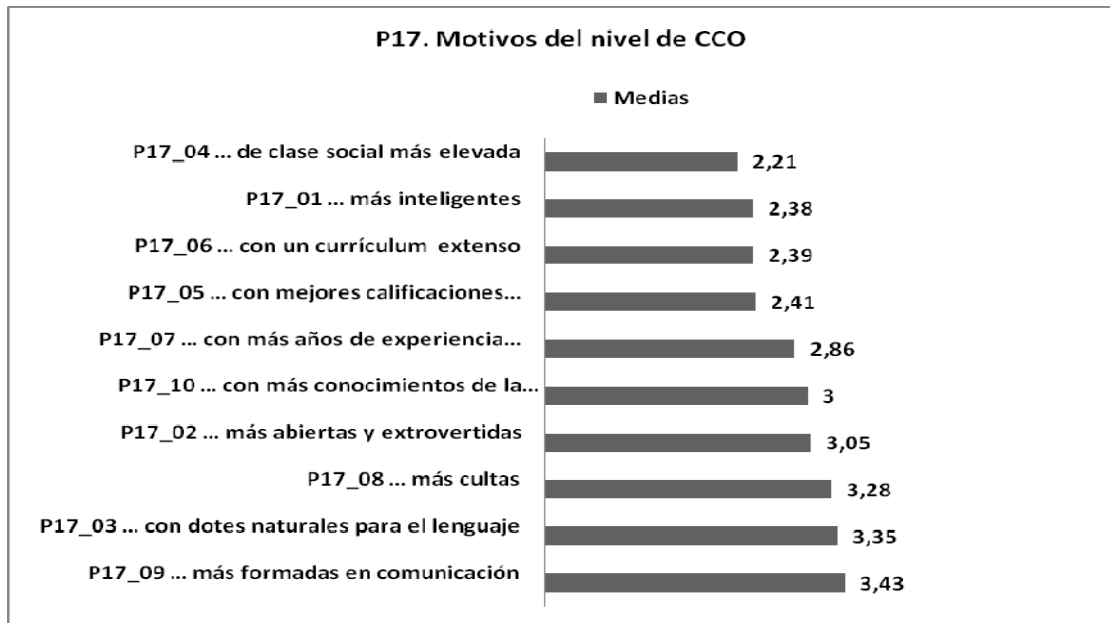
### **Pregunta 17**

#### **P17. Marco**

La pregunta 17 solicita información sobre los motivos que explican el nivel de CCO de los empleados. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase estudio de P21 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) la pregunta mostró su interés y utilidad en la investigación. La pregunta manifestó una tendencia semejante en la encuesta piloto y en la encuesta definitiva

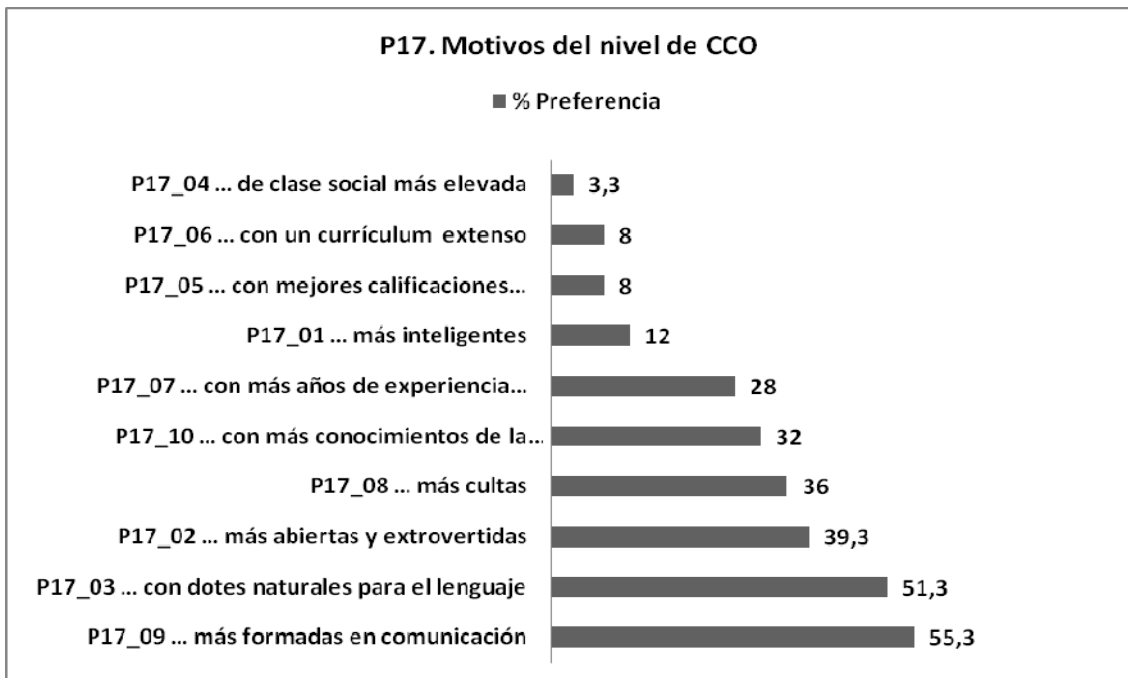
### Gráfica de P17. Medias

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) diez afirmaciones relativas a los motivos que explican el nivel de CCO.



### Gráfica de P27. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan tres preferidos entre diez motivos del nivel de CCO.



**P17. Clasificación los ítems**

<b>P17. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.</b>						
Ítem	PLUS F	PLUS %	Orden F	Med	Ord. Med.	Disc.
P17_09 ... más formadas en comunicación	83	55,3	1º	3,43	1º	D0
P17_03 ... con dotes naturales para el lenguaje	77	51,3	2º	3,35	2º	D0
P17_08 ... más cultas	54	36	4º	3,28	3º	D1
P17_02 ... más abiertas y extrovertidas	59	39,3	3º	3,05	4º	D1
P17_10 ... con más conocimientos de la profesión	48	32	5º	3	5º	D0
P17_07... con más años de experiencia...	42	28	6º	2,86	6º	D0
P17_05... con mejores calificaciones...	12	8	8º	2,41	7º	D1
P17_06 ... con un currículum extenso	12	8	9º	2,39	8º	D1
P17_01 ... más inteligentes	18	12	7º	2,38	9º	D2
P17_04 ... de clase social más elevada	5	3,3	10º	2,21	10º	D0

**P17. Respuesta abierta**

<b>P17. Análisis del contenido del final del cuestionario</b>						
<b>P17. CCO/ Factores explicativos</b>						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P17	-	6	3	9	1	9
<b>P17. Tesis de los informantes</b>						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T17a. Influyen factores diversos sobre el nivel de CCO (complejidad)</b>						9
<b>Total</b>						9

**P17. CCO/ Factores explicativos. Análisis**

Se confirma la hipótesis  $H_{17b}$ : *A juicio de los informantes el motivo o factor principal de desarrollo de CCO es la formación en técnicas de comunicación*, ya que la respuesta de los informantes tanto en la valoración como en la pregunta ordinal de preferencias indica que la formación comunicativa es el primer factor (3,43, elegida como principal por el 55,3 % de los informantes). Junto al factor ya señalado, se destacan como factores principales las dotes naturales o cualidades innatas (3,35 y 51,3%), el nivel cultural (3,28), el carácter abierto (3,05) o el conocimiento de la profesión (3) e incluso la experiencia (2,86). Sin embargo, hay que rechazar la hipótesis  $H_{17a}$ : *A juicio de los informantes, todos los factores propuestos influyen sobre el nivel de CCO (nivel 3 o superior)*, ya que los informantes consideran que varios factores tienen menor peso en el nivel de CCO, o tienen una relación discutible con el mismo, como: el currículum (2,39), las calificaciones académicas (2,41), la inteligencia (2,38) y, especialmente, la clase social (2,21).

Las diferencias por estratos son pequeñas sin cambiar la tendencia general de los resultados. Se destaca un mayor valor indicado por las mujeres para los dos ítems principales: *P17\_03... con dotes naturales para el lenguaje* (3,51 frente a hombres, 3,25) y *P17\_09 ... más formadas en técnicas de comunicación* (3,59 frente a 3,33).

En respuesta abierta, los informantes subrayan que los factores que explican el nivel de CCO son muy variados y de compleja interacción: carácter y personalidad del sujeto, ambiente familiar y sociocultural, educación recibida en general, nivel cultural, formación comunicativa específica, experiencia vital y laboral, influencia de medios de comunicación, etc. En el enunciado siguiente (nº 006) se reconoce este fenómeno y la forma de afrontarlo:

Los problemas de comunicación tienen detrás muchas otras cuestiones de tipo cultural y formativo, pero saber expresarte es muy importante para la entrada en el mundo laboral.

En el ámbito de esta investigación se destaca el notable consenso sobre el papel esencial que puede tener la formación comunicativa de manera que pueden mejorarse las aptitudes personales y comunicativas naturales del sujeto o aquellas habilidades que éste ha desarrollado en los procesos naturales de adquisición en el ámbito familiar o social.

## **Pregunta 22 (P22)**

### **P22. Marco**

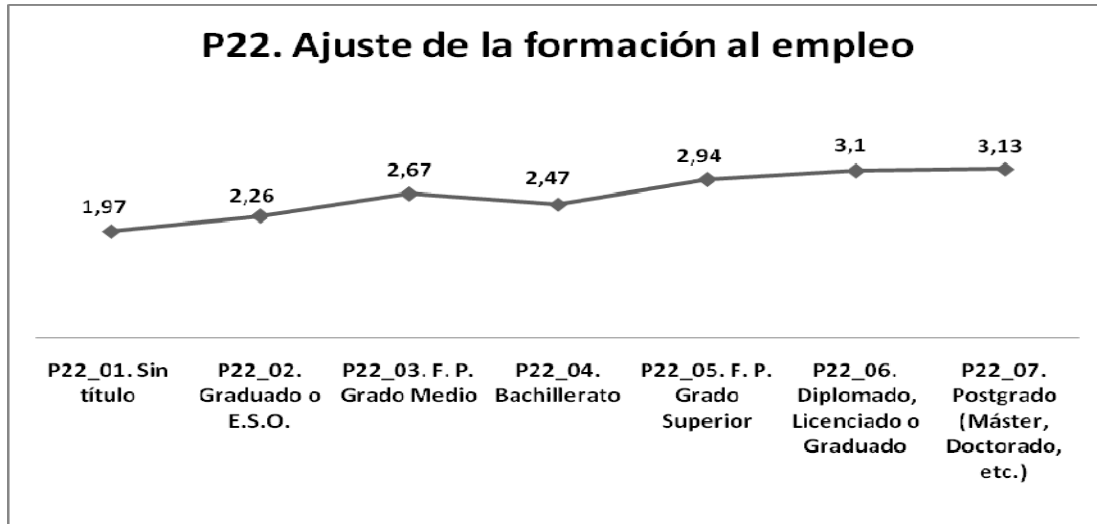
La pregunta 22 (P22) solicita información sobre el nivel de ajuste de la formación de los nuevos empleados a las necesidades de la organización de trabajo según niveles de titulación. Esta pregunta obtuvo un alto valor en la prueba de jueces (véase estudio de P26 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) la pregunta mostró su interés y utilidad en la investigación. La pregunta manifestó una tendencia semejante en la encuesta piloto y en la encuesta definitiva



## P22. Resultados. Gráfica

### Gráfica de P22

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy ajustada) el nivel de ajuste entre la formación con que acceden los nuevos empleados y las necesidades de su organización de trabajo.



### P22. Ajuste formación-empleo. Análisis

Se rechaza la hipótesis  $H_{22a}$ : A juicio de los informantes, el nivel formativo de los empleados con titulación (graduado escolar o en secundaria o superior) se ajusta a la realidad laboral (nivel 2,5 o superior). La Formación Profesional de Grado Medio y Grado Superior, así como la Educación Universitaria, superan el nivel medio de 2,5. Sin embargo, quedan por debajo los empleados carentes de titulación, con el título de Secundaria (2,26) o de Bachillerato (2,47), etapas educativas más centradas en la formación académica y conceptual, y alejadas de las necesidades formativas del mundo laboral.

Tampoco puede aceptarse la hipótesis  $H_{22b}$ : A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de ajuste a la realidad laboral, ya que el Bachillerato queda por debajo del nivel medio de ajuste al empleo, debido a la actual concepción del mismo, a su carácter académico y propedéutico para el acceso a la Universidad (no al empleo), quedando claramente, en cuanto a ajuste laboral, por debajo de los dos grados de Formación Profesional. No obstante, se observa en líneas generales un mayor ajuste conforme se alcanza una mayor titulación.

Las diferencias por estratos son pequeñas. Se destaca la valoración baja en el sector sanitario de la F. P. de Grado Medio (2,42 frente a la media de 2,67). En cambio, la F. P. de Grado Superior es bien valorada por ese sector (3,11), el comercial (3,0) y el manufacturero (3,11). Los dos niveles de formación universitaria son especialmente bien valorados por las mujeres (3,29 y 3,33 frente a 2,99 y 3,01 de los hombres).

En definitiva, la Formación Profesional, especialmente la de Grado Superior, y la Educación Universitaria están más ajustadas a las exigencias del empleo y se destacan claramente frente a enseñanzas estrictamente académicas como la Educación Secundaria o el Bachillerato. Ello nos lleva a la reflexión de que sería conveniente aproximar más el currículo de estas etapas a la realidad actual, social y laboral.

#### **Pregunta 24 (P24)**

##### **P24. Marco**

La pregunta 24 (P24) solicita información sobre las razones que explican el desajuste entre la formación que ofrece el sistema educativo y las necesidades de las organizaciones. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase estudio de P28 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) la pregunta mostró su interés y utilidad en la investigación. En la encuesta definitiva se añadió un ítem nuevo: *P24\_13: Prácticas escasas de los estudiantes en las organizaciones.*

## P24. Resultados. Gráfica

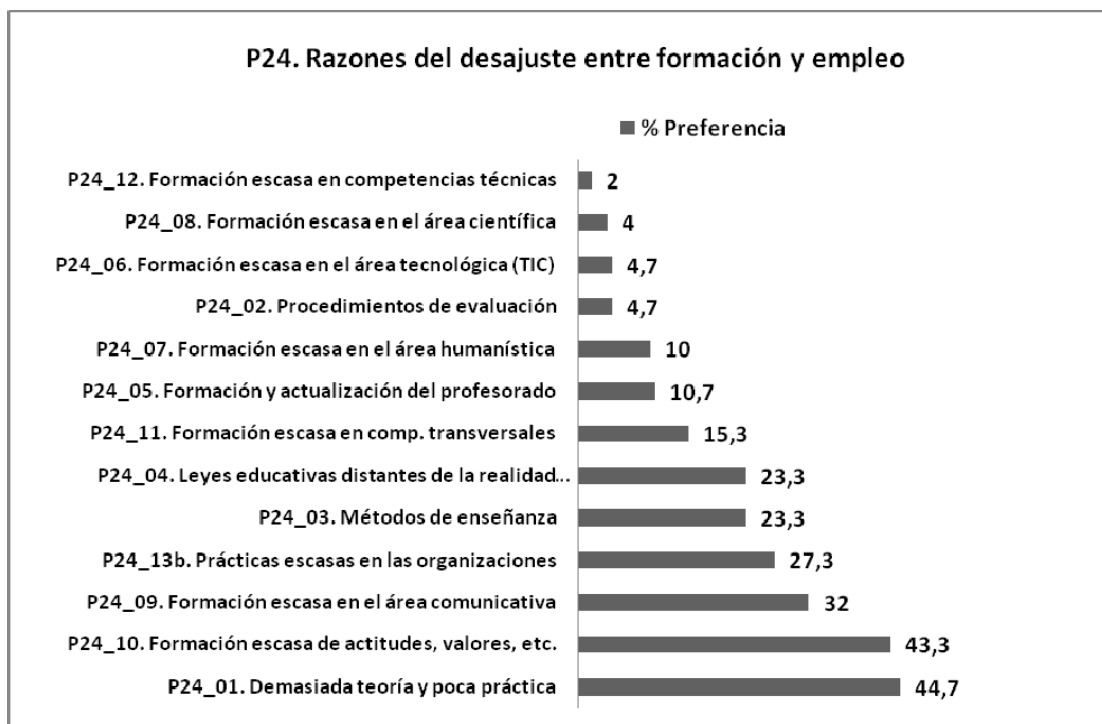
### Gráfica de P24. Medias

Valoración del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) de diez afirmaciones relativas a las razones que explican el desajuste entre formación y empleo.



### Gráfica de P24. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan tres preferidas entre trece razones del desajuste entre formación y empleo.



**P24. Clasificación de los ítems**

<b>P24. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.</b>						
Ítem	PLUS F	PLUS %	Ord F	Med	Ord. Med	Disc.
P24_10. Form. escasa de actitudes, valores, etc.	65	43,3	2º	3,5	1º	D1
P24_09. Form. esc. en el área comunicativa	48	32	3º	3,44	2º	D1
P24_13b. Prácticas escasas en ...	41	27,3	4º	3,43	3º	D1
P24_01. Demasiada teoría y poca práctica	67	44,7	1º	3,39	4º	D3
P24_11. Form. esc. en comp. transversales	23	15,3	7º	3,31	5º	D2
P24_04. Leyes educativas distantes de...	35	23,3	6º	3,28	6º	D0
P24_03. Métodos de enseñanza	35	23,3	5º	3,15	7º	D2
P24_12. Form. esc. en competencias técnicas	3	2	13º	2,86	8º	D5
P24_06. Form. esc. en el área tecnológica	7	4,7	11º	2,8	9º	D2
P24_02. Procedimientos de evaluación	7	4,7	10º	2,75	10º	D0
P24_05. Formación y actualización del prof.	16	10,7	8º	2,74	11º	D3
P24_07. Form. esc. en el área humanística	15	10	9º	2,69	12º	D3
P24_08. Form. esc. en el área científica	6	4	12º	2,47	13º	D1

**P24. Respuesta abierta**

<b>P24. Análisis del contenido de la sección abierta</b>						
<b>P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b>						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P24	7	14	1	22	10	33
<b>P24. Tesis de los informantes</b>						
Tesis o idea clave						Nº
T24a. Bajo nivel de exigencia y permisividad						2
T24b. Formación insuficiente en habilidades de comunicación						9
T24c. Leyes cambiantes						1
T24d. Problemas del entorno familiar						1
T25e. Asignaturas inapropiadas						1
T26f. Problemas metodológicos						1
T24g. Adecuar la formación a las necesidades del empleo						12
T24h. El desajuste no existe o es dudoso						1
T24i. Necesidad de contactos y prácticas en organizaciones						4
T24j. Formación del profesorado (más cercana a la realidad)						1
<b>Total</b>						<b>33</b>

**P24. Tipos de desajuste formación-empleo. Análisis**

No se confirma la hipótesis  $H_{24}$ . A juicio de los informantes, todas las pautas pedagógicas propuestas son relevantes (y negativas) para el ajuste al empleo (nivel 3 o superior), ya que aunque las trece pautas señaladas son valoradas con 2,47 o superior, encontramos seis que no alcanzan el nivel de 3. Los resultados indican cuatro razones principales que marcan el desajuste entre formación y empleo: la formación escasa en actitudes (3,5), en el área comunicativa (3,44), las insuficientes prácticas en el ámbito

*laboral* (3,43) y la insuficiente *práctica en la formación académica* (3,39). Estos cuatro aspectos son también los más destacados en la pregunta ordinal, indicando que en éstas la *P24\_01. Demasiada teoría y poca práctica*, es la que ocupa el primer lugar (44,7 % de los informantes la eligen como una de las tres razones principales).

En segundo término, también con una media alta aparecen otras tres razones: la formación escasa en competencias transversales (3,31), las leyes educativas poco atentas a la realidad laboral (3,28) y los métodos de enseñanza (3,15). En general, se observa la necesidad de una mejora de la legislación, de una enseñanza más práctica y flexible, más volcada en la realidad profesional, con métodos más innovadores y atenta a desarrollar no solo la enseñanza de contenidos formales, y técnicos, sino también de competencias transversales, valores, actitudes y habilidades de comunicación.

En cuanto a las diferencias más relevantes por estratos, se destaca que las organizaciones privadas requieren en mayor medida una enseñanza más práctica (media de 3,43 frente al 3,26 de las públicas) y una legislación atenta a la realidad laboral (3,36 frente a 3,03). Mientras tanto, el sector público valora en mayor medida la actualización del profesorado (2,94 us 2,67 de las privadas). Las diferencias por sexo indican que las mujeres valoran más la formación escasa en competencias transversales (3,45 us 3,21 de los hombres) y también en las técnicas (3,05 us 2,74 de los hombres). Por edad, se observa que los informantes más jóvenes, de hasta cuarenta años, consideran más relevante una mejora de la formación tecnológica (2,86 y 2,96) que los mayores de cuarenta (2,71 y 2,69). Lo mismo ocurre con las prácticas en organizaciones (3,80 y 3,60 para los más jóvenes: 3,32 y 3,27 para los mayores de 40).

Se destacan diferencias entre los informantes con menos experiencia (hasta tres años) de los de más experiencia, sea media (4-9 años) o larga (10 o más). Estas diferencias hay que interpretarlas con precaución pues el grupo de menor experiencia cuenta con solo trece informantes. Algunas diferencias son: que los sectores con más experiencia consideran que *P24\_05. Formación y actualización del profesorado* no es un factor tan importante (2,67 y 2,77) que los de menos experiencia (3,17) y lo mismo ocurre con *P24\_06. Formación escasa en el área tecnológica* en la que los informantes de experiencia breve (3,15) la consideran causa de desajuste más relevante (2,88 frente a 2,70). Por el contrario, los informantes más experimentados valoran en mayor medida el nivel de formación *humanística* (2,65 o 2,77 frente a 2,23); la *científica* (2,49 y 2,52

frente a 2,08); la *comunicativa* (3,48 y 3,49 frente a 3,0); y las competencias técnicas (3,07 y 2,80 frente a 2,58). Por sectores económicos, se destaca que en *P24\_06. Formación escasa en el área tecnológica (TIC)* la valoración del sector manufacturero (2,66 frente a la media de 2,80) muestra que esta causa de desajuste no es tan relevante como para los otros sectores.

En la sección abierta se destacan los siguientes aspectos:

- a) Mejorar la formación comunicativa en el sistema educativo para que responda adecuadamente a las necesidades del mundo laboral.
- b) Ajustar en mayor medida el sistema educativo a las necesidades del empleo y las organizaciones de trabajo.
- c) Proporcionar una formación más práctica y funcional que acerque al alumnado a la vida real. Ello implica un mayor equilibrio entre teórica y práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una mayor presencia de los alumnos en la actividad de las organizaciones, con períodos sustanciales de prácticas en las mismas. También es importante un buen conocimiento de la realidad por parte del profesorado.
- d) Otros aspectos puntuales asociados a los anteriores son:
  - Estabilidad de la legislación.
  - Niveles de exigencia razonables.
  - Orientación a las familias.
  - Modificaciones del currículo con asignaturas relevantes.
  - Actualización y perfeccionamiento del profesorado.

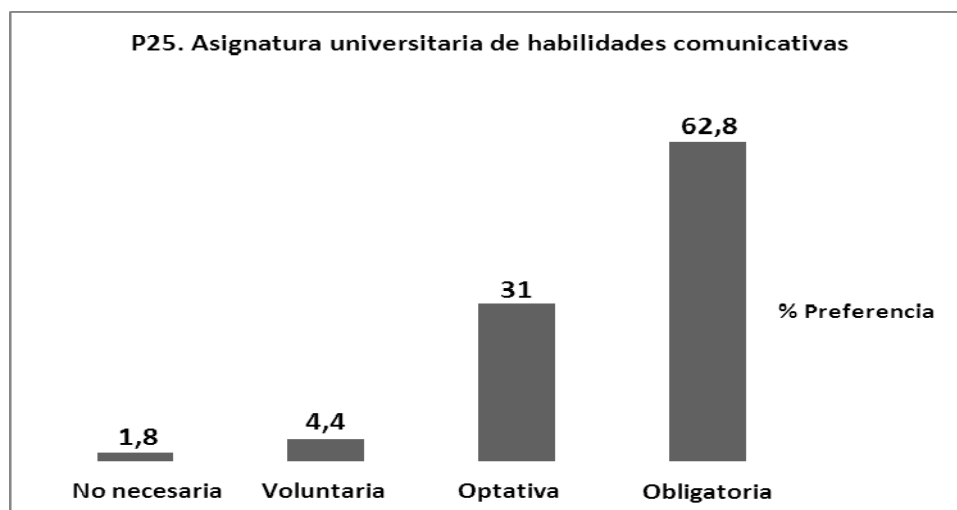
Los informantes plantean, a la vista de los resultados cuantitativos y cualitativos, la importancia de ajustar en mayor medida la legislación a las necesidades del empleo y a la realidad social actual. Es preciso mejorar el currículo en todos los aspectos, plantear unas materias curriculares más centradas en las necesidades de la persona y la sociedad y con un mayor nivel de exigencia especialmente en habilidades básicas, actitudes y valores, competencias transversales y comunicativas en un marco metodológico actualizado, que tenga en cuenta la necesidad de una enseñanza más práctica, tanto en los centros educativos como en la necesidad de participar en las organizaciones.

## Pregunta 25 (P25)

### P25. Marco

La pregunta 25 (P25) solicita la opinión sobre la necesidad de incorporar a las enseñanzas universitarias asignaturas de “Habilidades de comunicación”. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,75, véase P32 en el informe de la prueba de jueces) y un resultado elevado en la encuesta piloto (3,6). Los datos manifiestan la misma tendencia que los resultados obtenidos en la encuesta definitiva.

### Gráfica de P25. Porcentaje de preferencia



### P25. Respuesta abierta

P25. Análisis del contenido del final del cuestionario						
P25. Asignatura universitaria de comunicación						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P25	-	14	2	16	6	26
P25. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
T25a. A favor de las asignaturas de comunicación universitarias						14
T25b. Formación comunicativa en el sistema educativo						8
T25c. Experimentar con la formación comunicativa						1
T25d. Problemas de la transversalidad						1
T25e. No se requiere en la Universidad pues ya la tienen						1
T25f. Necesidad de formación comunicativa propia de cada perfil laboral						1
Total						26

## **P25. Análisis**

Se acepta la hipótesis  $H_{25}$ : *A juicio de los informantes, la asignatura de “Habilidades de comunicación” adaptada a cada titulación debería tener un carácter muy relevante en los planes de estudio (3,5 o superior), ya que la media es de 3,54, con un 62,8% que plantean este tipo de asignatura como obligatoria y un 31% como optativa. También hay que considerar la inhibición en esta pregunta, a la que no contestaron el 25% de los informantes. Una de las interpretaciones de esta menor respuesta es que lo que se pide en ella es una opinión en un ámbito de actuación académico alejado de la vida de las organizaciones de trabajo.*

En todos los estratos se dan altas puntuaciones. Podemos subrayar, las diferencias por sexo que indican una puntuación muy elevada para las mujeres (3,67) y, por edad, en los informantes mayores de cincuenta años (3,77).

Los informantes consideran esencial este tipo de formación, incluso la mayoría de ellos la proponen como asignatura obligatoria de acuerdo con la hipótesis propuesta. Considerando los resultados, una formulación posible de los mismos sería: *La formación comunicativa debe ser objeto de atención sistemática y de oferta educativa en la formación universitaria, garantizando un nivel adecuado de competencias ajustadas a cada titulación específica al concluir los estudios correspondientes.*

En la respuesta abierta se observan dos tesis principales y coherentes entre sí. Por una parte, la postura positiva hacia la presencia de formación comunicativa universitaria específica en cada perfil profesional; por otra, la importancia de la formación comunicativa en todas las etapas educativas por su contribución al desarrollo personal y a la empleabilidad y a la promoción profesional de los ciudadanos, así como la continuidad en este tipo de formación, que debe partir desde los niveles previos a la formación universitaria. El enunciado siguiente (nº 075) resulta representativo:

La competencia oral es una de las competencias básicas que se examinan en un candidato dentro de un proceso de selección. Por ello es importantísimo fomentar el desarrollo y mejora de esta competencia desde el colegio hasta la Universidad, para que se convierta en una habilidad intrínseca que no solo será útil en el mundo laboral sino también en el personal.



Una reflexión interesante suscitada por un informante es que proporcionar una formación comunicativa exclusivamente de tipo transversal (sin formación comunicativa explícita y específica) potenciando las actividades comunicativas en las distintas asignaturas es útil y necesario, pero puede ser insuficiente para alcanzar los niveles de competencia adecuados. Dice el informante (enunciado nº 006): “Cuando una cuestión la tratamos de forma transversal ¿conseguimos integrarla o solo salimos del paso? Mi opinión es que no conseguimos darle el trato que merece, en general”.

En definitiva, parece conveniente un reajuste de la formación comunicativa en el currículo de los distintos niveles del sistema educativo para adaptarlo en mayor medida a las necesidades de la vida real y laboral. Además, sería necesario atender a esa doble dimensión de enseñanza transversal y también específica según el nivel educativo que cursa el alumnado y el perfil profesional.

### **8.3.2. Bloque 3. Análisis de los datos**

En el bloque tres se plantean dos preguntas de investigación:

**PI/2.1.** ¿En qué medida se observa en los ciudadanos que acceden al mundo laboral un nivel adecuado de formación en habilidades expresivas de comunicación oral relevantes para la vida profesional?

**PI/2.2.** ¿El currículo (oficial o real) de las diversas etapas educativas (especialmente de la Educación Obligatoria) responde a las necesidades profesionales de comunicación oral específicas de la vida profesional?

La primera pregunta de investigación **PI/2.1.** se responde con la información obtenida en las preguntas del cuestionario: P09, P10, P11, P15 y P17. En **P09** hemos observado una evolución de la formación de los empleados actuales, aunque insuficiente en el ámbito de la competencia de comunicación oral. Se observa un nivel bajo en general en este campo (**P10**) especialmente importante en los niveles de enseñanza no universitaria (**P11**). Se destaca la necesidad de formación en habilidades necesarias para las organizaciones como de todos los tipos, aunque especialmente: directiva, formal, lingüística, no lingüística y grupal (**P15**). Finalmente, la causa principal es la carencia de una adecuada la formación comunicativa (**P17**), aunque también intervienen otros factores más difíciles de modificar como las dotes naturales o el carácter, por un lado, y

otros que intervienen indirectamente como el nivel cultural o la experiencia. Es interesante indicar el rechazo de aspectos como la inteligencia, el currículum o la clase social como factores explicativos. En definitiva, atendiendo a los datos obtenidos, hay que responder a la pregunta de investigación indicando que los ciudadanos que acceden al mundo laboral no presentan en líneas generales un nivel adecuado de formación en habilidades expresivas de comunicación oral relevantes para la vida profesional.

La segunda pregunta de investigación **PI/2.2.** se responde con las preguntas del cuestionario: P14, P22, P24 y P25. A juicio de los informantes son el Estado y las Universidades, así como la familia y el propio sujeto los responsables de desarrollar estas competencias, aunque las propias organizaciones deberían jugar un papel relevante (**P14**). El ajuste entre la formación en general y la empleabilidad es bajo en las personas con titulación de Secundaria y Bachillerato (**P22**) y ello es debido a carencias (**P24**) en la formación de actitudes, de habilidades de comunicación y competencias transversales, y a una enseñanza excesivamente teórica y lejana de la realidad laboral. En este sentido se da la opinión bastante generalizada de que sería adecuado incorporar formación específica de habilidades de comunicación (**P25**). En definitiva, atendiendo a los datos obtenidos, hay que responder a la pregunta de investigación indicando que el currículum de las diversas etapas educativas (especialmente de la Educación Obligatoria) no responde apropiadamente a las necesidades profesionales de comunicación oral específicas de la vida profesional.

Por consiguiente, hay datos y argumentos sólidos para confirmar la hipótesis 2: *A juicio de los informantes de la muestra, el currículum comunicativo del sistema educativo actual debe perfeccionarse para proporcionar el nivel de formación que responda a las necesidades profesionales de comunicación oral.*

#### 8.4. Resultados del Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

Bloque Tema	Problema Hipótesis Preguntas de investigación	Preguntas del cuestionario Variable	Objetivo
<b>BL4</b> Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO	<b>PR2</b> <b>H2</b> <b>PI/2.3</b> <b>PI/2.4</b> <b>PI/2.5</b>	<b>P19. C. transversales/Valor para CCO</b> <b>P23. Contenidos de ALL/empleabilidad</b> <b>P26. Objetivos CCO/empleabilidad</b> <b>P27. Pautas comunicativas/empleabilidad</b> <b>P28. Adecuación/Evaluación de CCO</b> <b>P29. Adecuación/Orientaciones didácticas</b> <b>P30. Adecuación/Actividades formativas</b>	Indagar sobre los aspectos necesarios para mejorar la enseñanza de las habilidades de comunicación: factores, objetivos, contenidos, pautas, actividades, orientaciones didácticas, evaluación, etc.

En el bloque 4 se plantean siete preguntas, organizadas del siguiente modo:

a) Pregunta sobre la relación entre CCO y las competencias transversales (P19). Se trata de observar el grado en que la competencia de comunicación oral está relacionada con otras competencias transversales a juicio de los informantes.

b) Preguntas sobre la utilidad laboral de terminados contenidos, clima comunicativo y objetivos de la enseñanza. Para la formación de los ciudadanos es preciso considerar qué contenidos concretos de la materia de lengua castellana y literatura preparan más adecuadamente para la vida laboral (P23), así como qué objetivos son los más relevantes en la formación comunicativa (P26). Finalmente, hay que considerar el grado en que las habilidades de comunicación se desarrollan mejor en determinados ambientes, con determinados modelos comunicativos (P27).

c) Preguntas sobre aspectos didácticos concretos. Los informantes observan con atención la conducta de los empleados y sus procesos de formación. Por ello, es relevante plantearles cuestiones sobre cómo evaluar CCO (P28), cuáles son las orientaciones didácticas más convenientes (P29) y qué actividades pueden resultar más adecuadas (P30).

Pasamos a continuación a hacer explícito el marco de cada pregunta, una síntesis de los resultados obtenidos y el análisis de los mismos. Los resultados completos del bloque 4 se presentan en el *anexo 3.4*. Al final del capítulo se establecerá la información que aportan los datos para contestar a las preguntas de la investigación que se proponían en este bloque. Además, hay que resaltar que el los bloques 3 y 4 están diseñados para dar solución al *problema 2* y verificar la *hipótesis 2* de la investigación, por lo que se tratará también este aspecto al final del capítulo.

### 8.4.1. Resultados de las preguntas del bloque 4

#### Pregunta 19 (P19)

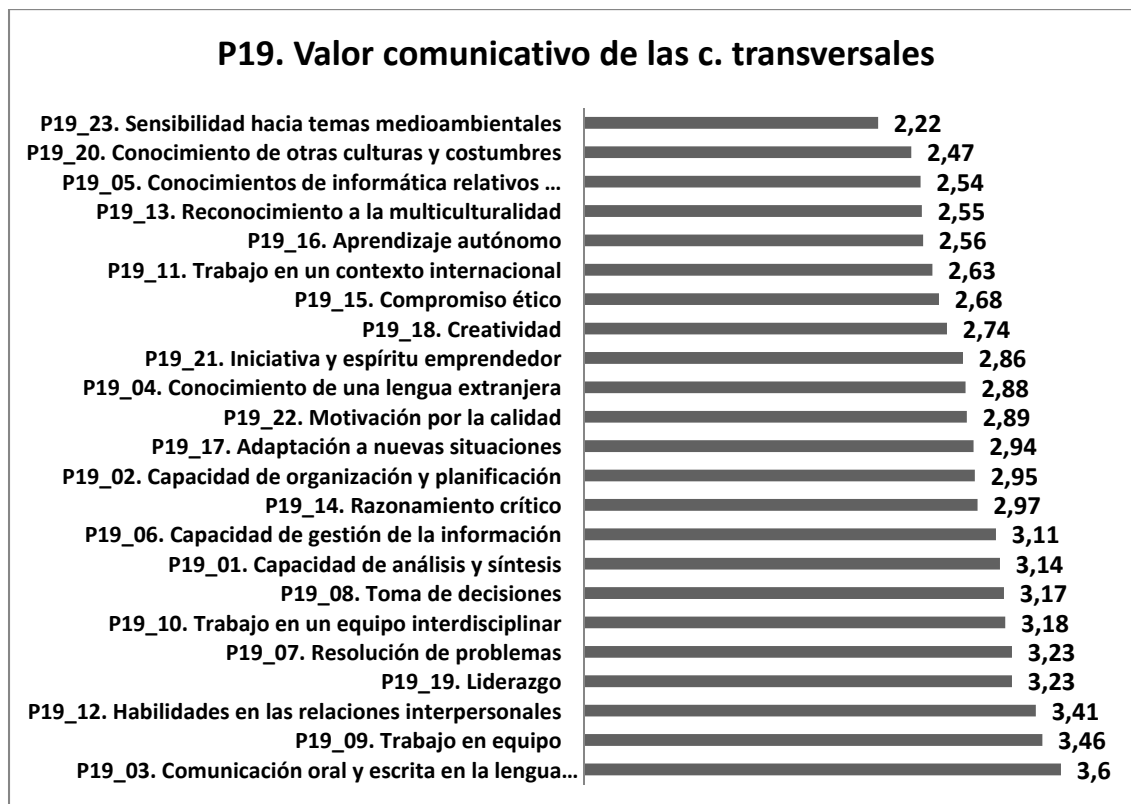
##### P19. Marco

La pregunta 19 solicita información sobre el carácter comunicativo de las 23 competencias transversales del Proyecto Tuning. Se presentan 23 ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho). Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,6, véase estudio de P24 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva (coinciden los diez primeros ítems), aunque con ciertas variaciones en el orden de preferencia.

##### P19. Resultados. Gráfica

###### Gráfica de P19

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el nivel en que cada una de las veintitrés competencias transversales del Proyecto Tuning tiene carácter comunicativo y la incluiría como competencia para desarrollar en cursos de formación de habilidades de comunicación.



**P19. Clasificación los ítems**

P19/Ítem 19_01 a 19_23. Global		
Clasificación por medias de cada ítem	Media	Ord. Media
P19_03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	3,6	1º
P19_09. Trabajo en equipo	3,46	2º
P19_12. Habilidades en las relaciones interpersonales	3,41	3º
P19_19. Liderazgo	3,23	4º
P19_07. Resolución de problemas	3,23	5º
P19_10. Trabajo en un equipo interdisciplinar	3,18	6º
P19_08. Toma de decisiones	3,17	7º
P19_01. Capacidad de análisis y síntesis	3,14	8º
P19_06. Capacidad de gestión de la información	3,11	9º
P19_14. Razonamiento crítico	2,97	10º
P19_02. Capacidad de organización y planificación	2,95	11º
P19_17. Adaptación a nuevas situaciones	2,94	12º
P19_22. Motivación por la calidad	2,89	13º
P19_04. Conocimiento de una lengua extranjera	2,88	14º
P19_21. Iniciativa y espíritu emprendedor	2,86	15º
P19_18. Creatividad	2,74	16º
P19_15. Compromiso ético	2,68	17º
P19_11. Trabajo en un contexto internacional	2,63	18º
P19_16. Aprendizaje autónomo	2,56	19º
P19_13. Reconocimiento a la multiculturalidad	2,55	20º
P19_05. Conocimientos de informática relativos ...	2,54	21º
P19_20. Conocimiento de otras culturas y costumbres	2,47	22º
P19_23. Sensibilidad hacia temas medioambientales	2,22	23º

**P19. Análisis**

Los resultados indican que en la formación comunicativa intervienen en alguna medida muchas competencias transversales. Solo dos quedan por debajo de la media (2,5): *P19\_20. Conocimiento de otras culturas y costumbres* (2,47) y *P19\_23. Sensibilidad hacia temas medioambientales* (2,22). En ese sentido, no se confirma la hipótesis  $H_{19a}$ : *A juicio de los informantes, las 23 competencias del Proyecto Tuning se relacionan con el nivel de CCO y pueden formar parte de la formación comunicativa (nivel 2,5 o superior)*.

Todas las demás competencias superan el nivel medio. Se destacan, por una parte, tres competencias principales que tienen un carácter comunicativo muy alto: *P19\_03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa* (3,6), *P19\_09. Trabajo en equipo* (3,46) y *P19\_12. Habilidades en las relaciones interpersonales* (3,41). A continuación, otras seis superan la puntuación de 3, indicando una notable relevancia comunicativa: *P19\_19. Liderazgo*, *P19\_07. Resolución de problemas*, *P19\_10. Trabajo en un equipo*

*interdisciplinar, P19\_08. Toma de decisiones, P19\_01. Capacidad de análisis y síntesis y P19\_06. Capacidad de gestión de la información.*

No se confirma la hipótesis  $H_{19b}$ : *A juicio de los informantes, las competencias transversales más relacionadas con la formación comunicativa son las competencias requeridas en la interacción social directa en la lengua materna (ítems: P19\_03, P19\_09, P19\_10, P19\_12, P19\_19), aunque era razonable. La observación de los datos nos lleva a la consideración de que la formación comunicativa tiene un carácter complejo y debe atender a aspectos muy específicos de la interacción social como Comunicación oral y escrita en la lengua nativa, Trabajo en equipo y Habilidades en las relaciones interpersonales, pero a la vez considerar otras dimensiones muy necesarias para las relaciones laborales como liderazgo, resolución de problemas, trabajo en un equipo interdisciplinar, toma de decisiones, capacidad de análisis y síntesis y capacidad de gestión de la información.*

Las diferencias por estratos muestran que las mujeres manifiestan valores significativamente superiores para tres ítems: *P19\_03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa (3,75 us 3,51); P19\_09. Trabajo en equipo (3,60 us 3,37) y P19\_13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad (2,83 us 3,39).* Las organizaciones privadas valoran más alto el ítem *P19\_04. Conocimiento de una lengua extranjera (2,97 us 2,60)*, especialmente las del sector industrial (3,22). Los sectores educativo y de la construcción indican un valor bajo de *P19\_10. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar (2,87 y 2,83)* frente a los demás sectores económicos. El ítem *P19\_20. Conocimiento de otras culturas y costumbres* es altamente valorado por el sector educativo (2,93) frente al resto de sectores económicos.

En definitiva, puede afirmarse que en la formación comunicativa las competencias transversales tienen un papel relevante en general. De entre ellas se destacan nueve y sobre todo las tres que aparecen en primera posición:

- P19\_03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa
- P19\_09. Trabajo en equipo
- P19\_12. Habilidades en las relaciones interpersonales
- P19\_19. Liderazgo
- P19\_07. Resolución de problemas
- P19\_10. Trabajo en un equipo interdisciplinar
- P19\_08. Toma de decisiones
- P19\_01. Capacidad de análisis y síntesis
- P19\_06. Capacidad de gestión de la información

Se observa que en la comunicación no solo tiene importancia la fluidez y la corrección, sino que interviene directamente en la cooperación entre las personas, en la dirección de las mismas, en la resolución de problemas y conflictos, en la elaboración y transmisión de decisiones, en la capacidad para estudiar y transmitir y presentar la información ante los demás, etc. En definitiva, la comunicación forma parte esencial de la vida social y laboral. Por una parte, es un fin, pues el objetivo de los seres humanos es compartir el conocimiento y entenderse y a la vez un medio o instrumento que acompaña de manera absoluta a las acciones encaminadas a obtener determinadas metas, permitiendo su logro.

En realidad, hay que considerar que los datos sugieren una relación muy estrecha con la mayoría de las competencias transversales, o, en otras palabras, resulta muy difícil aislar o diferenciar claramente la competencia comunicativa de otras competencias pues muchas de ellas implican en mayor o menor grado procesos comunicativos.

### **Pregunta 23 (P23)**

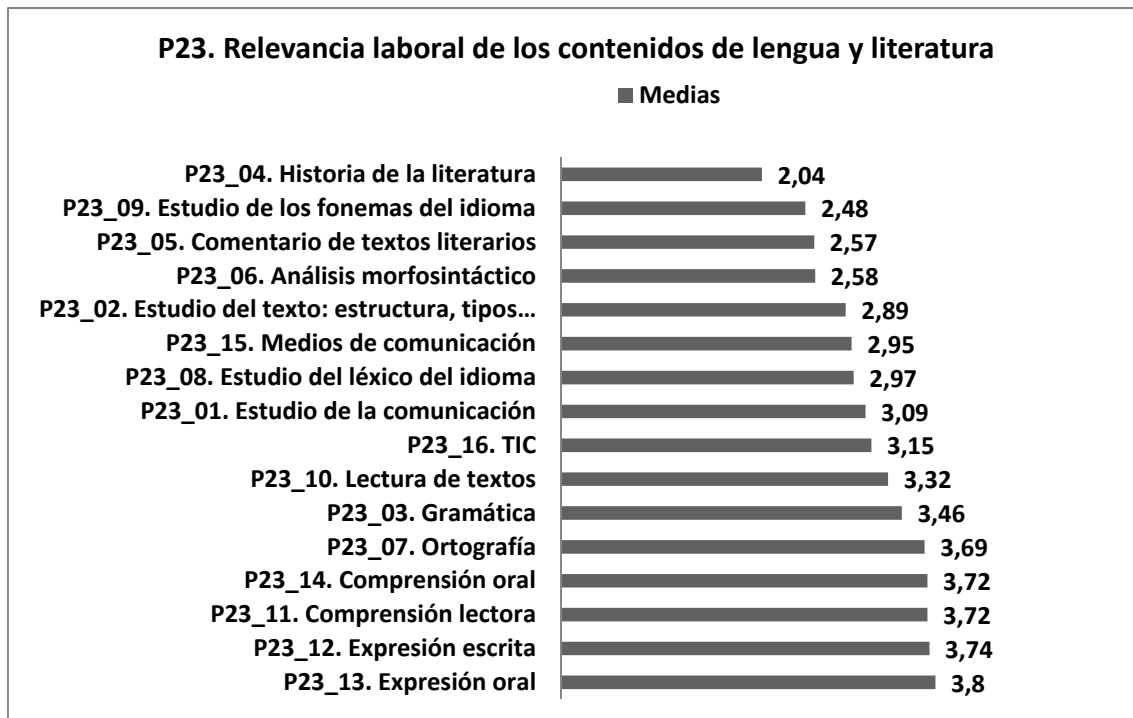
#### **P23. Contenidos del área de lengua y literatura (ALL)/empleabilidad. Marco**

La pregunta 23 (P23) solicita una valoración de la utilidad laboral de los contenidos del área de lengua y literatura de la E. Secundaria y Bachillerato. Se presentan 16 ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y una escala ordinal en la que deben marcarse los cuatro principales. Esta pregunta obtuvo una valoración moderadamente alta en la prueba de jueces (valoración media de 3,35, véase estudio de P30 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva, aunque con leves variaciones en el orden de preferencia.

## P23. Resultados. Gráfica

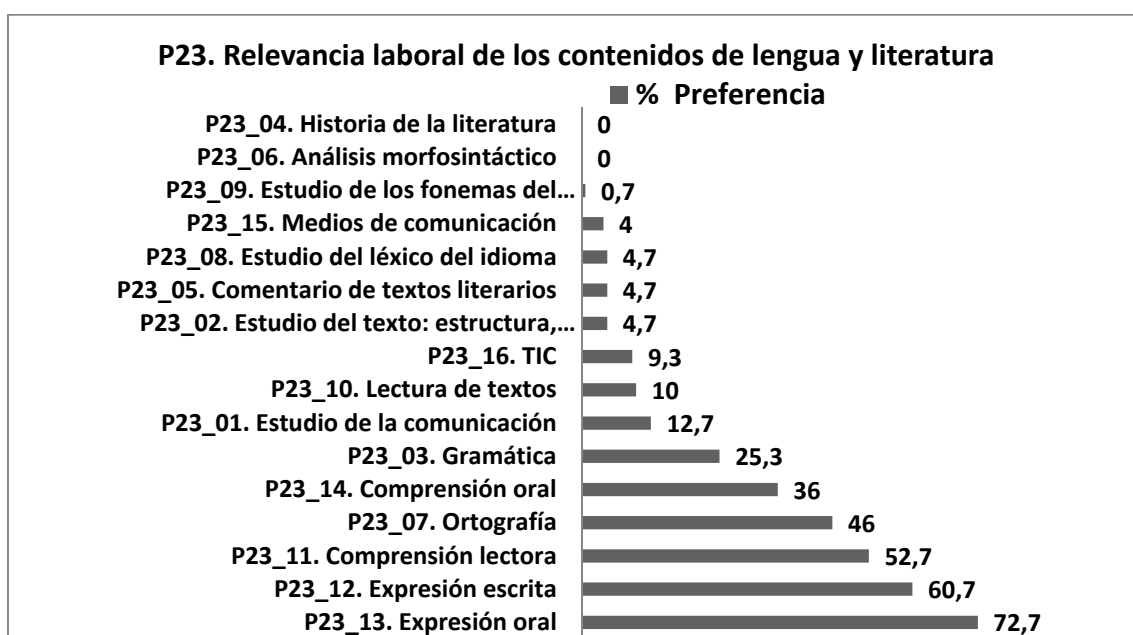
### Gráfica de P23. Medias

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que los contenidos de la materia de lengua y literatura presentan utilidad para la vida laboral.



### Gráfica de P23. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan cuatro contenidos principales de lengua y literatura que presentan utilidad para la vida laboral de entre dieciséis contenidos propuestos.





**P23. Clasificación los ítems**

<b>P23. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.</b>						
P23.Ítems	PLUS F	PLUS %	Orden F	Med	Ord. Med.	Disc.
P23_13. Expresión oral	109	72,7	1º	3,8	1º	D0
P23_12. Expresión escrita	91	60,7	2º	3,74	2º	D0
P23_11. Comprensión lectora	79	52,7	3º	3,72	3º	D0
P23_14. Comprensión oral	54	36	5º	3,72	4º	D1
P23_07. Ortografía	69	46	4º	3,69	5º	D1
P23_03. Gramática	38	25,3	6º	3,46	6º	D0
P23_10. Lectura de textos	15	10	8º	3,32	7º	D1
P23_16. TIC	14	9,3	9º	3,15	8º	D1
P23_01. Estudio de la comunicación	19	12,7	7º	3,09	9º	D2
P23_08. Estudio del léxico del idioma	7	4,7	12º	2,97	10º	D2
P23_15. Medios de comunicación	6	4	13º	2,95	11º	D2
P23_02. Estudio del texto: estructura, tipos...	7	4,7	10º	2,89	12º	D2
P23_06. Análisis morfosintáctico	0	0	15º	2,58	13º	D2
P23_05. Comentario de textos literarios	7	4,7	11º	2,57	14º	D3
P23_09. Estudio de los fonemas del idioma	1	0,7	14º	2,48	15º	D1
P23_04. Historia de la literatura	0	0	16º	2,04	16º	D0

**P23. Análisis**

Se destacan como más importantes para la vida laboral nueve aspectos. Seis ítems son muy importantes con una media de 3,46 a 3,8:

- P23\_13. Expresión oral
- P23\_12. Expresión escrita
- P23\_11. Comprensión lectora
- P23\_14. Comprensión oral
- P23\_07. Ortografía
- P23\_03. Gramática

Se confirma la hipótesis  $H_{23b}$ : *A juicio de los informantes, los ítems relativos a contenidos académicos del área de lengua y literatura dedicados a habilidades comunicativas de tipo práctico (hablar, escuchar, leer y escribir) son los que más facilitan la empleabilidad (ítems más elevados P23\_11, P23\_12, P23\_13 y P23\_14), pues los cuatro ítems propuestos ocupan la primera posición con valores muy altos: P23\_13. Expresión oral (3,8); P23\_12. Expresión escrita (3,74); P23\_11. Comprensión lectora (3,72) P23\_14. Comprensión oral (3,72), aunque seguidos muy de cerca por P23\_07. Ortografía (3,69) y P23\_03. Gramática (3,46). Otros tres aspectos relevantes con media superior a 3 son los siguientes:*

- P23\_10. Lectura de textos
- P23\_16. TIC
- P23\_01. Estudio de la comunicación

Los demás ítems alcanzan la media, excepto dos, pero ocupan claramente un segundo lugar en relevancia laboral. Hay que destacar la baja valoración de *P23\_04. Historia de la literatura* (2,04), por lo que no se cumple la hipótesis  $H_{23a}$ : *A juicio de los informantes, los dieciséis ítems relativos a contenidos académicos del área de lengua y literatura son relevantes para la empleabilidad (nivel 2,5 o superior)*, encontrando los informantes contenidos de escasa aportación a la empleabilidad.

Las tendencias en cada ítem son bastante claras. Se destaca por sexos que las mujeres valoran más la relevancia laboral de diez ítems, indicando que el valor de los contenidos de ALL es aún mayor que para los hombres. Es interesante que conforme aumenta la edad los valores en seis ítems van suavizándose aunque dentro de la misma tendencia a la alta valoración (gramática, ortografía, lectura de textos, expresión escrita, oral y comprensión oral).

Se observan once discordancias entre la valoración media y las preferencias ordinales pero se manifiestan en general las mismas tendencias en ambas. Se observa, por ejemplo, la proximidad entre ortografía y comprensión oral en la valoración en ambas clasificaciones.

Desde nuestro punto de vista, se extraen ciertas ideas principales de estos datos:

- a) Es esencial desarrollar las habilidades de uso del idioma, del lenguaje oral y escrito.
- b) Es muy relevante desarrollar un uso correcto de lenguaje. La ortografía muestra una altísima valoración y la gramática también, aunque los informantes más que referirse a la enseñanza a aspectos conceptuales o de procedimientos de análisis sintáctico, hacen hincapié en aspectos normativos, en la enseñanza de la corrección.
- c) La lectura es muy valorada en varios ítems.
- d) Los aspectos de uso y corrección del lenguaje se complementan con otros que aparecen en un segundo plano y deben subordinarse a lo prioritario, al menos desde la perspectiva del acceso al empleo.

- e) Los aspectos de la formación literaria aparecen con una valoración baja. Esto debería ser motivo para una revisión de la didáctica de estos aspectos para superar los enfoques conceptuales e historicistas.

En conclusión, las aportaciones de los informantes indican que el área de lengua castellana y literatura, sin desatender una necesaria formación teórica y conceptual, debe proporcionar una formación práctica y atenta a la vida real y laboral, centrada en las habilidades prácticas que permitan una comunicación adecuada (hablar, escuchar, leer y escribir), en los aspectos normativos relativos a la corrección idiomática (ortografía y gramática) y en el uso de los medios tecnológicos de comunicación actual.

### **Pregunta 26 (P26)**

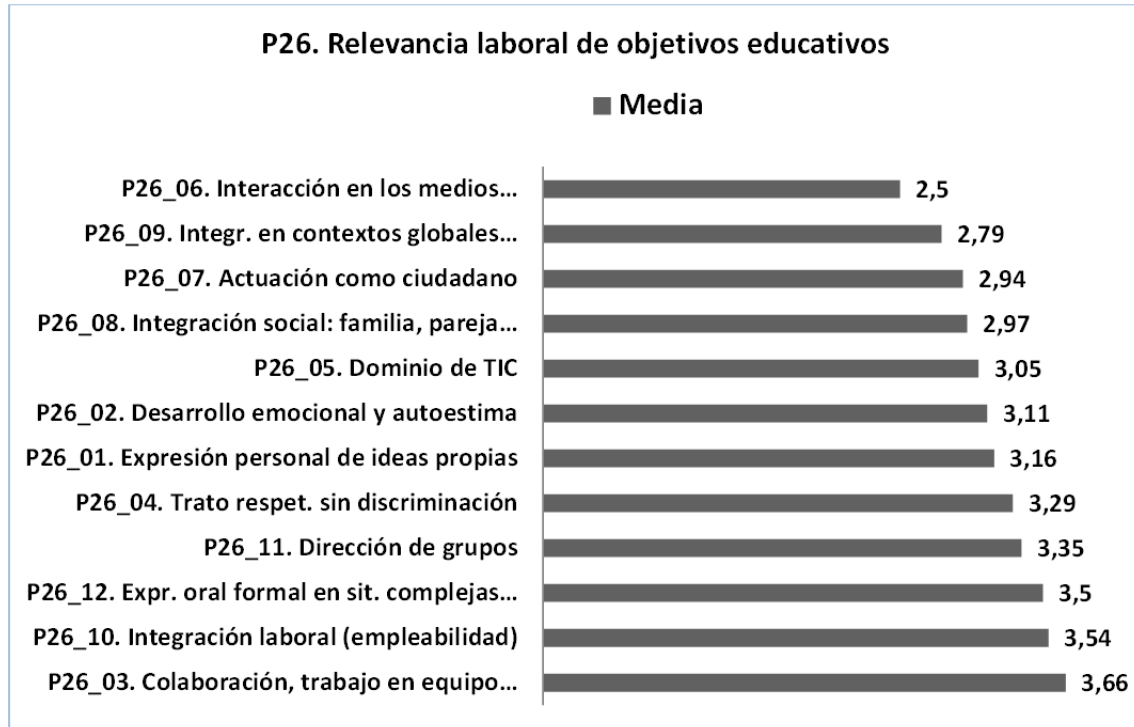
#### **P26. Objetivos CCO/empleabilidad. Marco**

La pregunta 26 (P26) solicita una valoración de los objetivos educativos relativos a la comunicación desde la perspectiva de la relevancia laboral. Se presentan 12 ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho), para seleccionar de forma ordinal los tres más importantes y un ítem abierto. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,57; véase estudio de P34 y P35 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva, aunque con leves variaciones en el orden de preferencia.

## P26. Resultados. Gráficas

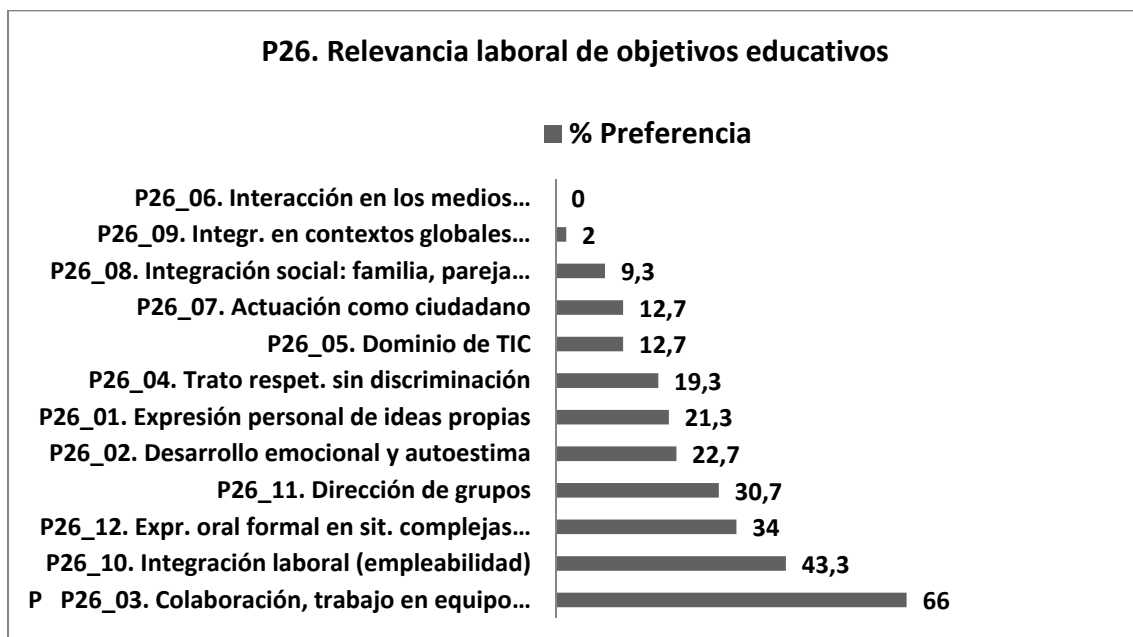
### Gráfica de P26. Medias

Media de relevancia laboral de doce objetivos educativos.



### Gráfica de P26. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan tres preferidos entre doce objetivos educativos.



**P26. Clasificación los ítems**

**P26. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.**

P26.PLUS/Ítem	PLUS F	PLUS %	Ord. F	Med	Ord. Med.	Disc.
P26_03. Colaboración, trabajo en equipo...	99	66	1º	3,66	1º	D0
P26_10. Integración laboral (empleabilidad)	65	43,3	2º	3,54	2º	D0
P26_12. Expr. oral formal en sit. complejas...	51	34	3º	3,5	3º	D0
P26_11. Dirección de grupos	46	30,7	4º	3,35	4º	D0
P26_04. Trato respet. sin discriminación	29	19,3	7º	3,29	5º	D2
P26_01. Expresión personal de ideas propias	32	21,3	6º	3,16	6º	D0
P26_02. Desarrollo emocional y autoestima	34	22,7	5º	3,11	7º	D2
P26_05. Dominio de TIC	19	12,7	8º	3,05	8º	D0
P26_08. Integración social: familia, pareja...	14	9,3	10º	2,97	9º	D1
P26_07. Actuación como ciudadano	19	12,7	9º	2,94	10º	D1
P26_09. Integr. en contextos globales...	3	2	11º	2,79	11º	D0
P26_06. Interacción en los medios...	0	0	12º	2,5	12º	D0

**P26. Respuesta abierta**

P26. Análisis del contenido de la sección abierta						
P26. Objetivos CCO/empleabilidad						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P26	6	10	0	16	9	23
P26. Tesis de los informantes						
T26a. Capacidad de actuación interpersonal						4
T26b. Capacidad de negociación y diálogo						3
T26c. Competencia emocional y personal						2
T26d. Contribuir a la organización de trabajo						2
T26e. Conducirse éticamente						1
T26f. Mejorar la expresión						3
T26g. Contribución a la empleabilidad						5
T26h. Manifestarse de forma educada y respetuosa						1
T26i. Desenvolverse en un mundo global						2
<b>Total</b>						<b>23</b>

**P26. Análisis**

Todos los objetivos son valorados como relevantes para el empleo con una media de 2,5 o mayor, confirmándose la hipótesis  $H_{26a}$ : *A juicio de los informantes, los doce ítems relativos a objetivos educativos de la formación para la competencia de comunicación oral son relevantes para el empleo (nivel 2,5 o superior).*

En el primer nivel (media de 3,35 o superior) se destacan cuatro objetivos educativos esenciales para facilitar la empleabilidad: *P26\_03. Colaboración, trabajo en equipo y resolución de conflictos, P26\_10. Integración en la vida laboral (empleabilidad),*

*P26\_12. Expresión oral formal en situaciones complejas: presentaciones, debates, conferencias, etc. y P26\_11. Dirección de grupos de personas.*

El ítem *P26\_05. Dominio de TIC* tiene puntuación elevada (3,05), aunque distante de las cuatro señaladas. Por ello, no se confirma con precisión la hipótesis  $H_{26b}$ : *A juicio de los informantes, se destacan con mayor puntuación entre los doce ítems relativos a objetivos educativos de la formación para la competencia de comunicación oral aquellos más centrados directamente en las necesidades de las organizaciones (ítems P26\_03, P26\_05, P26\_10, P26\_11 y P26\_12, (nivel 3 o superior). Además del objetivo educativo señalado, otros con puntuaciones superiores a 3 serían P26\_04. Trato respetuoso sin discriminación, Expresión personal de ideas propias y P26\_02. Desarrollo emocional y autoestima.*

Se destacan las diferencias por sexo en siete ítems, con mayor valoración de tales objetivos por parte de las mujeres. En diferencias por edad, llama la atención una menor valoración de los ítems P26\_01 y P26\_03 por parte de los informantes de mayor edad, valorando algo menos los objetivos de expresión personal y trabajo en equipo.

Las respuestas abiertas subrayan la importancia de las habilidades comunicativas para el acceso al empleo y para la vida de una organización. Estas habilidades son necesarias en la comunicación externa e interna permitiendo la promoción del empleado y favoreciendo la propia imagen de la organización. Estos objetivos deben trabajarse a lo largo del sistema educativo. En el siguiente enunciado (nº 48) se observa esta idea:

La adaptación de nuestros estudiantes de todos los niveles a la realidad laboral, pasa por un mayor nivel de comunicación en las organizaciones, y también la adaptación de los planes de estudios a dicha realidad.

Los informantes, en síntesis, subrayan la importancia de conseguir los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar las habilidades comunicativas para la expresión personal, para manifestarse de manera adecuada, asertiva y ética.
- b) Manifestarse de manera apropiada en la interacción interpersonal, mostrando inteligencia emocional, con capacidad para la negociación y el diálogo, para relacionarse de forma empática, educada y respetuosa.

- c) Expresarse de manera pertinente en diversidad de contextos propios de una sociedad abierta, compleja y global.

En conclusión, la enseñanza de CCO permite alcanzar objetivos fundamentales para cualquier ciudadano y para cualquier organización. Todos los objetivos sugeridos son importantes, destacándose la capacidad para colaborar y trabajar en grupo, la atención a desarrollar capacidades que faciliten la integración en la vida laboral y en particular la expresión oral formal en situaciones complejas o la capacidad de dirigir grupos de personas.

### **Pregunta 27 (P27)**

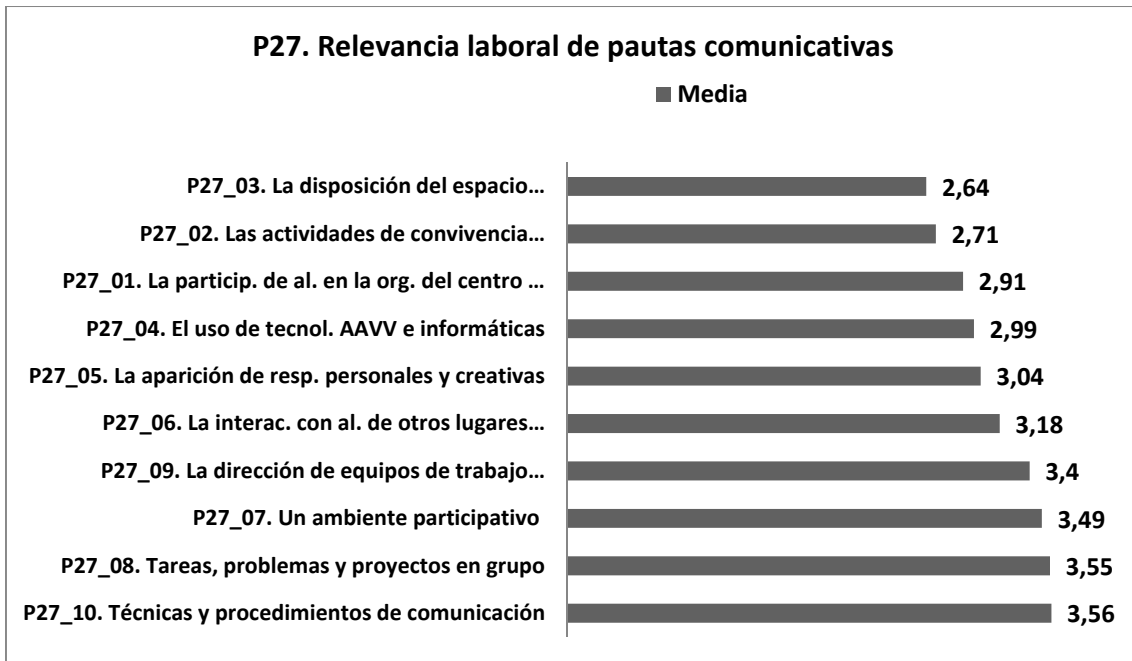
#### **P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad. Marco**

La pregunta 27 (P27) solicita una valoración de ciertas pautas comunicativas de la comunidad educativa desde el punto de vista de la preparación para la vida laboral. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,72; véase estudio de P36 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva (coinciden los cuatro primeros ítems más valorados).

## P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad. Resultados. Gráficas

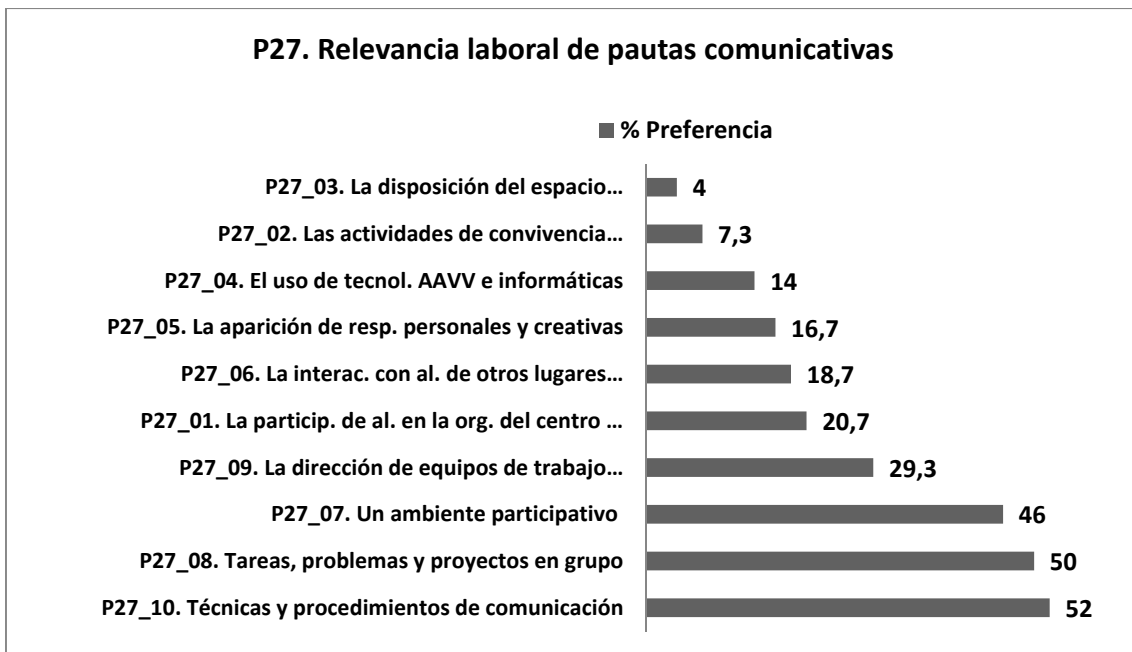
### Gráfica de P27. Medias

Media de relevancia laboral de diez pautas de comunicación en el ámbito educativo.



### Gráfica de P27. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan tres preferidas entre diez pautas de comunicación.





**P27. Clasificación los ítems**

<b>P27. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.</b>						
P27.PLUS/Ítem	Plus F	Plus %	Ord. F	Med	Ord. Med.	Disc.
P27_10. Técnicas ... de comunicación	78	52	1º	3,56	1º	D0
P27_08. Tareas, problemas y proyectos en grupo	75	50	2º	3,55	2º	D0
P27_07. Un ambiente participativo	69	46	3º	3,49	3º	D0
P27_09. La dirección de equipos de trabajo...	44	29,3	4º	3,4	4º	D0
P27_06. La interacción con al. de otros lugares...	28	18,7	6º	3,18	5º	D1
P27_05. Respuestas personales y creativas	25	16,7	7º	3,04	6º	D1
P27_04. El uso de tecnol. AAVV e informáticas	21	14	8º	2,99	7º	D1
P27_01. La participación en la org. del centro ...	31	20,7	5º	2,91	8º	D1
P27_02. Las actividades de convivencia...	11	7,3	9º	2,71	9º	D0
P27_03. La disposición del espacio...	6	4	10º	2,64	10º	D0

**P27. Respuesta abierta**

<b>P27. Análisis del contenido de la sección abierta</b>						
<b>P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad</b>						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P27	1	5	0	6	5	8
<b>P27. Tesis de los informantes</b>						
<b>T27a. Debates de actualidad</b>						1
<b>T27b. Medios de consulta y documentación</b>						1
<b>T27c. Potenciar las técnicas comunicativas y la expresión oral</b>						3
<b>T27d. Guiar al alumnado</b>						1
<b>T27e. Fomentar el examen oral</b>						2
<b>Total</b>						8

**P27. Análisis**

Todos los ítems obtuvieron puntuaciones superiores a la media, por lo que se confirma la hipótesis  $H_{27}$ : *A juicio de los informantes, los diez ítems relativos a pautas de comunicación de los centros educativos son relevantes para el empleo (nivel 2,5 o superior)*. Se destacan cuatro pautas de comunicación más ajustadas al mundo laboral: P27\_10. *La enseñanza de técnicas y procedimientos de comunicación (3,56)*; P27\_08. *Realización de tareas, problemas y proyectos en grupo (3,55)*; P27\_07. *Un ambiente participativo que facilite la expresión (3,49)* y P27\_09. *La dirección de equipos de trabajo por cada alumno (3,4)*. En definitiva, se trata de que el currículo de las diversas materias potencie la comunicación, la participación, el trabajo en grupo y la distribución de responsabilidades en las tareas.

Las diferencias por estratos son relativamente pequeñas. La más llamativa es que las mujeres puntuaron de forma significativamente más alta los tres primeros ítems.

Las respuestas abiertas sugieren las siguientes pautas comunicativas:

- a) La necesidad de incorporar la actualidad a las aulas: “Hacer participar a los alumnos en debates de actualidad y enseñar a consultar las bases de datos e información para tener criterio” (enunciado nº 150). Se trata de introducir la vida real y actual en las aulas y en las diversas materias del currículo, evitando el corsé que a veces imponen los materiales didácticos o el propio currículo.
- b) El aprendizaje de medios de consulta de datos y documentación, de manera que el propio alumnado sea capaz de manera autónoma e independiente de buscar y seleccionar la información que requiere para su formación.
- c) Potenciar un escenario en el que el alumno se exprese oralmente con frecuencia desarrollando sus capacidades expresivas en situaciones diversas: exposiciones orales, diálogos y debates, etc.
- d) Proporcionar formación técnica y guía apropiada al alumno para que desarrolle las habilidades comunicativas.
- e) Fomentar los exámenes orales facilitando la superación del bloqueo o el miedo a hablar en público que se da en muchos ciudadanos por la falta de práctica.

Las habilidades de comunicación oral no solo se desarrollan en una asignatura del currículo, sino que tienen un carácter transversal. Es misión del profesorado desarrollarlas: preparar al alumno mediante técnicas específicas; fomentar el trabajo en equipo y la participación, la dirección de grupos; facilitar la expresión personal y la convivencia dentro del centro educativo y el uso complementario de TIC. En definitiva, parece importante que los centros tomen las medidas necesarias para que el modelo de comunicación que se transmite en la vida diaria favorezca el desarrollo de las competencias de comunicación y prepare para la vida real. Ello implica una actuación coordinada de todos los integrantes de la comunidad educativa.

## Pregunta 28 (P28)

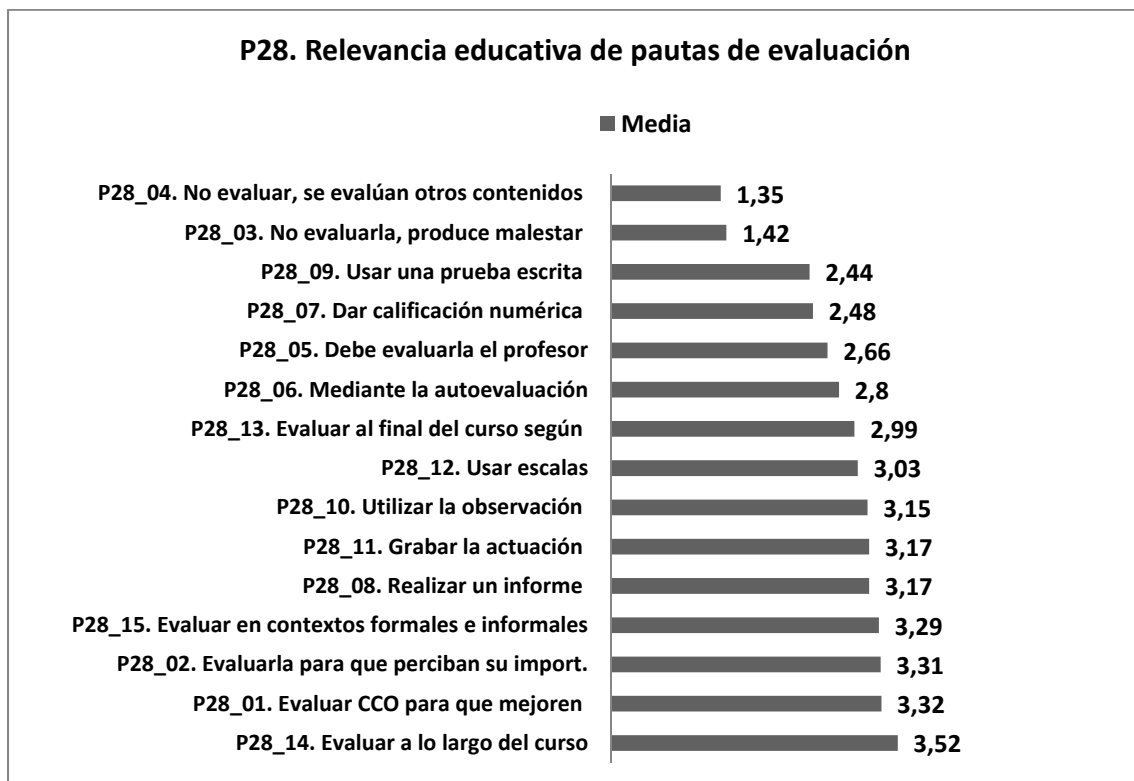
### P28. Adecuación/Evaluación de CCO. Marco

La pregunta 28 (P28) solicita una valoración de la adecuación pedagógica de determinadas pautas, modalidades e instrumentos de evaluación educativa de CCO. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,67; véase estudio de P37 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva, aunque con leves variaciones en el orden de preferencia.

### P28. Resultados. Gráficas

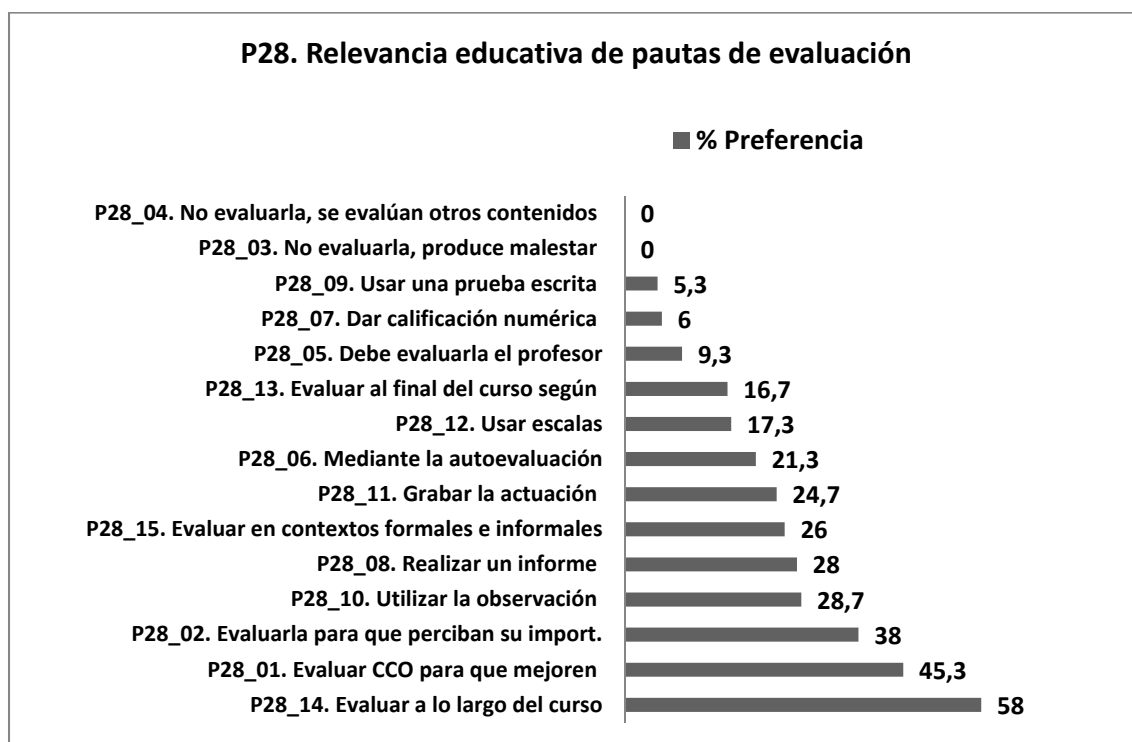
#### Gráfica de P28. Medias

Los informantes valoran su grado de acuerdo del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) con quince pautas de evaluación.



### Gráfica de P28. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan cuatro preferidas entre quince pautas de evaluación.



### P28. Clasificación los ítems

#### P28. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.

P28.Ítems	PLUS F	PLUS %	Ord. F	Med	Ord. Med.	Disc.
P28_14. Evaluar a lo largo del curso	87	58	1	3,52	1°	D0
P28_01. Evaluar CCO para que mejoren	68	45,3	2	3,32	2°	D0
P28_02. Evaluarla para que perciban su import.	57	38	3	3,31	3°	D0
P28_15. Evaluarla en contextos formales e inform.	39	26	6	3,29	4°	D2
P28_08. Realizar un informe	42	28	5	3,17	5°	D0
P28_11. Grabar la actuación	37	24,7	7	3,17	6°	D1
P28_10. Utilizar la observación	43	28,7	4	3,15	7°	D3
P28_12. Usar escalas	26	17,3	9	3,03	8°	D1
P28_13. Evaluar al final según objetivos	25	16,7	10	2,99	9°	D1
P28_06. Mediante la autoevaluación	32	21,3	8	2,8	10°	D2
P28_05. Debe evaluarla el profesor	14	9,3	11	2,66	11°	D0
P28_07. Dar calificación numérica	9	6	12	2,48	12°	D0
P28_09. Usar una prueba escrita	8	5,3	13	2,44	13°	D0
P28_03. No evaluarla, produce malestar	0	0	14	1,42	14°	D0
P28_04. No evaluarla, se evalúan otros contenidos	0	0	15	1,35	15°	D0

**P28. Respuesta abierta**

<b>P28. Análisis del contenido de la sección abierta</b>						
<b>P28. Adecuación/Evaluación de CCO</b>						
<b>Pregunta</b>	<b>Abiertas</b>	<b>Final</b>	<b>Interno</b>	<b>Total aportaciones</b>	<b>Tesis</b>	<b>Valores</b>
P28	3	5	0	8	5	8
<b>P28. Tesis de los informantes</b>						
<b>Tesis o idea clave</b>						<b>Nº</b>
<b>T28a. Método de dinámica de grupos</b>						1
<b>T28b. Coevaluación de los compañeros (evaluación mutua)</b>						2
<b>T28c. Evaluación de CCO de tipo transversal</b>						1
<b>T28d. Evaluación mediante entrevistas</b>						2
<b>T28e. Evaluación mediante exámenes orales</b>						2
<b>Total</b>						8

**P28. Análisis**

Se observa la relevancia de evaluar el nivel de CCO de los alumnos pues los dos ítems “positivos” obtienen altas puntuaciones: *P28\_01. Evaluar CCO para que mejoren* (3,32) y *P28\_02. Evaluarla para que perciban su importancia* (3,31), mientras los dos ítems negativos obtienen las más bajas: *P28\_03. No evaluarla, produce malestar* (1,42) y *P28\_04. No evaluarla, se evalúan otros contenidos* (1,35). Por tanto, queda confirmada la hipótesis  $H_{28a}$ : *A juicio de los informantes, es necesario evaluar el nivel de CCO, de manera que los dos ítems negativos (P28\_03 y P28\_04) muestran una puntuación 2 o inferior y los dos ítems positivos (P28\_01 y P28\_02) una puntuación 3 o superior.*

No se confirma la hipótesis  $H_{28b}$ : *A juicio de los informantes, la evaluación debe ser realizada por el profesor y los alumnos (nivel 3 o superior en ítems P28\_05 y P28\_06),* ya que ambos ítems obtienen puntuaciones por debajo de tres dando algo más de importancia a la autoevaluación del alumno (2,8 us 2,6). En todo caso, los datos parecen sugerir que ambas modalidades pueden complementarse, aunque no es el aspecto de la evaluación más relevante para los sujetos encuestados.

Queda confirmada la hipótesis  $H_{28c}$ : *A juicio de los informantes, la evaluación ha de ser preferentemente continua, formativa y cualitativa (nivel 3 o superior en ítems P28\_08; P28\_10; P28\_11; P28\_12; P28\_14 y P28\_15),* pues todos los ítems señalados superan ampliamente el nivel 3. Mientras tanto, los ítems que presentan afirmaciones relativas a una evaluación de tipo cuantitativo y tradicional quedan por debajo de esa

puntuación: P28\_13. *Evaluar al final según objetivos (2,99) y especialmente: P28\_07. Dar calificación numérica (2,48) o P28\_09. Usar una prueba escrita (2,44).*

Los datos se pueden distribuir en tres secciones. La primera sección de media superior a 3,15 y porcentaje de preferencia superior al 24 % incluye siete ítems que propugnan la idea de la necesidad de evaluar el nivel de CCO a lo largo del período escolar en diversidad de contextos mediante técnicas como la observación, la grabación y el informe. La segunda sección incluye cuatro pautas (entre 2,66 y 3,03) en las que se sugieren técnicas adicionales como las escalas, la necesidad de realizar una evaluación final y complementar la autoevaluación del alumno con la del profesor. Aparecen en tercera sección, como pautas menos relevantes la ausencia de evaluación de este aspecto así como las pruebas escritas y las calificaciones numéricas. En definitiva, se propugna la necesidad de evaluar esta competencia mediante modalidades de evaluación formativa, continua y cualitativa, subrayando la importancia de que sea evaluada. Las seis diferencias entre medias y escala de preferencia permiten matizar un poco los resultados. La diferencia más relevante que es seleccionada como preferente en cuarto lugar (28,7%) pero su media ocupa el lugar séptimo (3,15).

Las mujeres manifiestan las mismas posturas que los hombres pero con mayor intensidad con una tendencia hacia una evaluación cualitativa y formativa. Evalúan más alto: P28\_02. *Evaluarla para que los alumnos perciban su importancia, P28\_06. Deben participar los alumnos mediante la autoevaluación y P28\_14. Evaluar a lo largo del curso e indicar a cada alumno sus logros, P28\_15. Evaluar en contextos de comunicación formales e informales;* y más bajo: P28\_07. *Dar calificación numérica de la CCO (de 0 a 10, por ejemplo) y P28\_09. Usar una prueba escrita sobre teoría/técnica de la comunicación.*

Las organizaciones privadas puntúan más alto: P28\_01. *Evaluar la CCO para que los alumnos mejoren sus habilidades; P28\_08. Realizar un informe que describa la CCO del alumno; P28\_10. Utilizar la observación de las actuaciones comunicativas y P28\_09. Usar una prueba escrita sobre teoría/técnica de la comunicación (2,59 us 2,33 de las organizaciones públicas).* Esta última llama la atención pues supera la media en una dirección de evaluación cuantitativa. En cualquier caso sigue la misma tendencia general.

Por actividad económica, el sector Administración valora más bajo varias pautas de evaluación: *P28\_01. Evaluar la CCO para que los alumnos mejoren sus habilidades* (2,83 con media global de 3,32); *P28\_07. Dar calificación numérica de la CCO* (de 0 a 10, por ejemplo) (2,17 con media global de 2,48); y *P28\_08. Realizar un informe que describa la CCO del alumno* (2,78 con media global de 3,17).

De ello se desprende que es más relevante una evaluación continua, formativa, orientadora, con participación del alumno y de carácter cualitativo, aunque sin olvidar dos criterios: que debe evaluarse y debe tener una evaluación final.

Las aportaciones de los informantes subrayan los resultados cuantitativos e indican las siguientes pautas de evaluación:

- a) Una evaluación de tipo práctico centrada en la dinámica de grupos, en la observación de la conducta comunicativa del alumnado.
- b) La participación del alumnado en el proceso (autoevaluación y coevaluación), como, por ejemplo, señala este enunciado (nº 075): “Que el resto de alumnos aporten comentarios constructivos”.
- c) La evaluación comunicativa de carácter transversal en todas las asignaturas del currículo, como en este enunciado (nº 150): “Se tiene que evaluar en todas las materias y por cada profesor de las mismas”.
- d) El uso de instrumentos muy importantes en la vida real como las entrevistas y los exámenes orales, situaciones que los alumnos deben experimentar para poder afrontarlas con éxito en su integración en la vida laboral, como en el enunciado siguiente (nº 073): “Exámenes orales. Realizándolos desaparecerá el "miedo escénico" que tradicionalmente todo profesional tiene en su comienzo laboral y que tantas limitaciones genera”.

En definitiva, a juicio de los informantes es muy necesario evaluar la CCO con un carácter orientador y formativo de forma continua a lo largo del tiempo, pero también al final según el ajuste a los objetivos educativos. La evaluación debe recurrir preferentemente a medios cualitativos como la observación, las grabaciones, las escalas, etc., y ser realizada por los alumnos (auto y coevaluación) y los profesores. Más que una evaluación numérica o de contenidos conceptuales, lo esencial es mejorar el uso en situaciones reales de comunicación.

## Pregunta 29 (P29)

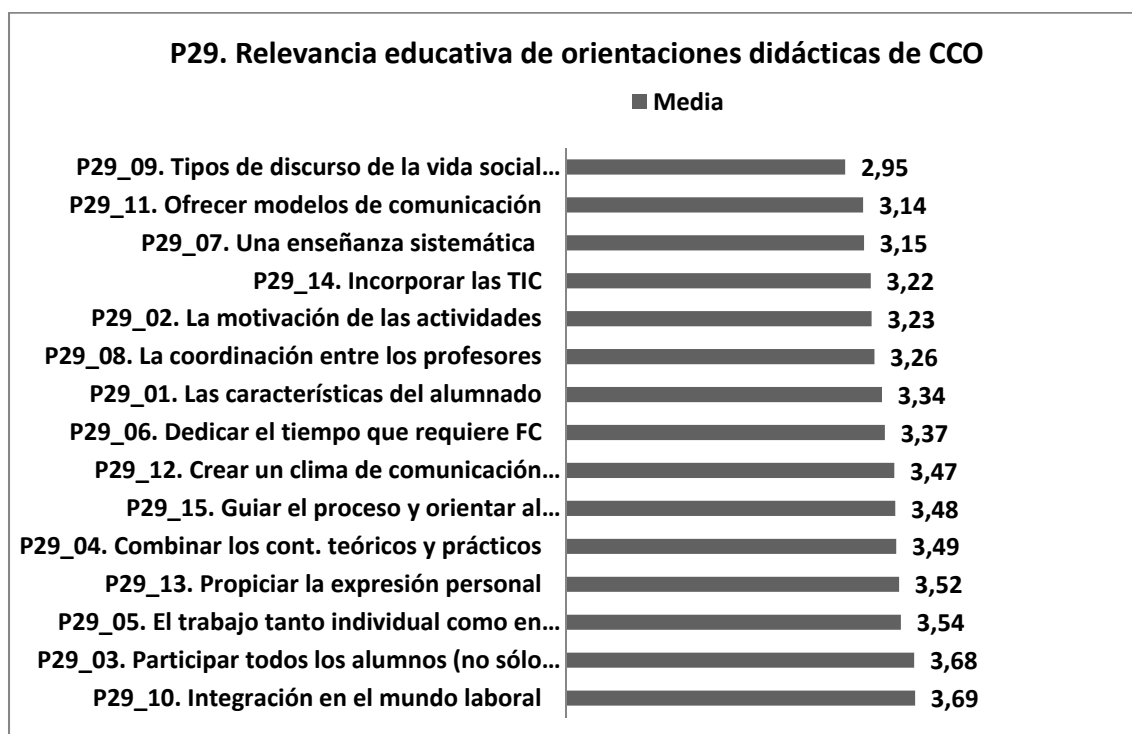
### P29. Adecuación/Orientaciones didácticas. Marco

La pregunta 29 (P29) solicita una valoración de la relevancia educativa de ciertas orientaciones didácticas de la enseñanza de CCO. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,7; véase estudio de P38 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva, aunque con leves variaciones en el orden de preferencia.

### P29. Adecuación/Orientaciones didácticas. Resultados. Gráfica

#### Gráfica de P29. Medias

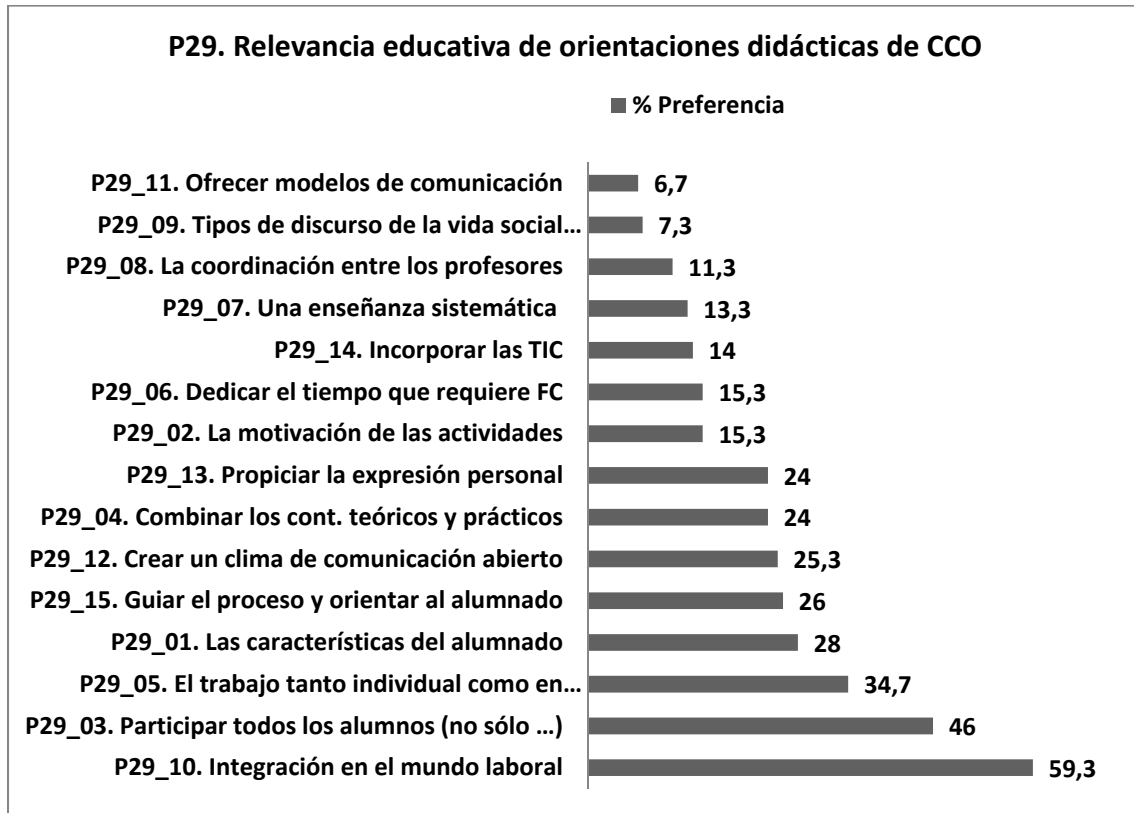
Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) quince orientaciones didácticas para la enseñanza de CCO.





### Gráfica de P29. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan cuatro preferidas entre quince orientaciones didácticas.



### P29. Clasificación los ítems

#### P29. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias

P29.Ítems	Plus F	Plus %	Ord. F	Media	Ord. Med	Disc.
P29_10. Integración en el mundo laboral	89	59,3	1º	3,69	1º	D0
P29_03. Participar todos los alumnos ...	69	46	2º	3,68	2º	D0
P29_05. El trabajo individual y en grupo	52	34,7	3º	3,54	3º	D0
P29_13. Propiciar la expresión personal	36	24	8º	3,52	4º	D4
P29_04. Combinar los cont. teóricos y prácticos	36	24	7º	3,49	5º	D2
P29_15. Guiar el proceso y orientar...	39	26	5º	3,48	6º	D1
P29_12. Crear un clima de comunicación...	38	25,3	6º	3,47	7º	D1
P29_06. Dedicar el tiempo que requiere FC	23	15,3	10º	3,37	8º	D2
P29_01. Las características del alumnado	42	28	4º	3,34	9º	D5
P29_08. La coordinación entre los profesores	17	11,3	13º	3,26	10º	D3
P29_02. La motivación de las actividades	23	15,3	9º	3,23	11º	D2
P29_14. Incorporar las TIC	21	14	11º	3,22	12º	D1
P29_07. Una enseñanza sistemática	20	13,3	12º	3,15	13º	D1
P29_11. Ofrecer modelos de comunicación	10	6,7	15º	3,14	14º	D1
P29_09. Tipos de discurso de la vida actual	11	7,3	14º	2,95	15º	D1

**P29. Respuesta abierta**

<b>P29. Análisis del contenido de la sección abierta</b>						
<b>P29. Adecuación/Orientaciones didácticas</b>						
<b>Pregunta</b>	<b>Abiertas</b>	<b>Final</b>	<b>Interno</b>	<b>Total aportaciones</b>	<b>Tesis</b>	<b>Valores</b>
P29	2	5	0	7	4	7
<b>P29. Tesis de los informantes</b>						
<b>Tesis o idea clave</b>						<b>Nº</b>
<b>T29a. Evaluación constructiva o formativa</b>						1
<b>T29b. Formación institucional y jurídica</b>						1
<b>T29c. Formación práctica y comunicativa</b>						4
<b>T29d. Atención a la etapa básica obligatoria</b>						1
<b>Total</b>						7

**P29. Análisis**

Todas las orientaciones son muy adecuadas y obtienen una puntuación de 2,95 o superior, por lo que se confirma con claridad la hipótesis  $H_{29}$ : *A juicio de los informantes, las quince orientaciones didácticas señaladas son adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de CCO (nivel 2,5 o superior).*

Tres orientaciones se destacan por la media obtenida y su elevado porcentaje de preferencia: *P29\_10. Preparar para la integración en el mundo laboral (3,69); P29\_03. Participar todos los alumnos (no solo los más comunicativos), (3,68) y P29\_05. El trabajo tanto individual como en grupo (3,54).* Las tres subrayan la importancia de una orientación formativa que potencie la atención al mundo laboral desde un enfoque participativo y cooperativo.

Las diferencias por estratos muestran que las mujeres valoran más especialmente el ítem *P29\_01. Las características del alumnado*. Por sectores económicos, se destacan las puntuaciones de valoración alta por encima de la media que expresa el sector educativo en ocho ítems.

Las aportaciones de los informantes subrayan las siguientes orientaciones:

a) La evaluación de CCO debe ser constructiva y orientadora del alumno más que centrada en la mera calificación. Los alumnos deben participar en la misma.

b) La enseñanza de CCO debe centrarse en preparar al alumnado para participar como ciudadano responsable de la sociedad española y europea en que nos desenvolvemos.

c) Es importante la enseñanza de CCO en todas las etapas educativas y particularmente en la educación obligatoria.

d) La enseñanza de CCO debe ser principalmente activa y práctica y centrada en tareas de comunicación auténtica. En este enunciado (nº 073) se observa esta orientación:

Por todo ello, creo que es absolutamente necesaria una formación en capacidad de comunicación en la formación universitaria y probablemente también preuniversitaria que sea absolutamente práctica, huyendo del todo de la teoría de la comunicación. Las clases teóricas y los textos pueden hacer fracasar el aprendizaje por aburrido y poco práctico.

Todas las orientaciones didácticas han sido altamente valoradas. Las opciones metodológicas parecen claras y resumiendo, subrayaremos las siguientes:

- a) Realismo: preparar para el acceso a la vida real y profesional.
- b) Socialización, participación y aprendizaje cooperativo: relevancia de fomentar el trabajo en grupo y la interacción.
- c) Individualización: necesidad de atender al desarrollo de cada alumno según sus características y de fomentar la expresión personal de cada uno de ellos.
- d) Metodología activa: centrada en la práctica, sin olvidar la necesaria preparación teórica y técnica.

### **Pregunta 30 (P30)**

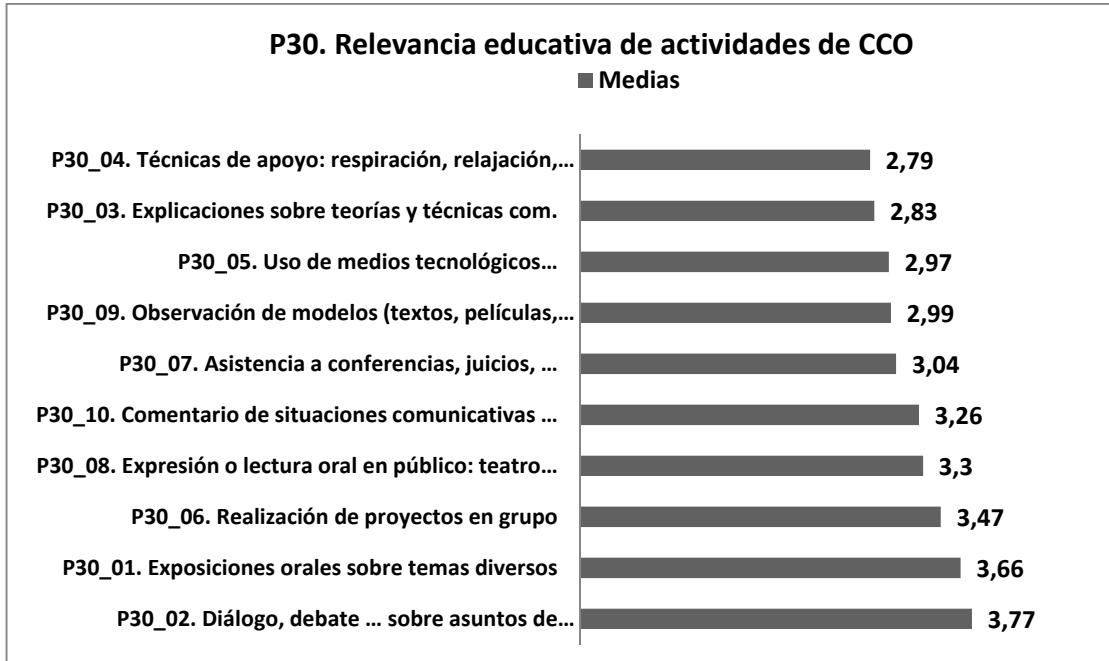
#### **P30. Adecuación/Actividades formativas. Marco**

La pregunta 30 (P30) solicita una valoración de la relevancia educativa de ciertas actividades de enseñanza de CCO. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,82, véase estudio de P39 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva (coinciden los cinco primeros ítems), aunque con ciertas variaciones en el orden de preferencia.

**P30. Adecuación/Actividades formativas. Resultados. Gráficas**

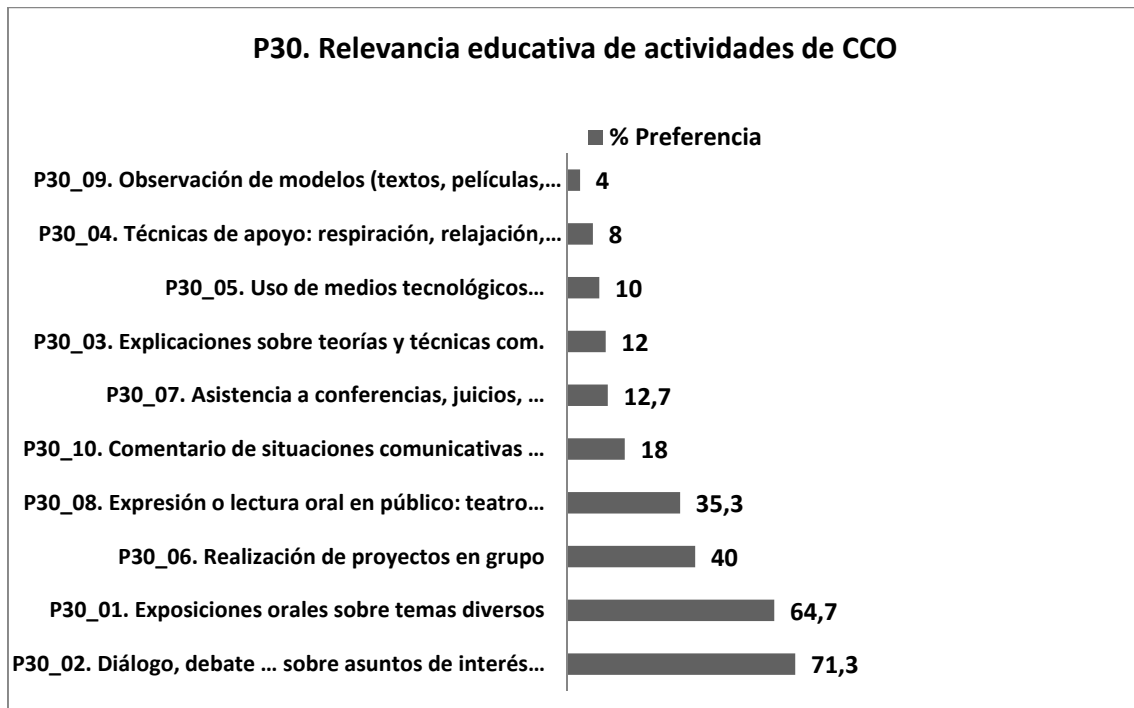
**Gráfica de P30. Medias**

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) diez actividades para la enseñanza de CCO.



**Gráfica de P30. Porcentaje de preferencia**

Los informantes seleccionan tres preferidas entre diez actividades para la enseñanza de CCO.



**P30. Clasificación los ítems**

<b>P30. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.</b>						
P30.Ítem	Plus F	Plus %	Ord. F	Med.	Ord. Med	Disc.
P30_02. Diálogo, debate ...	107	71,3	1º	3,77	1º	D0
P30_01. Exposiciones orales...	97	64,7	2º	3,66	2º	D0
P30_06. Realización de proyectos en grupo	60	40	3º	3,47	3º	D0
P30_08. Expresión o lectura oral en público...	53	35,3	4º	3,3	4º	D0
P30_10. Comentario de situaciones...	27	18	5º	3,26	5º	D0
P30_07. Asistencia a conferencias, juicios, ...	19	12,7	6º	3,04	6º	D0
P30_09. Observación de modelos ...	6	4	10º	2,99	7º	D3
P30_05. Uso de medios tecnológicos...	15	10	8º	2,97	8º	D0
P30_03. Explicaciones sobre teorías y técnicas	18	12	7º	2,83	9º	D2
P30_04. Técnicas de apoyo: respiración, etc.	12	8	9º	2,79	10º	D1

**P30. Respuesta abierta**

<b>P30. Análisis del contenido de la sección abierta</b>						
<b>P30. Adecuación/Actividades formativas</b>						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P30	3	5	0	8	4	8
<b>P30. Tesis de los informantes</b>						
Tesis o idea clave						Nº
T30a. Grabaciones						1
T30b. Exámenes orales						3
T30c. Actividad de voluntariado						1
T30d. Enfoque práctico de la enseñanza comunicativa						3
<b>Total</b>						<b>8</b>

**P30. Análisis**

Todas las actividades son valoradas favorablemente con puntuaciones de 2,79 o superiores por lo que se conforma la hipótesis  $H_{30}$ : *A juicio de los informantes, las diez actividades formativas señaladas son adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de CCO (nivel 2,5 o superior)*. Se destacan como principales cuatro de carácter muy práctico, de comunicación auténtica, con una media elevada y un alto porcentaje de preferencia ordinal:

P30\_02. Diálogo, debate y argumentación sobre asuntos de interés: mesa redonda, asamblea, cine-fórum, entrevista, etc.

P30\_01. Exposiciones orales sobre temas diversos

P30\_06. Realización de proyectos en grupo

P30\_08. Expresión o lectura oral en público: teatro, dramatización, recitación, radio y televisión escolar, cine y vídeo, etc.

Las demás actividades tienen un carácter más académico y ocupan un lugar importante pero supeditado a las primeras.

Hay pocas diferencias relevantes por estratos. Se destacan las mayores valoraciones de mujeres y del sector educativo de algunos ítems.

Las respuestas abiertas sugieren, en la misma línea de la pregunta 29, la importancia de las grabaciones, de los exámenes orales y de la participación de los estudiantes en actividades de voluntariado. Se destacan aquellas actividades prácticas que potencien los usos orales auténticos: exposiciones, exámenes, etc.

Como ya se ha señalado en otras preguntas, las actividades más valoradas son aquellas que suponen la actuación oral del alumnado, tanto en discursos monogestionados como poligestionados, es decir, actuaciones comunicativas de tipo social, de discurso formal en público. Los informantes parecen sugerir la idea de que las actividades de otro tipo, como formación teórica y técnica, observación de modelos, etc., son relevantes, pero es preciso considerar que en un marco de enseñanza práctica y por competencias deben ir dirigidas a la mejora de la actuación.

#### **8.4.2. Bloque 4. Análisis de los datos**

En el bloque cuatro se plantean tres preguntas de investigación:

**PI/2.3.** ¿Qué conocimientos y destrezas comunicativas del lenguaje oral han de ser objeto de instrucción en el ámbito escolar y formar parte del currículo comunicativo?

**PI/2.4.** ¿Qué modificaciones didácticas pueden contribuir a perfeccionar el currículo comunicativo de lengua oral (contextualización, objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos, metodología y evaluación)?

**PI/2.5.** ¿Qué orientaciones es preciso tener en cuenta para la secuenciación didáctica de los saberes y destrezas específicas en las distintas etapas educativas?

La primera pregunta de investigación **PI/2.3.** puede contestarse, además de con otras preguntas del cuestionario, con los datos obtenidos en las preguntas 19, 23, 26 y 27. La

pregunta 19 nos lleva a la idea de que la formación comunicativa implica la atención a una gran diversidad de competencias transversales que estarían incluidas en ella o serían muy afines o inseparables de la misma. Se compondrían, en primer término, de aspectos como dominio del idioma, trabajo en equipo o capacidad para las relaciones interpersonales; y de forma secundaria de otros ámbitos: liderazgo, resolución de problemas, trabajo interdisciplinar, capacidad analítica, gestión de la información, razonamiento crítico, capacidad de organización, etc. En resumen, se observa claramente la complejidad de las habilidades de comunicación, que deben desarrollarse de manera específica y a la vez de manera instrumental para alcanzar diversidad de metas y de manera simultánea con otras actividades y competencias. Es clara la necesidad de un tratamiento transversal de la competencia en todo tipo de actividades y materias del currículo.

La pregunta 23 muestra claramente que en el sistema educativo ha de prestarse una atención preferente a las habilidades de comunicación oral y escrita, pero sin olvidar el papel esencial de los niveles normativos del idioma. Los aspectos descriptivos y teóricos de tipo lingüístico o filológico son importantes, pero ocuparían un segundo plano de cara a la inserción laboral. Debería tenerse en cuenta la valoración baja de algunas áreas, como la enseñanza de la literatura, ya que los datos parecen sugerir la necesidad de modificar el modelo didáctico tradicional.

Las preguntas 26 y 27 subrayan que los objetivos educativos y el clima de comunicación deben responder en mayor medida a las necesidades de comunicación en la vida laboral y fomentar el desarrollo del dominio del discurso oral formal, las competencias de trabajo en equipo o de dirección de grupos, sin olvidar la relevancia que estas habilidades tienen a nivel de desarrollo personal y emocional, todo ello en un ambiente de cooperación y participación extensible a todos los momentos de la estancia en el centro educativo y en todas las materias del currículo.

Las preguntas de investigación **PI/2.4.** y **PI/2.5.** pueden contestarse, además de con otras preguntas del cuestionario, con los datos obtenidos en las preguntas 28, 29 y 30. Una observación conjunta a las tres respuestas aportadas sugiere un modelo didáctico muy abierto centrado en una formación teórica sólida pero preferentemente de tipo práctico, participativo, cooperativo y comunicativo, atento a formar para el desarrollo personal, social y laboral mediante actividades de expresión oral tanto monogestionadas

como de diálogo y trabajo grupal. Todo ello va unido a la importancia de una evaluación formativa, continua y cualitativa basada en la observación. En definitiva, los informantes se inclinan claramente hacia un enfoque pragmático y comunicativo de la enseñanza.

Por consiguiente, y como se puede observar en el bloque 3, hay datos y argumentos sólidos para confirmar la hipótesis 2: *A juicio de los informantes de la muestra, el currículo comunicativo del sistema educativo actual debe perfeccionarse para proporcionar el nivel de formación que responda a las necesidades profesionales de comunicación oral.*

#### **8.4.3. Problema 2. Análisis de los datos obtenidos en los bloques 3 y 4**

Una vez analizados los datos de los bloques 3 y 4, es pertinente observar los datos de cara a dar respuesta al problema 2 y valorar la aceptación o rechazo de la hipótesis 2. En la encuesta se han obtenido datos sobre los siguientes problemas, hipótesis:

<b>Problemas, hipótesis y preguntas de investigación correlativas</b>
<p><b>Problema 2</b></p> <p>De manera coherente con el problema 1, esta investigación trata de establecer el grado y la forma en que el currículo educativo actual responde a las necesidades comunicativas que requiere la vida profesional, especificando orientaciones precisas para su perfeccionamiento.</p>
<p><b>Hipótesis 2</b></p> <p>A juicio de los informantes de la muestra, el currículo comunicativo del sistema educativo actual debe perfeccionarse para proporcionar el nivel de formación que responda a las necesidades profesionales de comunicación oral.</p>
<p><b>Preguntas de investigación</b></p> <p><b>PI/2.1.</b> ¿En qué medida se observa en los ciudadanos que acceden al mundo laboral un nivel adecuado de formación en habilidades expresivas de comunicación oral relevantes para la vida profesional?</p> <p><b>PI/2.2.</b> ¿El currículo (oficial o real) de las diversas etapas educativas (especialmente de la Educación Obligatoria) responde a las necesidades profesionales de comunicación oral específicas de la vida profesional?</p> <p><b>PI/2.3.</b> ¿Qué conocimientos y destrezas comunicativas del lenguaje oral han de ser objeto de instrucción en el ámbito escolar y formar parte del currículo comunicativo?</p> <p><b>PI/2.4.</b> ¿Qué modificaciones didácticas pueden contribuir a perfeccionar el currículo comunicativo de lengua oral (contextualización, objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos, metodología y evaluación)?</p> <p><b>PI/2.5.</b> ¿Qué orientaciones es preciso tener en cuenta para la secuenciación didáctica de los saberes y destrezas específicas en las distintas etapas educativas?</p>



Estos bloques se relacionan de manera coherente con las siguientes preguntas del cuestionario, temas y objetivos:

Bloque	Tema/Título	Objetivo	Problema Hipótesis Preguntas de investigación	Preguntas del cuestionario
<b>BL3</b>	<b>Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral</b>	Indagar sobre el grado de ajuste del nivel de formación y de CCO de los empleados en relación con las necesidades de las organizaciones, así como la responsabilidad y los factores que lo explican, analizando las necesidades de formación en este aspecto.	<b>PR2</b> <b>H2</b> <b>PI/2.1</b> <b>PI/2.2</b>	<b>P09</b> <b>P10</b> <b>P11</b> <b>P14</b> <b>P15</b> <b>P17</b> <b>P22</b> <b>P24</b> <b>P25</b>
<b>BL4</b>	<b>Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO</b>	Indagar sobre los aspectos necesarios para mejorar la enseñanza de las habilidades de comunicación: factores, objetivos, contenidos, pautas, actividades, orientaciones didácticas, evaluación, etc.	<b>PR2</b> <b>H2</b> <b>PI/2.3</b> <b>PI/2.4</b> <b>PI/2.5</b>	<b>P19</b> <b>P23</b> <b>P26</b> <b>P27</b> <b>P28</b> <b>P29</b> <b>P30</b>

Los datos del bloque 3 muestran una confirmación de la idea general de que la juventud actual está mejor formada, pero no se puede generalizar al nivel de CCO pues no alcanza los niveles deseables tanto en general como en los diversos tipos de competencia comunicativa que se requieren en la vida profesional. Se destaca que además de las dotes naturales, la forma de ser, el nivel cultural o la experiencia profesional, el factor principal que influye en el desarrollo de estas habilidades es la propia formación comunicativa, que debe mejorarse. El principal agente de esta formación es el sistema educativo en todos los niveles, desde la educación infantil hasta la universitaria, sin olvidar el relevante papel que el propio individuo, la familia o los centros de trabajo pueden jugar también. Se sugieren mejoras del ajuste del sistema educativo a las necesidades del empleo como una enseñanza más práctica, atenta al desarrollo de las competencias transversales y comunicativas y al fomento de actitudes y valores. Se valora positivamente la inclusión de asignaturas universitarias específicas de habilidades de comunicación.

En el bloque 4 se observa la idea de la complejidad de la enseñanza comunicativa, pues está compuesta por diversidad de competencias y a la vez es muy cercana a otras competencias transversales. Los informantes, por otra parte, subrayan como contenidos principales de la enseñanza del área de lengua y literatura aquellos que se refieren al buen uso del idioma y las habilidades de comunicación (expresión y comprensión oral,

comprensión lectora y expresión escrita), aunque sin olvidar los aspectos que contribuyen al uso correcto del idioma (gramática y ortografía). Se observa la importancia de adecuar la formación a las necesidades de la vida laboral mediante el desarrollo del uso del discurso formal, las competencias de dirección de personas o las capacidades para colaborar y comunicarse en grupos. Los informantes manifiestan una clara postura sobre los procedimientos y orientaciones para la enseñanza y la evaluación. Se inclinan por una enseñanza más abierta y participativa con una mayor posibilidad de comunicación de los alumnos y de actuación cooperativa, en un planteamiento de evaluación formativa y cualitativa.

Puede afirmarse, por consiguiente, en relación con el problema 2 y la hipótesis 2 abordados en esta investigación, que el currículo educativo actual no responde de manera suficiente a las necesidades comunicativas que demanda la vida profesional y requiere ser revisado y perfeccionado. Los informantes han confirmado el valor positivo de muchas de las líneas didácticas que vienen sugiriéndose en los últimos años, tal como se han presentado en los capítulos teóricos y, además, han proporcionado unas orientaciones útiles para perfeccionar el currículo actual y ajustarlo en mayor medida a las necesidades de la sociedad y las organizaciones de trabajo. Parece importante apuntar que además de incorporar ciertas modificaciones al currículo, muchas de las cuales ya se han producido en buena medida en los últimos años, lo realmente interesante sería llevar a la práctica real muchas de las orientaciones propuestas mediante la formación del profesorado y la elaboración de materiales didácticos acordes con las líneas señaladas para mejorar la acción docente.

### 8.5. Resultados del Bloque 5. Aportaciones escritas de los informantes

Bloque Tema	Problema Hipótesis Preguntas de investigación	Preguntas del cuestionario Variable	Objetivo
<b>BL5 Aportaciones abiertas de los informantes</b>	Miscelánea	Respuesta libre	Aportaciones libres de los informantes sobre el tema y el cuestionario no recogidas en los apartados anteriores, escritas en el cuestionario o al final.

Recogemos a continuación las aportaciones libres y abiertas de los informantes escritas sobre el cuestionario (interno) o al final del mismo sobre los asuntos no tratados en los bloques anteriores. Se centran sobre dos contenidos o temas: las características de las organizaciones de trabajo de carácter público y las valoraciones y opiniones de los informantes sobre el propio cuestionario. Todas las aportaciones manuscritas completas y clasificadas de los informantes se presentan en el *anexo 3.6.* (el análisis se ha realizado según el tema en la pregunta que correspondía) y las aportaciones de temas no tratados en el cuestionario se presentan completas en el *anexo 3.5.*

#### Contenido 1. Procesos de selección en las administraciones públicas

Contenido 1. Procesos de selección en las administraciones públicas				
Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
5	2	7	4	10
Notas finales. Contenido 1 (C1). Tesis de los informantes (TC1)				
TC1a. Falta de intervención en la selección de personal (control centralizado)				4
TC1b. Poco acceso de personal en los últimos años				3
TC1c. Variedad de perfiles de empleados públicos				1
TC1d. Procesos de selección inadecuados en la administración				2
<b>Total</b>				<b>10</b>

#### Análisis del Contenido 1. Procesos de selección en las administraciones públicas

Las organizaciones públicas a lo largo del cuestionario y en las notas finales han manifestado una serie de peculiaridades que las diferencian de manera significativa de las organizaciones privadas. Las prácticas y procedimientos de evaluación y selección a menudo dificultan o impiden la observación y valoración de muchas competencias transversales o técnicas y, particularmente, de la competencia de comunicación oral. Entre los factores señalados están:

- a) la centralización de los procesos de selección de forma que las unidades de destino de los empleados públicos en muchos casos no intervienen en el diseño de los criterios de evaluación ni en el propio proceso evaluador.
- b) Sistema de concurso-oposición mediante pruebas que no permiten evaluar ciertas competencias.
- c) Atención excesiva a títulos y acreditaciones que no permiten observar las competencias de los sujetos en situaciones laborales reales.
- d) Ausencia de valoración de ciertas competencias esenciales difíciles de medir mediante los instrumentos clásicos.
- e) Falta de atención a la valoración de las competencias específicas requeridas en el puesto de trabajo concreto (establecimiento de criterios de evaluación demasiado genéricos para una gran cantidad de puestos).

De las aportaciones propuestas por los informantes se infiere que la Administración Pública podría perfeccionar los procesos de selección de personal. Por un lado, se sugiere la posibilidad de evaluar todas aquellas competencias básicas, transversales y técnicas relacionadas con la mayor eficiencia para el puesto desempeñado, para la realización de un servicio público eficaz. Por otro, parece conveniente utilizar instrumentos que permitan observar la conducta del sujeto en situaciones auténticas de desempeño profesional. Ya se han dado muchos pasos en ese sentido, pero habría que avanzar más en esa línea.

### **Contenido 2. Valoraciones del cuestionario**

<b>Contenido 2. Valoraciones del cuestionario</b>				
<b>Final</b>	<b>Interno</b>	<b>Total aportaciones</b>	<b>Tesis</b>	<b>Valores</b>
15	0	15	9	21
<b>Notas finales. Contenido 2 (C2). Tesis de los informantes (TC2)</b>				
<b>TC2a. Claridad del cuestionario</b>				1
<b>TC2b. Debería haber valores medios en las escalas</b>				3
<b>TC2c. Tema acertado</b>				2
<b>TC2d. Cuestionario completo o investigación interesante</b>				5
<b>TC2e. Cuestionario denso o extenso</b>				3
<b>TC2f. Los resultados de la investigación supongan una mejora educativa</b>				3
<b>TC2g. Indicaciones de cambio de redacción</b>				1
<b>TC2h. Preguntas sesgadas</b>				1
<b>TC2i. Ha suscitado reflexión en la organización</b>				1
<b>Total</b>				21

## **Análisis del contenido 2. Valoraciones del cuestionario**

Algunos informantes valoran positivamente el cuestionario por ser claro, completo o interesante, sobre un tema acertado y necesario tanto para la vida de las organizaciones como la mejora del sistema educativo. Sin embargo, algunos también subrayan su excesiva extensión, duración y densidad, aunque eso ya estaba previsto y se contó de antemano con la alta preparación, paciencia y generosidad de los informantes, a los que se indicó que era un cuestionario amplio. Un informante señala que algunas preguntas parecen llevar a respuestas sesgadas. Es posible, en ese sentido, que algunas de las respuestas hayan estado más centradas en las ideas o ideales del informante, en lo que debería ser más que en la propia realidad, aunque consideramos que se trata de algo difícil de resolver. Algunos informantes han agradecido ese acercamiento a la realidad desde el ámbito educativo, así como la propia reflexión que sobre la comunicación en las organizaciones ha podido suscitar la participación en la investigación. En todo caso, a pesar de los pros y los contras, consideramos extraordinaria la participación de los informantes. Han contestado de manera eficiente y cualificada, han aportado una gran cantidad de información para la mejora de nuestro sistema educativo, han dado nuevas ideas o confirmado la adecuación de muchas de las líneas actuales en este ámbito didáctico. Sin duda, nos han mostrado la importancia de la competencia de comunicación oral en las organizaciones y las necesidades que tienen sobre la formación en este aspecto.

## **Bloque 5. Análisis de los datos obtenidos**

Hemos observado, por una parte, la diferencia significativa en los procesos de selección de personal entre organizaciones públicas y privadas, concluyendo que habrán de mejorarse en los próximos años para contar con profesionales mejor formados en todo tipo de competencias. Por otra parte, disponemos de la valoración de algunos informantes sobre el propio instrumento. La conclusión obtenida es que, a pesar de tratarse de un cuestionario extenso que ha requerido un generoso esfuerzo por parte de los informantes, el tema es relevante y necesario pues tiene repercusiones sobre las organizaciones y, sin duda, tendrá un mayor peso en el futuro. En ese aspecto, parece esencial perfeccionar el sistema educativo tomando en consideración el juicio de unos profesionales cualificados que cada día intervienen en la selección y dirección del personal de las organizaciones de trabajo.

## 9. Conclusiones

### 9.1. Problema 1

### 9.2. Problema 2

### 9.3. Conclusiones

- **Concepción de la comunicación y el lenguaje (¿Qué enseñar?)**
- **CCO y su relevancia (¿Por qué enseñar?)**
- **Empleabilidad, competencias y CCO (¿Para qué enseñar?).**
- **Perfeccionamiento de la formación (¿Cómo organizar la enseñanza?)**
- **Aprendizaje de la CCO (¿Cómo aprender?)**
- **Enfoque y orientación de la formación (¿Cómo enseñar y evaluar?)**

### 9.4. Recomendaciones y perspectivas de futuro

La idea inicial de esta investigación ha sido estudiar las necesidades de formación en comunicación oral desde la perspectiva del mundo del trabajo para perfeccionar el currículo del sistema educativo. Para lograrlo, en el diseño de la investigación se han precisado dos problemas para su resolución, coherentes con unas hipótesis, unas preguntas de investigación y unos objetivos. De forma consecuente, se ha construido un cuestionario con unas preguntas concretas. A partir de las respuestas aportadas por los informantes, comentaremos a continuación globalmente los resultados con respecto a los problemas planteados, recapitulando la información obtenida. Advertimos, no obstante, que considerando la amplitud de los datos disponibles, nos ha parecido conveniente presentar el estudio más puntual de los resultados de cada una de las preguntas tras la indicación de los mismos, en el apartado de análisis, para facilitar la lectura y la interpretación de cada aspecto concreto.

Una vez seleccionada la información más relevante, señalaremos algunas conclusiones sobre los temas principales que se han tratado, confrontando las perspectivas teóricas con los datos empíricos que han surgido en el trabajo de campo.

Finalmente, propondremos un conjunto de recomendaciones que pueden contribuir a la mejora de la investigación y la didáctica de la competencia de comunicación oral.

**9.1. Problema 1**

Con respecto al problema 1, este ha sido el diseño realizado inicialmente:

<b>Problema 1</b>
<p><b>Problema 1 (PR1)</b> Esta investigación trata de establecer la relación existente entre las destrezas comunicativas expresivas del lenguaje oral y el rendimiento profesional, analizar la naturaleza de la misma y detallar aquellas especialmente relevantes para el desempeño profesional de los tipos de empleos representativos de la sociedad actual.</p>
<p><b>Hipótesis 1 (HP1)</b> A juicio de los informantes de la muestra, las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa y positiva con el desempeño o rendimiento profesional.</p>
<p><b>Preguntas de investigación relativas al problema 1 (PI/1)</b> PI/1.1. ¿En qué medida las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa con el rendimiento profesional? PI/1.2. ¿De qué forma precisa las destrezas comunicativas del lenguaje oral intervienen sobre el rendimiento profesional? PI/1.3. ¿Cómo influye el nivel de las destrezas comunicativas del lenguaje oral en la selección y el progreso profesional (acceso al empleo o ascenso en el mismo)? PI/1.4. ¿Qué consecuencias y efectos provocan las destrezas comunicativas del lenguaje oral en el mundo profesional (para los empleados, las entidades, los clientes, el servicio, etc.)? PI/1.5. ¿Cuáles son las destrezas comunicativas expresivas orales relevantes para el desempeño profesional (en general o para determinadas categorías profesionales)?</p>
<p><b>Objetivo 1 (O1)</b> Identificar las conductas comunicativas propias o complementarias del lenguaje oral que facilitan o dificultan a los ciudadanos el acceso al empleo, su mantenimiento y la promoción profesional.</p>

La fundamentación teórica de la investigación nos ha permitido precisar estas interrogantes en un conjunto de preguntas concretas en el cuestionario presentado a los informantes, divididas en dos bloques, 1 y 2. Las preguntas relativas al bloque 1 son:

<b>Preguntas del cuestionario: Bloque 1</b>	
<b>Bloque 1 Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO</b> (Para las preguntas de investigación: 1.1, 1.2 y 1.4)	
<b>Preguntas del cuestionario. Variable</b>	<b>Objetivo</b>
P01. CCO/Relevancia conceptual P02. CCO/Concepto personal P03. CCO/Relevancia general P04. CCO/Relevancia demográfica P05. CCO/Incidencia personal P06. CCO/Incidencia laboral P07. CCO/Incidencia organizacional P08. CCO/Incidencia sociolaboral	Indagar sobre el concepto de CCO y su relevancia, es decir, las consecuencias del nivel de CCO sobre el empleado y las organizaciones

Cada pregunta se ha asociado a una o más subhipótesis descriptivas que estableciesen la percepción de los informantes sobre la relación entre determinadas variables. En el bloque 1 se han confirmado todas las hipótesis de forma clara:

<b>Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO</b>	<b>Confirmación de hipótesis</b>
<b>Pregunta/Hipótesis:</b> <i>A juicio de los informantes...</i>	
<b>P01. CCO/Relevancia conceptual</b> H <sub>1</sub> . El concepto de CCO propuesto suscita un alto nivel de acuerdo por parte de los informantes (Nivel 3 o superior).	<b>Sí</b>
<b>P02. CCO/Concepto personal</b> H <sub>2</sub> . El concepto de CCO suscita una elevada cantidad de perspectivas y matices individuales.	<b>Sí</b>
<b>P03. CCO/Relevancia general</b> H <sub>3</sub> . ... la CCO es relevante o importante en general para las organizaciones (Nivel 3 o superior).	<b>Sí</b>
<b>P04. CCO/Relevancia demográfica</b> H <sub>4</sub> . ...la CCO es relevante para un alto porcentaje de empleos (Nivel 3 o superior).	<b>Sí</b>
<b>P05. CCO/Incidencia personal</b> H <sub>5</sub> . ... el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el desarrollo personal (Nivel 2,5 o superior en cada ítem).	<b>Sí</b>
<b>P06. CCO/Incidencia laboral</b> H <sub>6</sub> . ... el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el ámbito laboral (Nivel 3 o superior en cada ítem).	<b>Sí</b>
<b>P07. CCO/Incidencia organizacional</b> H <sub>7</sub> . ... el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para los resultados de las organizaciones (Nivel 2,5 o superior en cada ítem).	<b>Sí</b>
<b>P08. CCO/Incidencia sociolaboral</b> H <sub>8</sub> . ... el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el clima sociolaboral de las organizaciones (Nivel 2,5 o superior en cada ítem).	<b>Sí</b>

Los datos recogidos en el bloque 1 nos permiten llegar a la conclusión de que los informantes comparten la definición de competencia de comunicación oral propuesta en el cuestionario:

La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional.

No obstante, se observa la riqueza de matices e ideas que tienen sobre el tema, es decir, muestran una visión moderna y completa de la misma y realizan oportunas sugerencias sobre la complejidad de la comunicación humana, la amplitud de parámetros que la constituyen (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.), la importancia de diversidad de criterios de evaluación (corrección, claridad, coherencia, adecuación, etc.), la variedad de tipos de discurso y situaciones en que se requiere, la



relevancia de los aspectos complementarios del lenguaje (paralenguaje, comunicación, no verbal, medios tecnológicos, etc.) o la relevancia de los contextos formales e informales en los que se requiere. Por ello, aun aceptando la validez y brevedad de la primera definición, se plantea la posibilidad de formular otra más amplia atendiendo a las aportaciones realizadas:

La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad potencial o la habilidad práctica y observable, de carácter complejo y compuesta por diversidad de componentes (conocimientos, procedimientos, actitudes, etc.) de diferente naturaleza (psicológicos, socioculturales, lingüísticos, etc.), para expresarse de manera clara, coherente y comprensible en la transmisión de diversidad de mensajes (información, emociones, opiniones, etc.) mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo (verbales o no verbales, medios tecnológicos, etc.), con el fin de relacionarse y participar de forma activa, adecuada, correcta y eficiente en la diversidad de situaciones cotidianas y formales de la vida privada, social, académica y profesional.

Todo ello pone de manifiesto el alto nivel de preparación y conciencia comunicativa de estos profesionales, confirmado también en la alta tasa de participación obtenida en la encuesta: la comunicación les interesa, la ven esencial para la vida de las personas y las organizaciones de trabajo. En definitiva, podemos subrayar que conocen bien el tema del que están hablando, tienen juicio fundado sobre el mismo y desean colaborar, lo cual es importante para ponderar en su justa medida los datos que aportan en otras preguntas del cuestionario.

Los resultados sobre la relevancia de la CCO (P03 y P04) para las organizaciones y para el porcentaje de puestos de trabajo son nítidos: sin ninguna duda se trata de una competencia muy relevante para la mayoría de los empleos. Más concretamente, las consecuencias para empleados y organizaciones (P05, P06, P07 y P08) son consideradas positivamente, tanto los efectos sobre la propia persona, como sobre los resultados o el clima laboral de las organizaciones, destacándose seis consecuencias de la CCO de los empleados: *imagen de la organización, calidad del servicio, relaciones con clientes y receptores del servicio, relaciones entre directivos y empleados, relaciones entre compañeros y calidad del trabajo o servicio prestado.*

En el bloque 2 se plantean las siguientes preguntas:

<b>Preguntas del cuestionario: Bloque 2</b>	
<b>Bloque 2. CCO y empleabilidad</b> (Para las preguntas de investigación: 1.3 y 1.5)	
<b>Preguntas del cuestionario. Variable</b>	<b>Objetivo</b>
P12. CCO/Evaluabilidad P13. CCO/Instrumentos de selección P16. CCO-Tipos/empleabilidad P18. C. transversales/ empleabilidad P20. CCO-Conductas/empleabilidad P21. C. Técnica/empleabilidad	Indagar sobre las pautas de selección de los empleados atendiendo a la relación existente entre competencias transversales, técnicas y nivel de CCO, así como las habilidades comunicativas para la empleabilidad

La confirmación de las subhipótesis descriptivas del bloque 2 es la siguiente:

<b>Bloque 2. CCO y empleabilidad</b> <b>Pregunta/Hipótesis: A juicio de los informantes...</b>	<b>Confirmación de hipótesis</b>
<b>P12. CCO/Evaluabilidad</b> H <sub>12a</sub> : ... la evaluación del nivel de CCO de los empleados supera un nivel medio (nivel superior a 2,5).	<b>No</b>
<b>P12. CCO/Evaluabilidad</b> H <sub>12b</sub> : ... a mayor nivel de titulación académica, se da en mayor grado la evaluación del nivel de CCO.	<b>Sí</b>
<b>P13. CCO/Instrumentos de selección</b> H <sub>13</sub> : ... para la medición del nivel de CCO, se utilizan en mayor medida instrumentos cualitativos que implican el contacto personal y la interacción con el sujeto observado (nivel 3 o superior).	<b>Sí</b>
<b>P16. CCO-Tipos/empleabilidad</b> H <sub>16a</sub> : ... todas las subcompetencias de CCO facilitan de manera elevada la empleabilidad (nivel 3 o superior).	<b>No/Dudosa</b>
<b>P16. CCO-Tipos/empleabilidad</b> H <sub>16b</sub> : ... las tres subcompetencias de CCO más específicas de las organizaciones (formal, directiva y grupal) son las que más facilitan la empleabilidad.	<b>No</b>
<b>P18. C. transversales/ empleabilidad</b> H <sub>18a</sub> : ... todas las competencias transversales propuestas se relacionan positivamente con la empleabilidad (nivel 2.5 o superior).	<b>No</b>
<b>P18. C. transversales/ empleabilidad</b> H <sub>18b</sub> : ... las competencias transversales con marcado carácter comunicativo (ítems: P18_03, P18_09, P18_10, P18_12, P18_19) muestran un alto índice de empleabilidad (nivel 3 o superior).	<b>Sí</b>
<b>P20. CCO-Conductas/empleabilidad</b> H <sub>20a</sub> : ... todas las conductas de comunicación oral sugeridas dificultan de forma elevada la selección del empleado (nivel 3 o superior)	<b>No/Dudosa</b>
<b>P20. CCO-Conductas/empleabilidad</b> H <sub>20b</sub> : ... las conductas de tipo personal (P20_01 a P20_10) y social (P20_11 a P20_17) son las que más dificultan el empleo (nivel 4 o superior).	<b>No/ Dudosa</b>
<b>P21. C. Profesional/empleabilidad</b> H <sub>21</sub> : ... para la selección de un candidato al empleo de nivel elevado, los candidatos con elevada competencia técnica presentan un índice de empleabilidad significativamente superior a aquellos con elevado nivel de CCO.	<b>No</b>

En el bloque 2 se estudia el grado en que las destrezas comunicativas influyen sobre la empleabilidad, así como cuáles son las más relevantes en ese sentido. Los resultados indican que el nivel de CCO se evalúa principalmente a través de la observación directa (entrevista, por ejemplo; en P13) y con mayor frecuencia en relación con la categoría del puesto de trabajo, prestando menor atención conforme los puestos presentan inferior cualificación (P12) y, especialmente, en el ámbito de las organizaciones privadas, así como en determinados sectores (educación, industria y comercio). No obstante, de los datos recogidos globalmente en la encuesta puede desprenderse la previsión de que la evaluación de esta competencia de cara al futuro será cada vez más relevante en sectores de empleo más amplios. Es necesario también destacar el hecho confirmado por los informantes de la escasa evaluación de esta competencia en el ámbito de la administración pública: los procesos de selección deberían modificarse y tener en cuenta este aspecto para mejorar la calidad de los servicios a los ciudadanos.

Otro aspecto estudiado es la prevalencia de la competencia de comunicación frente a otras competencias transversales de cara a la empleabilidad (P18). Los datos nos indican que las competencias más importantes tienen un carácter directivo y organizativo: *Capacidad de organización y planificación, Resolución de problemas, Adaptación a nuevas situaciones y Toma de decisiones*. No obstante, las competencias transversales de carácter comunicativo ocupan el segundo lugar con puntuaciones muy próximas: *Trabajo en equipo, Liderazgo, Comunicación oral y escrita en la lengua nativa y Habilidades en las relaciones interpersonales*. Los datos proporcionados por el contraste de la relevancia entre las competencias técnicas y comunicativas (P21) matizan los datos anteriores poniendo de manifiesto la equivalencia entre ambos tipos de competencia para facilitar la empleabilidad: ambas tienen un alto valor en ese sentido. La conclusión que podemos extraer es que la competencia comunicativa es una competencia esencial para acceder al mundo laboral, especialmente para el acceso a puestos de cierto nivel, aunque debe ir unida a otras competencias transversales y a un buen nivel de competencia técnica o, dicho en otras palabras, las carencias comunicativas dificultan de forma significativa la empleabilidad de una persona.

Los resultados anteriores se concretan todavía más mediante otras dos preguntas esenciales de la encuesta relativas a los tipos de CCO que facilitan la empleabilidad (P16) o las conductas comunicativas concretas que pueden dificultar el empleo (P20; véanse apartados 3.4.3. y 7.1.2 para la explicación del modelo de comunicación

utilizado en P16 y P20, además de en P15). Los datos obtenidos presentan cierto carácter paradójico pero, como veremos, sumamente interesante. Se ha presentado a los informantes un modelo de competencias con ocho subtipos de competencia (P16): personal, social, formal, directiva, grupal, lingüística, tecnológica y no lingüística. Los mejor valorados para facilitar la empleabilidad y el acceso a puestos de nivel medio o alto son, en primer lugar, la *competencia lingüística*, y, en segundo término, las *competencias directiva y grupal*. Podríamos decir que estas competencias son *positivas*, en el sentido de que disponer de ellas facilita e incrementa las posibilidades de la inserción y promoción laboral. Los datos, sin embargo, quedan matizados cuando se les ha preguntado a los informantes sobre las conductas que más dificultan el empleo. En ese caso las ocho subcompetencias han sido proyectadas y distribuidas en cuarenta conductas supuestamente inapropiadas en la comunicación (P20). Los resultados obtenidos matizan de manera fundamental la información anterior, incluso aparentemente la contradicen, quedando subrayadas las competencias de tipo personal y social (o sociogrupal) que serían una condición esencial para la empleabilidad: la sinceridad (no mentir); el respeto o descortesía hacia los demás (compañeros, superiores, clientes, etc.) actuando sin agresividad y con iniciativa, con capacidad de diálogo constructivo, previniendo los conflictos o el descontrol emocional, la imposición, el negativismo y la rigidez. De esta forma, además de competencias positivas que facilitan la mejora del empleo, podemos hablar de *competencias negativas* (o *mínimas*, si se prefiere), es decir, aquellas que son una condición previa para acceder al empleo y mantenerlo, o sin las cuales la empleabilidad es más difícil. En este caso, el orden de las competencias es diferente y se consideran esenciales las competencias personales, en primer, término, y a continuación las sociales y grupales. Se trata de competencias distintas: unas no implican la existencia de las otras. Ambas requieren ser objeto de la enseñanza.

En conclusión, el sistema educativo debe preparar al alumnado para disponer de un alto nivel de empleabilidad teniendo en cuenta los ocho tipos de competencia propuestos (todos son bien evaluados), pero debe tener en cuenta que algunas competencias (negativas o mínimas) son esenciales para poder acceder al empleo, para desenvolverse en cualquier situación de la vida adulta, y son las que principalmente se desarrollan en los primeros años de vida, en la familia y en el sistema educativo inicial, especialmente las de tipo personal y social. Estas competencias serían equivalentes a lo

que suele denominarse “competencias básicas” (véase apartado 3.5.1), pero consideramos que tendrían un sentido más abierto y pragmático y no exclusivamente académico. En segundo término, aparecen otras competencias (que podemos calificar como positivas) cuya presencia, en interacción con las anteriores, van a facilitar de manera significativa no solo el acceso al empleo, sino también su mantenimiento y mejora: *grupala, directiva, lingüística y formal*. Estas competencias serían coherentes con lo que se entiende por competencias transversales (véase apartado 3.5.2) e incluso específicas de ciertos ámbitos académicos y profesionales: hablar en público, trabajar en grupo, comunicación docente, etc. (véase apartado 3.5.3). Parece pertinente no ignorar ninguna de ellas en el diseño del currículo, siendo necesario prestar atención al discurso formal, pero también al cotidiano o informal. Las personas presentan diferentes combinaciones de competencias: saber hablar en público, por ejemplo, no implica saber dialogar, mantener buenas relaciones interpersonales o trabajar en equipo. El sistema educativo en su largo recorrido ha de prestar atención a la diversidad de las competencias: positivas o negativas; básicas, transversales o específicas.

Los datos nos han permitido afrontar el problema 1, conseguir el objetivo planteado, confirmar claramente la hipótesis general HP1 de la investigación de que “*A juicio de los informantes de la muestra, las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa y positiva con el desempeño o rendimiento profesional*” y, en definitiva, responder a las preguntas de la investigación. Los datos, además, son coherentes con la información tratada en el estado de la enseñanza de la competencia de comunicación oral (véanse los apartados 1.2 y 5.4) en la que se plantea la necesidad de diseñar una enseñanza sistemática de este tipo de habilidades sobre todo teniendo en cuenta las características de la sociedad actual (véase apartado 4.1).

## 9.2. Problema 2

Con respecto al problema 2, este ha sido el diseño realizado inicialmente:

<b>Problema 1</b>	
<b>Problema 2</b>	
De manera coherente con el problema 1, esta investigación trata de establecer el grado y la forma en que el currículo educativo actual responde a las necesidades comunicativas que requiere la vida profesional, especificando orientaciones precisas para su perfeccionamiento.	
<b>Hipótesis 2 (HP2)</b>	
A juicio de los informantes de la muestra, el currículo comunicativo del sistema educativo actual debe perfeccionarse para proporcionar el nivel de formación que responda a las necesidades profesionales de comunicación oral.	
<b>Preguntas de investigación relativas al problema 2 (PI/2)</b>	
PI/2.1. ¿En qué medida se observa en los ciudadanos que acceden al mundo laboral un nivel adecuado de formación en habilidades expresivas de comunicación oral relevantes para la vida profesional?	
PI/2.2. ¿El currículo (oficial o real) de las diversas etapas educativas (especialmente de la Educación Obligatoria) responde a las necesidades profesionales de comunicación oral específicas de la vida profesional?	
PI/2.3. ¿Qué conocimientos y destrezas comunicativas del lenguaje oral han de ser objeto de instrucción en el ámbito escolar y formar parte del currículo comunicativo?	
PI/2.4. ¿Qué modificaciones didácticas pueden contribuir a perfeccionar el currículo comunicativo de lengua oral (contextualización, objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos, metodología y evaluación)?	
PI/2.5. ¿Qué orientaciones es preciso tener en cuenta para la secuenciación didáctica de los saberes y destrezas específicas en las distintas etapas educativas?	
<b>Objetivo 2 (O2)</b>	
Proporcionar orientaciones para perfeccionar el currículo de la Educación Formal, especialmente de la Educación Básica Obligatoria, de manera que favorezca la integración en el mundo laboral.	

La fundamentación teórica de la investigación nos ha permitido concretar estos planteamientos en un conjunto de preguntas en el cuestionario presentado a los informantes, divididas en dos bloques, 3 y 4. Las preguntas relativas al bloque 3 son:

<b>Preguntas del cuestionario: Bloque 3</b>	
<b>Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral</b> (Para las preguntas de investigación: 2.1 y 2.2)	
<b>Preguntas del cuestionario. Variable</b>	<b>Objetivo</b>
P09. Nivel Formativo/CCO por generaciones P10. CCO/ Nivel general P11. CCO/ Nivel por titulación P14. CCO/Agentes formativos de CCO P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación P17. CCO/ Factores explicativos P22. Ajuste formación-empleo P24. Tipos de desajuste formación-empleo P25. CCO/ Asignaturas universitarias	Indagar sobre el grado de ajuste del nivel de formación y de CCO de los empleados en relación con las necesidades de las organizaciones, así como la responsabilidad y los factores que lo explican, analizando las necesidades de formación en este aspecto.

En el bloque 3 la confirmación de las subhipótesis descriptivas es la siguiente:

<p align="center"><b>Bloque 3</b></p> <p align="center"><b>Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral</b></p> <p><b>Pregunta/Hipótesis: A juicio de los informantes...</b></p>	<p align="center"><b>Confirmación de hipótesis</b></p>
<p><b>P09. Nivel <u>Formativo</u>/CCO por generaciones</b>  <b>H<sub>9a</sub>:</b> ... el nivel formativo de las nuevas generaciones es superior al de las anteriores (nivel 3 o superior).</p>	<p align="center"><b>NO</b></p>
<p><b>P09. Nivel <u>Formativo</u>/CCO por generaciones</b>  <b>H<sub>9b</sub>:</b> ... el nivel de CCO de las nuevas generaciones es superior al de las anteriores (nivel 3 o superior).</p>	<p align="center"><b>NO</b></p>
<p><b>P10. CCO/ Nivel general</b>  <b>H<sub>10</sub>:</b> ... el nivel de CCO de los empleados, en general, es bajo (nivel inferior a 2,5).</p>	<p align="center"><b>SÍ</b></p>
<p><b>P11. CCO/ Nivel por titulación</b>  <b>H<sub>11</sub>:</b> ... a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de CCO.</p>	<p align="center"><b>SÍ</b></p>
<p><b>P14. CCO/Responsabilidad de los agentes formativos</b>  <b>H<sub>14</sub>:</b> ... tanto el propio sujeto como las demás instituciones y organizaciones sociales, públicas y privadas, tienen una responsabilidad elevada en la formación comunicativa de los ciudadanos (nivel 3 o superior).</p>	<p align="center"><b>NO</b></p>
<p><b>P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación</b>  <b>H<sub>15a</sub>:</b> ... el nivel medio de CCO de los empleados en cada uno de los ocho subtipos es bajo (nivel inferior a 2,5).</p>	<p align="center"><b>SÍ</b></p>
<p><b>P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación</b>  <b>H<sub>15b</sub>:</b> ... el nivel de CCO de las tres categorías de empleados en cada uno de los ocho subtipos es bajo (nivel inferior a 2,5).</p>	<p align="center"><b>NO</b></p>
<p><b>P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación</b>  <b>H<sub>15c</sub>:</b> ... a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de CCO.</p>	<p align="center"><b>SÍ</b></p>
<p><b>P17. CCO/ Factores explicativos</b>  <b>H<sub>17a</sub>:</b> ... todos los factores propuestos influyen sobre el nivel de CCO (nivel 3 o superior).</p>	<p align="center"><b>NO</b></p>
<p><b>P17. CCO/ Factores explicativos</b>  <b>H<sub>17b</sub>:</b> ... el motivo o factor principal de desarrollo de CCO es la formación en técnicas de comunicación.</p>	<p align="center"><b>SÍ</b></p>
<p><b>P22. Ajuste formación-empleo</b>  <b>H<sub>22a</sub>:</b> ... el nivel formativo de los empleados con titulación (graduado escolar o en secundaria o superior) se ajusta a la realidad laboral (nivel 2,5 o superior).</p>	<p align="center"><b>NO</b></p>
<p><b>P22. Ajuste formación-empleo</b>  <b>H<sub>22b</sub>:</b> ... a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de ajuste a la realidad laboral.</p>	<p align="center"><b>NO</b></p>
<p><b>P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b>  <b>H<sub>24</sub>:</b> ... todas las pautas pedagógicas propuestas son relevantes (y negativas) para el ajuste al empleo (nivel 3 o superior).</p>	<p align="center"><b>NO</b></p>
<p><b>P25. Asignatura universitaria de comunicación</b>  <b>H<sub>25</sub>:</b> ... la asignatura de “Habilidades de comunicación” adaptada a cada titulación debería tener un carácter relevante y ser incorporada en los planes de estudio (3,5 o superior).</p>	<p align="center"><b>SÍ</b></p>

En el bloque 3 se estudia el nivel formativo y de CCO de los empleados y los posibles motivos que dan lugar a una formación inadecuada. Los informantes consideran una leve mejora del nivel formativo general de los empleados de la generación actual, aunque no ocurre lo mismo con la formación comunicativa. Ello pone de manifiesto que la mayor inversión y el perfeccionamiento del sistema educativo no ha tenido las repercusiones que cabría esperar (P09). Ya hemos estudiado en el capítulo 9 diversos informes sobre competencias que confirman los mismos criterios sobre lagunas en el desarrollo de las competencias, particularmente sobre la comprensión lectora. Todos ellos, desde los últimos años hasta la actualidad, insisten reiteradamente en la misma idea. Cabe plantear la hipótesis, que merecería investigarse, de que si estas evaluaciones se realizasen sobre el nivel de CCO los resultados serían parecidos o incluso más negativos. Estos datos son corroborados al considerar los participantes en la encuesta que el nivel de CCO es bajo en general (P10) y por niveles de titulación, pues solo los universitarios alcanzan un nivel aceptable (P11). Se necesita formación en todos los subtipos de CCO (P15; véanse los apartados 3.4.3. y 7.1.2 para la explicación del modelo de comunicación, también utilizado en P16 y P20), pero especialmente en las siguientes modalidades: directiva, formal, lingüística, no lingüística y grupal, las más complejas y de largo aprendizaje, frente a las que se adquieren de modo más informal (sociales o personales) o aquellas en las que la mayoría de los empleados están más al día y suscitan un mayor interés (tecnológicas). La causa principal de esta situación es la formación comunicativa, aunque se presentan otros factores explicativos secundarios del nivel de CCO, como las facultades naturales del sujeto, la forma de ser, el nivel cultural o la experiencia laboral (P17).

El siguiente grupo de preguntas del bloque trata de analizar más a fondo los motivos de esta situación. En primer lugar, la indagación sobre quién tiene la responsabilidad de la formación pone de manifiesto que, además del propio sujeto y la familia, el estado y las universidades tienen la función principal (P14). Así, como hemos visto en los capítulos 3 y 5, se han dado paso en la legislación educativa y en los planes de estudio de las universidades que han avanzado notablemente aunque, al menos por ahora, parece que las reformas siguen quedando más en el plano teórico y documental que en su aplicación práctica. Se observan claros desajustes entre la formación recibida y las necesidades laborales (P22), especialmente en las personas que carecen de formación superior (Secundaria, Bachillerato, etc.). Se detectan problemas como una enseñanza



excesivamente teórica y distante de las necesidades formativas del ciudadano actual, poco ocupada en enseñar actitudes, habilidades de comunicación y competencias transversales (P24), incluso la necesidad de proporcionar una formación comunicativa especializada para los distintos perfiles profesionales (P25). En definitiva, la normativa educativa, y sobre todo su implementación (el currículo real), debería ser revisada y mejorada en los diversos ciclos educativos para ofrecer al alumnado una formación comunicativa que responda a las necesidades que surgen de la realidad social y laboral.

Las preguntas relativas al bloque 4 son:

<b>Preguntas del cuestionario: Bloque 4</b>	
<b>Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO</b> (Para las preguntas de investigación: 2.3, 2.4 y 2.5)	
<b>Preguntas del cuestionario. Variable</b>	<b>Objetivo</b>
P19. C. transversales/Valor para CCO P23. Contenidos de ALL/empleabilidad P26. Objetivos CCO/empleabilidad P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad P28. Adecuación/Evaluación de CCO P29. Adecuación/Orientaciones didácticas P30. Adecuación/Actividades formativas	Indagar sobre los aspectos necesarios para mejorar la enseñanza de las habilidades de comunicación: factores, objetivos, contenidos, pautas, actividades, orientaciones didácticas, evaluación, etc.

En el bloque 4 la confirmación de las subhipótesis descriptivas es la siguiente:

<b>Bloque 4</b>	<b>Confirmación de hipótesis</b>
<b>Pregunta/Hipótesis: A juicio de los informantes...</b>	
<b>P19. C. transversales/Valor para CCO</b> <b>H<sub>19a</sub>:</b> ... las 23 competencias del Proyecto Tuning se relacionan con el nivel de CCO y pueden formar parte de la formación comunicativa (nivel 2,5 o superior).	<b>NO</b>
<b>P19. C. transversales/Valor para CCO</b> <b>H<sub>19b</sub>:</b> ... las competencias transversales más relacionadas con la formación comunicativa son las competencias requeridas en la interacción social directa en la lengua materna (ítems: P19_03, P19_09, P19_10, P19_12, P19_19).	<b>NO/DUDOSO</b>
<b>P23. Contenidos de ALL/empleabilidad</b> <b>H<sub>23a</sub>:</b> ... los dieciséis ítems relativos a contenidos académicos del área de lengua y literatura son relevantes para la empleabilidad (nivel 2,5 o superior).	<b>NO</b>
<b>P23. Contenidos de ALL/empleabilidad</b> <b>H<sub>23b</sub>:</b> ... los ítems relativos a contenidos académicos del área de lengua y literatura dedicados a habilidades comunicativas de tipo práctico (hablar, escuchar, leer y escribir) son los que más facilitan la empleabilidad (ítems más elevados P23_11, P23_12, P23_13 y P23_14).	<b>SÍ</b>
<b>P26. Objetivos CCO/empleabilidad</b> <b>H<sub>26a</sub>:</b> ... los doce ítems relativos a objetivos educativos de la formación para la competencia de comunicación oral son relevantes para el empleo (nivel 2,5 o superior).	<b>SÍ</b>

<b>Bloque 4</b> <b>Pregunta/Hipótesis: A juicio de los informantes...</b>	<b>Confirmación de hipótesis</b>
<b>P26. Objetivos CCO/empleabilidad</b> <b>H<sub>26b</sub>:</b> ... se destacan con mayor puntuación entre los doce ítems relativos a objetivos educativos de la formación para la competencia de comunicación oral aquellos más centrados directamente en las necesidades de las organizaciones (ítems P26_03, P26_05, P26_10, P26_11 y P26_12, (nivel 3 o superior).	<b>NO</b>
<b>P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad</b> <b>H<sub>27</sub>:</b> ... los diez ítems relativos a pautas de comunicación de los centros educativos son relevantes para el empleo (nivel 2,5 o superior).	<b>SÍ</b>
<b>P28. Adecuación/Evaluación de CCO</b> <b>H<sub>28a</sub>:</b> ... es necesario evaluar el nivel de CCO, de manera que los dos ítems negativos (P28_03 y P28_04) muestran una puntuación 2 o inferior y los dos ítems positivos (P28_01 y P28_02) una puntuación 3 o superior.	<b>SÍ</b>
<b>P28. Adecuación/Evaluación de CCO</b> <b>H<sub>28b</sub>:</b> ... la evaluación debe ser realizada por el profesor y los alumnos (nivel 3 o superior en ítems P28_05 y P28_06).	<b>NO</b>
<b>P28. Adecuación/Evaluación de CCO</b> <b>H<sub>28c</sub>:</b> ... la evaluación ha de ser preferentemente continua, formativa y cualitativa (nivel 3 o superior en ítems P28_08; P28_10; P28_11; P28_12; P28_14 y P28_15).	<b>SÍ</b>
<b>P29. Adecuación/Orientaciones didácticas</b> <b>H<sub>29</sub>:</b> ... las quince orientaciones didácticas señaladas son adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de CCO (nivel 2,5 o superior).	<b>SÍ</b>
<b>P30. Adecuación/Actividades formativas</b> <b>H<sub>30</sub>:</b> ... las diez actividades formativas señaladas son adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de CCO (nivel 2,5 o superior).	<b>SÍ</b>

En el bloque 4 se indaga sobre la vertiente más estrictamente didáctica del tema, es decir, sobre las orientaciones adecuadas para la formación comunicativa de forma correlativa con los capítulos correspondientes del marco teórico (9, 10, 11 y, especialmente, el 12). El primer aspecto tratado es el de la relación de la CCO con otras competencias transversales (P19), observando que según los informantes una gran diversidad de competencias transversales serían muy afines o inseparables de la misma, incluyendo en primer término aspectos como *dominio del idioma, trabajo en equipo o capacidad para las relaciones interpersonales*, y de forma secundaria, aspectos como: *liderazgo, resolución de problemas, trabajo interdisciplinar, capacidad analítica, gestión de la información, razonamiento crítico, capacidad de organización*, etc. En resumen, se observa la dificultad de separar la formación estrictamente comunicativa de la formación de otras competencias transversales, pues intervienen conjuntamente en todo tipo de actividades y materias del currículo. La importancia de la transversalidad, sin embargo, queda matizada cuando se pide a los informantes que valoren los contenidos del área de lengua y literatura (P23). Estos afirman de forma nítida que los

contenidos principales del ámbito son las habilidades de comunicación oral y escrita, pero sin olvidar un papel importante para los aspectos normativos del idioma, haciendo hincapié en el enfoque comunicativo y discursivo de la materia. Los aspectos teóricos quedan a mucha distancia en un segundo plano. Estos datos se complementan con la información sobre objetivos educativos (P26) y sobre pautas de comunicación en los centros (P27) que deben responder en mayor medida a las necesidades de comunicación en la vida laboral facilitando el desarrollo de un dominio del discurso oral formal, las competencias de trabajo en equipo o de dirección de grupos, sin olvidar la relevancia que estas habilidades tienen a nivel de desarrollo personal y emocional, todo ello en un ambiente de cooperación y participación extensible a todos los momentos de la estancia en el centro educativo y en todas las materias del currículo.

Las últimas preguntas del bloque 4 se centran en las actividades, orientaciones didácticas y para la evaluación. Una observación conjunta a las tres respuestas aportadas sugiere un modelo didáctico muy abierto centrado en una formación teórica sólida pero preferentemente de tipo práctico, participativo, cooperativo y comunicativo atento a formar para el desarrollo personal, social y laboral incorporando actividades de expresión oral tanto monogestionadas como de diálogo y trabajo grupal. Todo ello unido a la importancia de una evaluación formativa, continua y cualitativa basada en la observación. En definitiva, los informantes se inclinan claramente hacia un enfoque pragmático y comunicativo de la enseñanza.

Por consiguiente, y considerando los datos obtenidos en los bloques 3 y 4, hay argumentos sólidos para confirmar la hipótesis 2: *A juicio de los informantes de la muestra, el currículo comunicativo del sistema educativo actual debe perfeccionarse para proporcionar el nivel de formación que responda a las necesidades profesionales de comunicación oral.* Los informantes, además, han valorado las opciones alternativas que puede haber para mejorar esta situación y ajustar el currículo a las necesidades reales del alumnado y la sociedad. Pero, como ya hemos comentado en diversos apartados de este trabajo, lo realmente útil y apropiado sería llevar a la práctica real muchas de las orientaciones propuestas mediante la formación del profesorado y la elaboración de materiales didácticos acordes con las líneas señaladas.

### 9.3. Conclusiones

Considerando los datos obtenidos en la investigación proponemos las siguientes conclusiones:

- **Concepción de la comunicación y el lenguaje (¿Qué enseñar?)**

Hemos visto en el marco teórico (parte II; caps. 2 y 3) y en los resultados del trabajo de campo (bloque 1, apdo. 8.1) que los conceptos de comunicación y lenguaje son amplios, versátiles y compuestos, además de estar íntimamente relacionados entre sí. Las concepciones simples, que consideran la comunicación como un intercambio de información o el lenguaje como una descripción de un sistema de unidades y reglas o normas, dan lugar a una enseñanza conceptualista o mecanicista que no prepara para la realidad. Es necesario formar a los ciudadanos para participar de la forma apropiada en los diversos tipos de texto y discurso, así como desarrollar el conjunto de subcompetencias que forman parte de la competencia de comunicación oral: *pragmáticas*, para intervenir de forma adecuada en todo tipo de situaciones informales o formales; *semánticas*, para expresarse de forma coherente e interpretar el significado y el sentido de los textos; *formales o instrumentales*, para presentar, entender u obtener la información de la manera correcta a través del lenguaje y otros medios (verbales o no verbales, tecnológicos, etc.); y, finalmente, *precomunicativas*, para utilizar de la forma eficiente y factible las facultades físicas y psicológicas en la comunicación y el uso del lenguaje, para la expresión, recepción y procesamiento de la información.

- **CCO y su relevancia (¿Por qué enseñar?)**

A lo largo de este trabajo hemos tratado en diversos momentos la relevancia que tiene la CCO desde la perspectiva del mundo actual, en una sociedad del conocimiento, globalizada, tecnificada, en la que la comunicación en general, y más específicamente la competencia de comunicación de las personas, se considera imprescindible para la vida y supervivencia de las organizaciones y las posibilidades de desarrollo personal y cultural de los ciudadanos y su empleabilidad (cap. 4 y apdo. 8.1). Los informantes nos han confirmado la trascendencia de la CCO a nivel personal pues contribuye, entre otras consecuencias, a la calidad del trabajo y a la autoestima y bienestar individual; es relevante para los resultados de las instituciones y facilita, entre otros aspectos, la buena imagen y la calidad del servicio; finalmente, la CCO tiene como efectos, entre otros, las buenas relaciones internas y externas en las organizaciones de trabajo. Todos estos

aspectos deben ser considerados de cara al currículo prescriptivo y real de nuestras aulas, pues una buena formación en este aspecto puede tener efectos significativos y positivos para todos.

- **Empleabilidad, competencias y CCO (¿Para qué enseñar?).**

En el capítulo 3 de la tesis hemos estudiado las competencias y hemos podido observar el carácter básico, transversal y específico de la competencia de comunicación (apdo. 3.5), que se construye de manera progresiva, de modo que la formación debe ir variando y profundizando a lo largo de los niveles y etapas educativas. La formación debe proporcionar aquellas competencias que se ajusten y respondan a las *necesidades formativas del mundo actual* y preparar a las personas para la ciudadanía, para una vida personal y social plena y autónoma, para la adaptación a un mundo complejo y cambiante, para la integración en un marco europeo y global, la formación a lo largo de la vida, el desarrollo cultural y la inserción laboral. Pero además de estos aspectos básicos (*competencia en comunicación lingüística*, según la legislación española actual), progresivamente debe tenerse en cuenta su carácter de competencia transversal y formar al alumnado para actuar en diversidad de contextos sociales, formales e informales, especialmente de tipo académico y profesional. Hay que resaltar, en ese sentido, competencias de *comunicación interpersonal, formal, documental, organizacional e instrumental*, es decir, competencias comunicativas para tratar la información, recibirla, transmitirla, entenderla, compartirla y colaborar con otros. Finalmente, la CCO es una *competencia específica* con unas características determinadas en cada ámbito profesional.

Los informantes han subrayado la importancia de la CCO en los procesos de selección de empleados (apdo. 8.2), señalando que el nivel es bajo (apdo. 8.3) y han reconocido que se evalúa de manera más sistemática en los empleos que exigen una cualificación media o alta. Así mismo, nos han orientado en el sentido de colocar en su justo término el valor de ciertas competencias transversales de carácter comunicativo (comunicación lingüística, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, liderazgo, etc.) frente a otras competencias transversales, de forma que se observa que quedan un poco por detrás de otras de tipo cognitivo y organizacional (capacidad de organización, decisión, adaptación, etc.), pero son, a la vez, un complemento inseparable de las mismas.

Además, hemos podido concretar las competencias y destrezas que los informantes consideran más relevantes para mejorar en el empleo y, a la vez, las que son imprescindibles para acceder a él y mantenerlo (apdo. 8.2). Las que más contribuyen a la promoción del empleado son la *competencia lingüística*, la *directiva* y la *grupal*. Las que dificultan la empleabilidad son de tipo *personal* y *social* (o grupal). La formación de la CCO debe ser integral y no limitarse a la enseñanza del discurso formal o de las competencias de tipo transversal y específico, sino que es esencial desarrollar también las competencias de comunicación personal (iniciativa, respeto, seguridad en sí mismo, prudencia, sinceridad, etc.) y social (cortesía, respeto, solidaridad, sensibilidad, cooperación, etc.), que afectan a todas las situaciones de comunicación, formales o informales. Evidentemente, conforme el alumno avance en el sistema educativo la atención a los discursos formales ha de ser más profunda, pero parece esencial prestar atención simultánea a ambos tipos de discurso, ya que una elevada competencia en uno de los dos no implica la competencia en el otro.

- **Perfeccionamiento de la formación (¿Cómo organizar la enseñanza?)**

El nivel de CCO de las personas que acceden al empleo no es el más adecuado, tal como han planteado diversos autores (parte I, apdo. 1.2.7), y es igualmente confirmado por los informantes en el cuestionario (apdo. 8.3). Aunque los empleados de las nuevas generaciones parecen estar algo mejor preparados en general, el nivel de CCO no ha mejorado de forma equivalente, lo que llama la atención teniendo en cuenta las mejoras de la calidad educativa y la ampliación de la educación obligatoria. Es llamativamente escaso el nivel en algunas competencias: *directiva*, *formal*, *lingüística*, *no lingüística* y *grupal*. Únicamente los universitarios alcanzan una valoración aceptable, aunque debería mejorarse, lo que nos permite ser conscientes de los déficits que se dan en un alto porcentaje de la población, especialmente preocupante con los alumnos que acaban la educación obligatoria. Las causas de esta situación giran alrededor de una enseñanza excesivamente teórica y poco atenta a las actitudes, las competencias transversales y comunicativas. Los informantes indican con claridad la necesidad de que el sistema educativo debe proporcionar una formación comunicativa de calidad, más práctica, ya que es la solución más efectiva para solucionar este problema, e incluso en el nivel universitario, con formación comunicativa del perfil profesional. En definitiva, es necesario mejorar la legislación y, sobre todo, la práctica educativa en este aspecto.

- **Aprendizaje de la CCO (¿Cómo aprender?)**

Se han revisado de manera breve las concepciones sobre la inteligencia y el aprendizaje (apdo. 4.2) con el objeto de valorar la forma más adecuada de impulsar el desarrollo de la CCO. Se destaca la idea de que la medida de la inteligencia, tal como ha sido considerada convencionalmente, y las calificaciones académicas clásicas no predicen de forma ajustada la competencia para actuar en las situaciones reales de la vida o en las tareas profesionales. Es necesario desarrollar una evaluación y una formación centrada en las competencias transversales y específicas requeridas para las labores concretas que han de realizarse (apdo. 4.2.1). En este sentido, es preciso superar una concepción solo atenta a los aspectos más analíticos y tener en cuenta nuevos conceptos más próximos a las competencias, como los de *inteligencia creativa*, es decir, la capacidad para resolver problemas nuevos, o *inteligencia práctica*, para adaptarse a las circunstancias variables de la vida. Algunas teorías actuales, como la de las *inteligencias múltiples* o la de la *inteligencia emocional*, dan un paso más en ese sentido y todavía pueden resultar más concretas. Así, la competencia de comunicación oral se relacionaría principalmente con diversos tipos de inteligencia, especialmente la *inteligencia lingüística* o capacidad para usar los diferentes componentes del lenguaje; *intrapersonal*, para controlar la propia vida y las propias emociones; e *interpersonal*, para entender a los demás y desarrollar las relaciones interpersonales. Estas modalidades de inteligencia presentan diferencias individuales pero no son inmutables, sino que pueden ser estimuladas mediante la formación comunicativa específica.

Por otra parte, la inteligencia o las inteligencias se coordinan con los procesos de aprendizaje, de interacción y descubrimiento en la práctica, en el medio natural y social (apdo. 4.2.2). La construcción del conocimiento es activa y personal, además de impulsada por la mediación social. Hemos observado, en definitiva, que el modelo constructivista y las nuevas concepciones de la inteligencia aportan datos fundamentales para el diseño del currículo. Los informantes manifiestan en el bloque 3 (P17; apdo. 8.3) que la CCO depende sobre todo de la formación comunicativa, aunque afirman también la relevancia de ciertas características idiosincrásicas de cada sujeto (dotes naturales para el lenguaje, carácter extrovertido, etc.), así como de la influencia del factor ambiental (cultura y experiencia). Sin embargo, no consideran la inteligencia, en el sentido clásico, ni el currículum personal como factores tan relevantes para la CCO. La perspectiva que presentan es coherente con los planteamientos científicos actuales y

eclécticos, es decir, la CCO presenta un componente innato (véase apdo. 2.5.2), un componente social centrado en la influencia de la experiencia cultural vivida (apdo. 2.5.3), todo ello complementado por el enriquecimiento sustancial que puede suponer la formación comunicativa de calidad que debe ofrecer el sistema educativo.

- **Enfoque y orientación de la formación (¿Cómo enseñar y evaluar?)**

En el capítulo 5 hemos estudiado con cierto detenimiento las bases de lo que hemos considerado pertinente denominar *Didáctica de la competencia de comunicación oral*. La CCO presenta unas características muy relevantes de transversalidad (apdo. 5.2):

- a) es una competencia de adquisición progresiva que debe enseñarse en todas las áreas del currículo, que interviene en las diversas actividades académicas y se perfecciona en todas las etapas educativas.
- b) es una competencia versátil y polivalente que debe contribuir a que los ciudadanos puedan realizar de manera eficiente múltiples tareas académicas y profesionales.
- c) es una competencia amplia y compleja que presenta múltiples subcompetencias asociadas, algunas muy directas (dominio del idioma, trabajo en equipo o capacidad para las relaciones interpersonales, etc.) y otras más distantes pero difíciles de separar de la comunicación (cognitivas, directivas, organizativas, emocionales, etc.), sobre las que en determinadas circunstancias influye o recibe influencia de manera significativa.

Así lo han afirmado los informantes, al sugerir ese carácter global, transversal e interdisciplinar de la CCO (véanse P18 y P19; cap. 8), que implica la necesidad de un proceso formativo sistemático a través de las diversas materias del currículo, de forma adecuada a cada etapa educativa, y que exige partir de las competencias básicas hasta llegar a las propias del ámbito profesional. La idea de transversalidad requiere crear un modelo comunicativo adecuado en los centros educativos (apdo. 5.3) en el que, además de enseñar las habilidades de comunicación propias de cada área disciplinar, se faciliten las experiencias en las que se fomente la expresión personal, la participación, el trabajo cooperativo, etc., lo que ha sido también corroborado por los sujetos encuestados (P27; apdo. 8.4), que indican la importancia de que los centros, además de técnicas comunicativas, fomenten el trabajo en grupo, la participación e incluso la dirección de equipos de trabajo por parte de los alumnos.



Además de esta visión más general y transversal, en la investigación nos hemos adentrado en la formación específica y sistemática que requiere la CCO en el marco de la materia de lengua y literatura (apdo. 5.4), y hemos analizado el enfoque, los objetivos y contenidos educativos, las pautas de evaluación, y, finalmente, las orientaciones didácticas y las actividades. El estudio de las aportaciones teóricas sobre estos aspectos en los últimos años ha dado lugar a una serie de sugerencias que han sido notablemente respaldadas por los informantes (apdo.8.4) y que se resumen en los siguientes aspectos:

- a) La necesidad de partir en la enseñanza de la CCO de un *enfoque comunicativo y discursivo* (véanse apdos. 5.5 y 5.6) que facilite el desarrollo de las capacidades para hablar, escuchar, leer y escribir adecuadamente tipos textuales diferentes, para relacionarse con distintos interlocutores en diversidad de situaciones, formales e informales, propias de la realidad sociocultural contemporánea. Los *objetivos* (apdo. 5.7) deben atender a promover el crecimiento personal, la integración social, el progreso académico y tecnológico y la empleabilidad. Los informantes (en P26; apdo. 8.4) han valorado adecuadamente los diversos objetivos propuestos y han resaltado el interés educativo del trabajo en equipo, la empleabilidad, la expresión oral formal y la dirección de grupos.
- b) Los *contenidos* (ap. 5.8) deben contribuir a la formación comunicativa y ser coherentes con la formación conceptual lingüístico-literaria. Los informantes han destacado las habilidades comunicativas como principales contenidos de la enseñanza (P23; apdo. 8.4), pero han matizado esta idea y han subrayado la necesidad de prestar atención a los aspectos normativos o de corrección del idioma (ortografía y gramática), aspectos muy valorados en las organizaciones. Es preciso señalar que las perspectivas más teóricas y técnicas de la teoría lingüística y literaria ocupan un plano secundario. En definitiva, se demanda una enseñanza práctica que gire alrededor de la comunicación auténtica sin descartar los fundamentos teóricos, especialmente aquellos que faciliten la actuación correcta, coherente y adecuada en la realidad.
- c) En cuanto a las *orientaciones didácticas*, hemos podido observar que en la actualidad las orientaciones van en la línea de metodologías activas impulsoras del aprendizaje significativo; de carácter funcional, comunicativo y discursivo; participativas y cooperativas, facilitadoras de la expresión personal y la

creatividad; con aplicaciones como los métodos de tareas, proyectos y secuencias didácticas (ap. 5.9). Los informantes han valorado positivamente todas estas perspectivas (P29; apdo. 8.4) y han hecho hincapié en ciertos aspectos: preparar para el empleo, participación de todos los alumnos, trabajo individual y grupal, expresión personal, combinación de teoría y práctica, etc.

d) Las *actividades* formativas para el desarrollo de CCO (apdo. 5.10), según las fuentes consultadas, han de estar centradas en la comunicación (comunicativas), pero han de complementarse con otras que ayuden al alumno a una actuación más eficiente (paracomunicativas). Los informantes han corroborado estas ideas (P30; apdo. 8.4) ya que, sin descartar una formación teórica y técnica, valoran las actividades de tipo práctico como prioritarias: diálogo, exposición oral, proyectos grupales, hablar en público, etc.

e) El estudio teórico de la evaluación nos ha mostrado la complejidad que presenta la misma en el caso particular de la CCO (apdo. 5.11). Las orientaciones sobre el tema giran en torno a la evaluación formativa, cualitativa, criterial, individualizada a partir principalmente de la observación, las grabaciones etc. Los informantes consideran fundamental evaluar la CCO y coinciden con esos planteamientos de evaluación continua, orientadora, con participación de los alumnos, dejando en un segundo plano pautas tradicionales como las calificaciones numéricas o las pruebas escritas (P28; apdo. 8.4).

En definitiva, la información teórica utilizada no solo ha tenido la función instrumental de elaborar el cuestionario de investigación, sino que también ha permitido comprobar que las tendencias y recomendaciones actuales de enseñanza de la CCO son sólidamente apoyadas por la población estudiada. Estos datos se constituyen en argumentos fundados para plantear finalmente algunas sugerencias y recomendaciones.

#### **9.4. Recomendaciones y perspectivas de futuro**

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y presentados en esta tesis proponemos las siguientes recomendaciones y sugerencias para la mejora de la enseñanza y la investigación en este campo:

- **Currículo legal y real**

Es necesario perfeccionar el currículo de las diversas etapas de la educación no universitaria, especialmente de la educación obligatoria, con el objetivo de mejorar el nivel de CCO del alumnado. Los datos surgidos del marco teórico y el estudio de campo sugieren que debe mejorarse de manera consistente la enseñanza de la competencia de comunicación oral de forma que los ciudadanos puedan intervenir de manera adecuada y efectiva en situaciones cotidianas y formales. La enseñanza ha de ser más práctica, funcional y preparar a los ciudadanos de una manera integral, atendiendo al desarrollo personal, social, cultural, académico y laboral. Las leyes actuales, aunque pueden mejorarse, propician una enseñanza razonable de la CCO, pero los recursos didácticos disponibles no se ajustan adecuadamente a esas disposiciones y las prácticas educativas tienden en exceso a la inercia de una enseñanza excesivamente logocéntrica que pivota alrededor de los conceptos gramaticales y literarios de carácter teórico o procedimental, quedando alejada de las necesidades reales de los alumnos, las organizaciones de trabajo y la sociedad en general. La enseñanza de la CCO tiene que contar con un modelo didáctico debidamente fundamentado y debe proporcionar objetivos y contenidos definidos, un enfoque y una metodología coherente, actividades y materiales adecuados, disponer del tiempo preciso del horario educativo y ha de ser tomada en cuenta en los procesos de evaluación formativa y en la calificación del alumnado. En definitiva, no basta con prescripciones u orientaciones legales, sino que es preciso conseguir que las mismas se apliquen en la realidad.

- **Formación comunicativa disciplinar**

La información aportada sugiere la relevancia de orientar y preparar al profesorado sobre la formación comunicativa propia de cada área o disciplina del currículo (matemáticas, ciencias, humanidades, etc.). Además de la enseñanza y el uso de los tipos de discurso específicos de cada materia, parece relevante propiciar la evaluación de los conocimientos mediante pruebas orales.

- **Formación comunicativa específica de ALL**

Es esencial proporcionar una formación apropiada, un modelo didáctico coherente y los recursos materiales necesarios al profesorado del área de lengua y literatura para que propicie el mayor desarrollo de las competencias de comunicación, particularmente de la CCO.

- **Formación comunicativa profesional y universitaria**

De los datos obtenidos surge la recomendación de proporcionar formación comunicativa de calidad en la enseñanza profesional y universitaria, tanto de carácter transversal como de tipo específico, de forma que los graduados estén capacitados para diversidad de situaciones comunicativas formales de manera general (hablar en público, comunicación tecnológica, trabajo en equipo, dirección de personas, etc.), como también para aquellas más propias de una tarea profesional determinada (comunicación asistencial, docente, jurídica, etc.).

- **Modelo comunicativo**

Parece conveniente superar una visión limitada de la CCO, como algo aislado que se estudia en una asignatura, y sugerir a los centros educativos la realización de un *plan de comunicación* que suscite la reflexión sobre el tema y establezca las medidas y los cauces necesarios para promover el diálogo y la participación de las personas que interactúan en la comunidad educativa. El desarrollo de la competencia comunicativa es una prioridad disciplinar, interdisciplinar y global de todo centro educativo.

- **Recursos didácticos**

La mejora de la realidad pasa por fomentar la elaboración de propuestas y recursos didácticos pertinentes para el desarrollo de la competencia comunicativa y mejorar la calidad de los materiales didácticos que se utilizan en los centros (libros de texto, por ejemplo). Además, es fundamental que los profesores puedan elaborar sus propios recursos, realizar sus propias experiencias y puedan compartirlos con colegas y expertos en la materia. Sería preciso, en ese sentido, impulsar los cauces y redes de interacción en un campo que requiere investigación, desarrollo e innovación en los próximos años.

- **Selección de empleados**

Es conveniente propiciar en el acceso al empleo una evaluación adecuada de las competencias técnicas pero también de las competencias de comunicación. Esto es necesario en todas las organizaciones y, especialmente, en el ámbito de las administraciones públicas, con el objeto de disponer de empleados que puedan contribuir a un mejor funcionamiento de las instituciones en las que intervienen y prestar la atención adecuada en el servicio a los ciudadanos. Esta exigencia podría, además, motivar a los propios candidatos a desarrollar una mayor conciencia comunicativa e incrementar su interés para mejorar en este aspecto y formarse adecuadamente. La selección debería incluir la observación, entrevistas o pruebas orales en las que pudiese valorarse la competencia de comunicación oral de carácter transversal o específica del perfil profesional.

- **Pruebas de rendimiento**

Las pruebas de competencias en los centros y las aulas, así como las de rango local, regional, nacional e internacional deberían incorporar la evaluación normativa y criterial del nivel de CCO para conocer, diagnosticar y valorar el nivel de CCO del alumnado con el objetivo de tomar las medidas necesarias de perfeccionamiento del currículo, así como para motivar al profesorado y alumnado para prestar una atención más rigurosa al desarrollo de las mismas. Sin una evaluación adecuada es difícil que la situación actual pueda iniciar un rumbo de perfeccionamiento.

- **Aprendizaje a lo largo de la vida**

Aunque el sistema educativo y la formación inicial son un factor esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa, las instituciones públicas y privadas deberían facilitar la formación comunicativa permanente y proporcionar a los empleados la posibilidad de ajustar su preparación a una sociedad cambiante como la actual. En este sentido, las instituciones públicas locales, regionales, nacionales y europeas; las organizaciones y empresas; los sindicatos y organizaciones empresariales, etc. podrían proponer y apoyar actividades de formación atendiendo a los objetivos propios y a las exigencias que la sociedad y el empleo vayan planteando a lo largo del tiempo.

- **Investigación**

Los datos disponibles nos llevan a la reflexión de que es necesario desarrollar líneas de investigación que impulsen la construcción de un modelo debidamente fundamentado de enseñanza de la competencia de comunicación de los ciudadanos dotado de las necesarias orientaciones sobre objetivos, contenidos, actividades, recursos, etc. El hecho de que las aportaciones teóricas y la legislación no hayan tenido todavía la repercusión adecuada sobre la realidad educativa puede explicarse, al menos en parte, por carencias de rigor científico y didáctico sobre el tema y por falta de formación específica. Más concretamente, entre otros ámbitos, sería preciso desarrollar líneas investigadoras sobre los siguientes aspectos:

- a) Didáctica de la competencia de comunicación oral en cada etapa, disciplina y ámbito educativo.
- b) Estudio sobre perfiles comunicativos específicos de cada ámbito laboral o profesional.
- c) Evaluación diagnóstica de niveles de competencia y propuestas de mejora.
- d) Elaboración y experimentación de métodos y recursos didácticos.

Consideramos, en definitiva, que esta tesis, gracias a la fundamentación teórica y las generosas y ricas aportaciones de los informantes, ofrece orientaciones precisas y valiosas para mejorar la competencia de la comunicación oral de los ciudadanos del futuro, proporciona datos relevantes para avanzar hacia un modelo didáctico riguroso y, para concluir, nos ayuda a confirmar, entender, concretar y matizar esa frase tantas veces expresada sinceramente por el profesorado y otras muchas personas: “El lenguaje oral es muy importante”.



**Bibliografía**

- ABASCAL, D. (1997a): «Didáctica de lo oral». En J. Serrano y J. E. Martínez (Coords.) *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikos-Tau, 155-180.
- ABASCAL, M. D. (1997b): «¿Cómo hablan? ¿Qué dicen? (Observar textos orales)». En F. J. Cantero; A. Mendoza y C. Romea (eds.), 135-140.
- ABASCAL, M. D. (1999): «La oratoria de hoy (fundamentos y ejemplos para una enseñanza de la oralidad)». En M. D. Abascal et al., *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua)*. 10. (Presentado por M. Sanjuán) Zaragoza: ICE-Univ. de Zaragoza, 11-36.
- ABASCAL, M. D. (2004): *La teoría de la oralidad*. Analecta Malacitana, anejos/ 49. Málaga: Universidad de Málaga.
- ABASCAL, M.D.; J. M. BENEITO y F. VALERO (1993): *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- ABRIL, M. (1999): «Estrategias de comunicación y creación oral». En *Enseñar lengua y literatura. Propuestas*, Granada. G.E.U., cap. IV: 41-46.
- ACCENTURE y UNIVERSIA (2007): *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa. Presentación final de resultados*. Accenture/ Universia. En <http://www.accenture.com>
- ACOSTA, V. M. (dir.) (1996): *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Aljibe.
- ADAM, J. M. (1985): «Quels types de textes?». *Le français dans le monde*, 192: 39-43.
- ADAM, J. M. (1997): «Los textos: heterogeneidad y complejidad». En F. J. Cantero; A. Mendoza y C. Romea (eds.), 3-12.
- AGUADO, G. (1995): *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: Cepe.
- AGUADO, P. M. et al. (2008): La adquisición y desarrollo de competencias profesionales. En *II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza 2008*. En [www.unizar.es](http://www.unizar.es)
- AITCHISON, J. (1992): *El mamífero articulado. Introducción a la psicolingüística*. Madrid: Alianza.
- ALBADALEJO, M. (1995): «Un ejemplo de enseñanza por tareas: la reunión». En M. Siguán (coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas*. (XVIII Seminario sobre “Lenguas y Educación”). Barcelona: ICE de la Univ. de Barcelona/ Horsori.
- ALBERICI, A y P. SERRERI (2005): *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- ALBERT, M. J. (2006): *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- ALCOBA, S. (coord.) (1999): *La oralización*. Barcelona: Ariel.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (1998): «Unidades transfrásticas en la comunicación (Lingüística del habla)». En A. Mendoza (1998), 275-286.



- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2002): *El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica*. Tesis doctoral dirigida por Enrique Bernárdez Solís. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología. Departamento de Filología Española I.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2005): *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- ÁLVAREZ, F. J. y J. R. GARCÍA (2012): «El aprendizaje cooperativo en el Máster de Secundaria para enseñar y aprender a ser tutor». *Revista Educativa Hekademos*, 12, Año V: 83-93.
- ÁLVAREZ, I.; I. GARCÍA; B. GROS y V. GUERRA (2006): «El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo a través del programa *Knowledge Forum*: análisis de una experiencia». *Revista de Educación*, 341: 441-469.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. et al. (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. W. (1989): *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- ARAUJO, U. F. y G. SASTRE (2008): *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- ARISTIMUÑO, A. (2005): Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?, *Ponencia presentada en el III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*, Gerona, julio de 2004. Disponible en: <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/demonio.pdf>
- AUSTIN, J. L. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- AUSUBEL, D. P. et al. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- AVENDAÑO, F. (2007): «Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno». *Anales de la educación común (Argentina), Educación y lenguajes, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*, 3, 6: 132-137. (Disponible en formato digital).
- BACHMAN, L. F. (1995): «Habilidad lingüística comunicativa». En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa: 105-128.
- BACHMAN, L. F. y A. S. PALMER (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BADÍA, D. y M. VILÁ (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- BALLESTEROS, C.; M. LLOBERA; M. CAMBRA; J. PALOU; M. RIERA; I. CIVERA y J. PERERA (2001): «El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma». En A. Camps, *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó, 195-207.
- BALLESTEROS, C. y J. PALOU (2005): «Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral». En M. Vilà (coord.) et al., *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, 101-114.

- BAQUERO, R. (2002): «Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional». *Perfiles Educativos*, 24 (97-98): 57-75.
- BARCA, A. et al. (1988): «Niveles socioeconómico-culturales y ejecución lingüística». *Estudios de Psicología*, 33-34: 93-104.
- BAR-ON, R. (1997): «Development of the Bar-On EQ-I: a measurement of emotional and social intelligence». *Paper presented at the 105th Annual Convention of the American Psychological Association*. Chicago.
- BAR-ON, R. (2000): «Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory (EQ-I)». En: R. Bar-on, and J. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 363-388.
- BARRAGÁN, C. et al. (2005): *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- BARRIO, J. L. (2001): «Lengua oral en la educación infantil». En A. Camps (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- BARTLETT, F. C. (1932): *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- BASTONS, C. (1997): «La oralidad: algunos aspectos teóricos y prácticos». En F. J. Cantero; A. Mendoza y C. Romea (eds.), 967-972.
- BAUDELLOT, C. y R. ESTABLET (1975): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- BAYES, R. (1977): *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Barcelona: Fontanella.
- BELINCHÓN, M.; A. RIVIERE, A. y J. M. IGOA (1992): *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Valladolid: Trotta.
- BENEITO, J. M. (2001): «La enseñanza y el aprendizaje de los usos orales formales: una visión de conjunto». *Textos*, 26: 97-109.
- BENEITONE, P. et al. (eds.) (2007): *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final- Proyecto Tuning. América Latina. 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- BENÍTEZ, J. (2003): «Utilización del método de casos con fines didácticos. Aplicación en la Universidad Metropolitana». *Anales de la Universidad Metropolitana* (Caracas, Venezuela), 3, 1 (Nueva Serie): 213-231.
- BEREITER, C. (1997): «Situating cognition and how to overcome it». En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 281-300.
- BEREITER, C. y S. ENGELMAN (1966): *Teaching Disadvantage Children in the Pre-School*. Nueva York, NY: Prentice Hall.
- BERLO, D. (1980): *El proceso de comunicación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BERNÁRDEZ, E. (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.

- BERNARDO, J. y J. F. CALDERERO (2000): *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- BERNSTEIN, B. (1989): *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1985): «Clase social, lenguaje y socialización», *Educación y Sociedad*, 4, 127-143.
- BISQUERRA, R. (2000): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA, R. y N. PÉREZ (2007): «Las competencias emocionales». *Educación XXI*. 10: 61-82.
- BLOOM, L. (1970): *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge: MIT Press.
- BOLÍVAR, A. (2008): «Competencias básicas y ciudadanía». *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1.
- BOLÍVAR, A. (2008a): «El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior». *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias (II)"*. En [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2)
- BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON (1977): *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- BOYATZIS, R. (1982): *The competent manager*. New York: Wiley & Sons.
- BOYATZIS, R. E.; D. GOLEMAN y K. RHEE (2000): «Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory». En R. Bar-on y J. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 343-362.
- BREEN, M. P. (1997): «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (y II)». *Signos*, 20: 52-73.
- BRIZ, E. (1997): «Para un modelo ecológico de evaluación formativa de las habilidades lingüísticas y comunicativas en textos orales». En F. J. Cantero; A. Mendoza y C. Romea (eds.), 1183-1188.
- BRIZ, E. (1998): «La evaluación en el área de lengua y literatura», en A. Mendoza (Coord.), 115-140.
- BRIZ, E. (2002): «La enseñanza de la comunicación oral en los libros de texto de secundaria». En B. Muñoz et al., *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 12. Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza, 55-108.
- BRIZ, E. (2003a): «El enfoque comunicativo», en A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*, Madrid: Pearson Educación, Prentice Hall, 89-123.
- BRIZ, E. (2003b): «Habilidades y competencias lingüísticas», en A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación, Prentice Hall, 175-216.

- BRIZ, E. (2003c): «La evaluación de las habilidades lingüísticas». En A. Mendoza (coord.), 425-465.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BROWN, P. y S. C. LEVINSON (1989): *Politeness. Some universals of language usage*. Cambridge: Cambridge U. Press.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNER, J. (1986): *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- BUENO AGUILAR, J. J. (1993): *El lenguaje de los niños gitanos*. Salamanca: Amarú.
- BUENO, M. J. (1996): «Hacia una perspectiva comunicativa de los procesos educativos». *Comunicar*, 7, octubre, 1996. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800727>
- BÜHLER, K. (1934): *Sprachtheorie*. Jena: Fischer (Trad. cast.: *Teoría del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1979).
- CABRERA, F. et al. (2005): «Tendencias de la formación en las organizaciones». *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 23, 2: 333-361.
- CALLEJA, I. (1999): «Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico». *Lenguaje y Textos*, 13: 93-106
- CAMILLI, C.; E. LÓPEZ y M. L. BARCELÓ (2012): «Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática». *Enseñanza & Teaching*, 30, (2): 81-103.
- CAMPANARIO, J. M. (2004): «El enfoque conexionista en psicología cognitiva y algunas aplicaciones sencillas en didáctica de las ciencias». *Enseñanza de las Ciencias*, 22(1): 93-104.
- CAMPS, A. (1996): «Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica». *Cultura y Educación*, 2: 43-57.
- CAMPS, A. (2002): «Hablar en clase, aprender lengua». *Aula de Innovación Educativa*, 111: 6-10.
- CAMPS, A. (2005): «La lengua oral formal objeto de enseñanza». En M. Vilá (comp.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, 7-9.
- CANALE, M. (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy». En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, 2-27. Traducción española: «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-81.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1: 1-47. Traducción española: (1996): «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua (I y II)». *Signos*, 17 y 18, 54-62 y 78-89.
- CANDLIN, C. (1990): «Hacia la enseñanza de la lengua basada en tareas». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 33-53.

- CANTERO, F.J.; A. MENDOZA y C. ROMEA (Eds.) (1997): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (Barcelona, 27-29 de Noviembre de 1996). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CANTERO, F. J. (2008): «Complejidad y competencia comunicativa». *Rev. Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7, 1: 71-87.
- CANTERO, F. J. y C. DE ARRIBA (2004): «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas». *Didáctica (Lengua y literatura)*, 16: 9-21. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0404110009A.PDF>
- CANTERO, F. J. y A. MENDOZA (2003): «Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura». En A. Mendoza (coord.), 33-78.
- CANÑAS, J. (1997): *Hablamos juntos. Guía didáctica para practicar la expresión oral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- CARDONA, M. C. (2002): *Introducción a los métodos de investigación educativa*. Madrid: EOS.
- CARR, W. y S. KEMMIS (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARROLL, D. W. (2006): *Psicología del lenguaje*. 4ª. Ed. Madrid: Thomson.
- CASADO, M. (1993): *Introducción a la gramática del texto en español*. Madrid: Arco Libros.
- CASALMIGLIA, H. (1991): «El estudio del discurso oral». *Signos*, 2: 38-48.
- CASALMIGLIA, H. y A. TUSON (2002): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CASANOVA, M. A. (1991): «La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral». En F. Hernández et al., *Aspectos didácticos de lengua y literatura (Lengua)*. 5. Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza, 83-104.
- CASANOVA, M.A. (1997): "La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje". En J. Serrano y J. E. Martínez (Coords.), 379-406.
- CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASTEJÓN, J. L.; M. P. CANTERO y N. PÉREZ (2006): «Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2): 339-362.
- CASTELLÁ, J. M. (1996): «Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones». *Textos*, 10, 23-31.
- CASTELLÀ, J. M. y M. VILÀ (2005): «La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas». En *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, 25-36.
- CATALANO, A. M. et al. (2004): *Diseño curricular en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas. Programa de formación y certificación de competencias laborales*. Banco Interamericano de Desarrollo, Buenos Aires.

- CAZDEN, C.B. (1972): The Situation: a Neglected Source of Social Class Differences in Language Use». En J. B. Pride y J. Holmes, *Sociolinguistics*. England: Penguin, 294-313.
- CELCE-MURCIA, M.; Z. DÖRNYEI y S. THURRELL (1995): «A pedagogically motivated model with content specifications». *Issues in Applied Linguistics*. 6: 5-35.
- CENOZ, J. (2004): «El concepto de competencia comunicativa». En J. Sánchez-Lobato e I. Santos-Gargallo (eds.), 449-465.
- CEREZO, M. (1999): «Cooperación conversacional y cortesía verbal (para una didáctica de la comunicación oral)». *Perspectiva CEP*, 1: 133-146.
- CESTERO, A. M. (2006): «La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía». *ELUA*, 20: 57-77.
- CHOMSKY, N. (1983): *Reglas y representaciones*. (Orig. de 1980). México: FCE,
- COHEN, L. y L. MANION (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLE, M. (1981): *Society, Mind and Development* (CHIP Report 106). San Diego: Laboratory of Comparative Human Cognition. University of California.
- COLL, C. (1991): *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. (2007): «Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio». *Aula de innovación educativa*, 161: 34-39.
- COLOMER, T.; T. RIBAS y M. UTSET (1993): «La escritura por proyectos: “Tú eres el autor”». *Aula*, 14: 23-28.
- COMISIÓN EUROPEA (2007): *Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo*. Dirección General de Educación y Cultura. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. En [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/educ-training\\_en.html](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/educ-training_en.html)
- COMISIÓN EUROPEA (2009): *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONDEMARÍN, M.; V. GALDAMES y A. MEDINA (1996): *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Madrid: CEPE.
- CONDEMARÍN, M. y A. MEDINA (2002): *Evaluación auténtica del lenguaje y la comunicación*. Madrid: CEPE.
- CONQUET, A. (1983): *Cómo aprender a escuchar*. Barcelona: Hogar del Libro.
- CORVALÁN, O. (2008): El Diseño Curricular para el Desarrollo de las Competencias: el eslabón perdido. *REDEC*, I. 1. Disponible en <http://redec.usalca.cl/index.php/redec/article/view/12/16>
- COSERIU, E. (1977a): *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, E. (1977b): «Sobre el desarrollo de la lingüística». En *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, 257-263.
- COSERIU, E. (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. (Orig. de 1988). Madrid: Gredos.
- COTS, J. M. (1995a): «El desarrollo de la competencia comunicativa oral». *Textos*, 3: 17-23.
- COTS, J. M. y cols. (1995b): «Conversa(r)». *Caplletra*, 7: 51-72.

- COTS, J. M.; J. M. VILLAR y J. M. DÍAZ (2002): «Qué se pregunta y qué se entiende: Análisis de algunos conceptos utilizados en la encuesta de opinión de los estudiantes sobre la docencia». *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, 1. Disponible en:  
<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/25/12>
- COTS, J. M. y L. NUSSBAUM (eds.) (2002): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- COULON, A. (1995): *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- CROS, A. y M. VILA (1995): «La argumentación oral: una propuesta para la enseñanza secundaria». *Textos*, 3: 52-58.
- CROS, A. y M. VILA (1996): «La lengua oral en la enseñanza secundaria: Propuestas didácticas». En D. Cassany et al., *Aspectos didácticos de lengua y literatura*. 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 173-201.
- CROS, A. y M. VILA (1997): «Enseñar a hablar para ser escuchado». *Aula de Innovación Educativa*, 65: 6-9.
- CROS, A. y M. VILA (1998): «La evaluación de la lengua oral: una secuencia didáctica». *Textos*, 16: 9-23.
- CROS, A. y M. VILA (1999): «Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza». *Textos*, 22: 49-64.
- CROS, A. y M. VILA (2002): «Lo oral formal. La discusión oral: argumentos y falacias». *Textos*, 29: 31-46.
- CRYSTAL, D. (1981): *Lenguaje infantil. Aprendizaje y lingüística*. Barcelona: Médica y Técnica.
- CUERVO, M. y J. DIÉGUEZ (1991): *Mejorar la expresión oral*. Madrid: Narcea.
- DAMASIO, A. R. y H. DAMASIO (1996): «Cerebro y lenguaje». *Investigación y Ciencia, Temas*, 5: 20-28.
- DANVILLA, I. y M. A. SASTRE (2010): «Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación». *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20: 107-126.
- DE BEAUGRANDE, R. y W. DRESSLER (1981): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- DE LUCA, Marta O. P. (1983): *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- DEL RÍO, M. J. del (1987): «Algunas cuestiones sobre la psicopedagogía del lenguaje oral», *Rev. Logop., Fon., Audiol.*, VII, 2: 87-92.
- DEL RÍO, M. J. (1993): *Psicopedagogía de la lengua oral: Un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE-Horsori
- DEL RÍO, M. J. y M. SANCHEZ CANO (1996): «Enseñar lengua oral en la escuela». En J. Escoriza et al., *Psicopedagogía de la instrucción*. Barcelona: EUB, vol. 4: 1-24.
- DELGADO, S. y B. ENA (2006): *Recursos humanos*. 3ª ed. Madrid: Thomson. Paraninfo.

- DELORS, J. et al. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. En [http://www.rau.edu.uy/docs/delors\\_s.pdf](http://www.rau.edu.uy/docs/delors_s.pdf)
- DENYER, M.; J. FURNÉMONT; R. POULAIN Y G. VANLOUBBEECK (2007): *Las competencias en la educación. Un balance*. Fondo de Cultura Económica, México.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003): «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Disponible en; <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- DIJK, T.A. VAN (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- DIJK, T. A. VAN (1988): *Texto y contexto. Semántica y Pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- DOLZ, J. y B. SCHNEUWLLY (1997): «Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona». *Textos*, 11: 77-98.
- DOLZ, J. y B. SCHNEUWLY (1998): *Pour l'enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels a l'école*. París: ESF.
- DOMÍNGUEZ ESTÉVEZ, J. M. (1990): «Enseñanza y aprendizaje de la lengua hablada». En V. García Hoz (dir.), *Enseñanza de la lengua en la educación intermedia*. Madrid: Rialp, 139-182.
- DOMINGO, J. (2008): «El aprendizaje cooperativo». *Cuadernos de Trabajo Social*, 21: 231-246.
- DUCROT, O. (1986): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- DURANTI, A. (1992): «La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis». En F. J. Newmeyer, *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: Contexto socio-cultural*. Madrid: Visor, 253-274.
- EBNETER, T. (1982): *Lingüística aplicada*. (1ª ed. 1976). Madrid: Gredos.
- ECKERT, H. (2006): «Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento». *Revista de Educación*, 341: 35-55
- EDWARDS, D. y N. MERCER (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ENGSTRÖM, Y. y M. COLE (1997): «Situating cognition in search of an agenda». En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 301-309.
- ENRIQUE, A. M. y F. MORALES (2008): «Estructura de la comunicación empresarial». *Pensar la Publicidad*, II, 2: 63-80.
- ESCANDELL, M. V. (1993): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos-UNED.
- ESCANDELL, M.V. (2005): *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- ESCODERO, J. M. (2008): «Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos». *Red U. Revista de Docencia Universitaria, monográfico II "Formación centrada en competencias (II)"*. En [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2)



- ESTAIRE, S. (1999): *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- ESTAIRE, S. y J. ZANÓN (1994): *Planning classwork: a task-based approach*. Oxford: Heinemann.
- ESTEBAN, M. y J. SÁEZ (2008): «Las profesiones, las competencias y el mercado». *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II. "Formación centrada en competencias(II)"*. Disponible en: [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2)
- EURYDICE (La red europea de información en educación), (2002): *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Eurydice. Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura). En <http://www.eurydice.org>
- FERNÁNDEZ, C. (1999): *La Comunicación en las Organizaciones*. Méjico: Trillas.
- FERNÁNDEZ, P. y N. EXTREMERA (2005): «*La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3): 63-93
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. MadrId: Siglo XXI.
- FERRÁNDIZ, C. (2004): *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Tesis doctoral. Madrid: MEC, CIDE.
- FERRER, M.; R. ESCRIVÁ y G. LLUCH (1996): «Argumentar en la educación secundaria». *Textos*, 10: 55-68.
- FEUERSTEIN, R. (1980): *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- FEUERSTEIN, R. (1996): «La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva». En *Educación cognitiva I. Actas del Congreso Internacional sobre Educación Cognitiva de Zaragoza*, 13-15 de septiembre de 1995. Zaragoza: Mira, 31-76.
- FILLMORE, Ch. (1968): «The case for case». En E. BACH y R. HARMS (eds.): *Universals in linguistic theory*, New York: Holt, Rinehart y Winston, 1-88.
- FIRTH, J. R. (1957a): «Ethnographic analysis and language with reference to Malinowski's views». En R. W. Firth (Ed.), *Man and Culture: an evaluation of the work of Bronislaw Malinowski*. London.: Longman, 93-118. Reimpreso en F. R. Palmer (ed.), (1968): *Selected Papers of J. R. Firth, 1952-1959*. London: Longman, 137-167.
- FIRTH, J. R. (1957b): «A Synopsis of Linguistic Theory, 1930-1955». *Studies in Linguistic Analysis*. London: Blackwell, 1-31. Reimpreso en F. R. Palmer (Ed.), (1968): *Selected Papers of J. R. Firth, 1952-1959*. London: Longman, 168-205.
- FISHMAN, J. (1988): *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- FLAVELL, J. (1995): *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, México: Paidós.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FONT, A. (2004): «Las líneas maestras en el aprendizaje por problemas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 49: 79-96.

- FORNER, A. (1987): *La comunicación no verbal. Actividades para la escuela*. Barcelona: Graó.
- FOSSATI, R. y J. A. BENAVENT (1998): «El modelo clínico y la entrevista». En R. Bisquerra (coord.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Praxis: España, 71-83.
- FRASER, B. (1980): «Conversational mitigation». *Journal of Pragmatics*, 4: 341-350.
- FREIRE, P. y D. MACEDO (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- GALEOTE, M. (2002): *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- GALERA, F. (2003): «Las actividades para el desarrollo de las habilidades comunicativas». En A. Mendoza (coord.).
- GALLART, M. A. (1997): «Los cambios en la relación escuela-mundo laboral». *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a07.pdf>
- GALLART, M. A. (2004): «La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: la institución escolar y el mundo del trabajo». Texto de la disertación realizada en sesión pública de la Academia Nacional de Educación el 3 de mayo de 2004 con motivo de su incorporación formal. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, 57, 3-5. Disponible en: [http://www.inet.edu.ar/programas/formacion\\_docente/biblioteca/educacion\\_trabajo/gallart\\_racionalidad.PDF](http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/educacion_trabajo/gallart_racionalidad.PDF)
- GALLART, M. A. y C. JACINTO (1995): «Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo». *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID-CENEP, año 6, nº 2. Buenos Aires (Argentina). Disponible en formato electrónico en Biblioteca Digital de la OEI. Educación Técnico Profesional. Cuaderno de Trabajo 2.
- GARAGORRI, X. (2007): «Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión». *Aula de Innovación Educativa*, 161: 47-55.
- GARAGORRI, X. (2007a): «Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo». *Aula de Innovación Educativa*, 161: 56-59.
- GARCÍA, I.; M. VILÀ; D. BADÍA y M. LLOBET (1995): *Expresión oral*. Madrid: Alhambra Longman.
- GARCIA-DEBANC, C. (1999): «Evaluar l'oral». *Pratiques*, 103/104.
- GARCÍA MESTANZA, J. (2003): «Fundamentos de economía y administración de empresas». En Castillo Clavero (coord.), *Introducción a la economía y administración de empresas*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA NIETO, M. T. (2009): «La dimensión comunicativa de las inteligencias múltiples». *Cuadernos de Información y Comunicación*, 14: 141-157.
- GARCÍA PADRINO, J. y A. MEDINA (dirs.) (1989): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya.
- GARCÍA RIVERA, G. (1996): «Necesidades de comunicación e intención comunicativas: los actos del habla y su aplicación en la Educación Secundaria». *Lenguaje y textos*, 9: 93-106.
- GARCÍA-SÁIZ, M. (2011): «Una revisión constructiva de la gestión por competencias». *Anales de Psicología*, 27 (2): 473-497.

- GARDNER, H. (1987): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books. New York.
- GARDNER, H. (1993): *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York. Basic Books. Ed. española (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- GARMAN, M. (1995): *Psicolingüística*. Madrid: Visor.
- GARRÁN, M. L. (2000): «El desarrollo de la competencia comunicativa oral: análisis de sus perspectivas en las publicaciones periódicas». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12: 139-165
- GARTON, A.F. (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- GAUQUELIN, F. (1972): *Saber comunicarse*. Bilbao: Mensajero.
- GESCHWIND, N. (1996): «Especializaciones del cerebro humano». En *El lenguaje humano*. (Primera edición: 1979). Barcelona: Prensa Científica, 8-19.
- GIL, C.; T. BAÑOS; A. ALÍAS y M. D. GIL (2007): «Aprendizaje Cooperativo y Desarrollo de Competencias». *VII Jornadas sobre Aprendizaje Cooperativo*. Julio de 2007. Valladolid, 63-72.
- GIMENO, F. (1990): *Dialectología y sociolingüística españolas*. Universidad de Alicante.
- GIMENO LORENTE, P. (1995): *Teoría crítica de la educación*. Madrid: UNED.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GINÉ, N. y A. PARCERISA (2000): *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- GINÉS, J. (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento». *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, 35.
- GIOVANNINI, A. et al. (1999): *Profesor en Acción. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GLEASON, J. B. y N. B. RATNER (1999): *Psicolingüística*. (2a.ed.). Madrid: McGraw Hill.
- GOIKOETXEA, E. y G. PASCUAL (2002): «Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia». *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 5: 199-226.
- GOLEMAN, D. (1995): *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1998): *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- GOLEMAN, D., R. BOYATZIS y A. MCKEE (2002): *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- GÓMEZ BERROCAL, C. y C. HUICI (2004): «La comunicación en los grupos». En C. Huici y J. F. Morales Domínguez, *Psicología de grupos I (Estructura y procesos)*. Madrid: UNED, cap. 7: 199-228.
- GÓMEZ CERVANTES, M. del M. (2009): *Formación en habilidades comunicativas del directivo empresarial con especial concreción en el ámbito de la región de*

- Murcia. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Departamento de Lengua Española, Lingüística General y Traducción e Interpretación.
- GÓMEZ GRAS, J. M. (2006): «El trabajo de los universitarios». En C. J. Van-Der Hofstadt y J. M. Gómez, *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Díaz de Santos, 7-37.
- GÓMEZ PICAPEO, J. (2011): *Contribución de los libros de texto de lengua castellana y literatura al desarrollo de la competencia comunicativa en la educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Sociales. Disponible en <http://zaguan.unizar.es>
- GÓMEZ VILASÓ, J. (1994): «La comunicación oral (voces cercanas, voces distantes)». En C. Lomas (ed.), *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón: Trea.
- GONCZI, A. (1994): «Competency based assessment in the professions in Australia». *Assessment in Education*, 1: 27-44.
- GONZÁLEZ, J. y R. WAGENAAR (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2003): «Los enfoques en la enseñanza de la lengua». *Cuadernos de Pedagogía*, 330: 60-64.
- GONZÁLEZ RUIZ, R. y C. MARTÍNEZ PASAMAR (1998): «Saber hablar y competencia comunicativa. Algunas consideraciones teóricas y didácticas de los saberes lingüísticos de Eugenio Coseriu». *RILCE*, 14, 2: 265-288
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. (1987): *Lenguaje escolar y clase social*. Salamanca: Amarú.
- GOODMAN, K. S. (1998): *El lenguaje integral*. (3a.ed.) Buenos Aires: Aique.
- GOODMAN, K.S. (1995): «El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje». *Textos*, 3: 77-91.
- GRICE, H. P. (1969): «Las intenciones y el significado del hablante». En L. M. Valdés (ed.) (1991). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos-Univ. de Murcia.
- GRICE, P. (1975): «Lógica y conversación». En Lluís Ml. Valdés (ed.) (1991): *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos/Univ. Murcia.
- GUMPERZ, J. J. (1968): «The Speech Community». En Pier Paolo Giglioli (1972): *Language and social context*. England: Penguin Books Ltd., 219-231.
- GUMPERZ, J. J. y A. BENNETT (1981): *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama.
- GUTIÉRREZ, S. (1995): «La lingüística del habla: de la retórica a la pragmática». *Textos*, 3: 7-16.
- GUTIÉRREZ, S. (1997): «Nuevos caminos en la lingüística (aspectos de la competencia comunicativa)». En J. Serrano y J.E. Martínez (Coords.) *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikos-Tau, 13-60.
- GUY, G. R. (1992): «Lenguaje y clase social». En F. J. Newmeyer, *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: Contexto socio-cultural* Madrid: Visor, 57-86.
- GUZMÁN, J. C. (2003): Los claroscuros de la Educación Basada en Competencias (EBC). *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 62: 43-162.

- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 2 vols..
- HALLIDAY, M.A.K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985a): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. y R. HASAN (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. y R. HASAN (1985): *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- HARRIS, M. y P. McCANN (1994): *Assessment*. Oxford: Heinemann.
- HAVELOCK, E. (1998) : «La ecuación oral-escrito : una fórmula para la mentalidad moderna». En D. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*. (Orig. de 1991). Barcelona: Gedisa.
- HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- HEIMLICH, J. E. y S. D. PITTELMAN (1990): *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*. Madrid: Visor-MEC.
- HERNÁNDEZ, R.; C. FERNÁNDEZ y P. BAPTISTA (2008): *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- HERNÁNDEZ, F. y M. VENTURA (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó, ICE/Univ. de Barcelona.
- HERNÁNDEZ ABENZA, L. M. y C. HERNÁNDEZ TORRES (2011): «La expresión oral y escrita como proceso clave en el aprendizaje de las ciencias». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25: 213-222.
- HERNÁNDEZ PARICIO, F. (1996): *El Texto (Materiales para el estudio, análisis y comentario de textos)*. Zaragoza: Egido.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1990): *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- HERNANDO, L. A. y A. HERNANDO (2003): «El dominio de la lengua oral. El dominio ortográfico». En A. Mendoza (coord.).
- HIERRO S. y J. PESCADOR (1989): *Principios de Filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- HILL, J. H. (1992): «Lenguaje, cultura y cosmovisión». En F.J. Newmeyer, *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: Contexto socio-cultural* Madrid: Visor, 31-56.
- HOLLAND, J., (1979): «Diferencias de Clase Social en la Orientación hacia el Significado». *Infancia y Educación*, 7.
- HUBER, G. (2008): «Aprendizaje activo y metodologías educativas». *Revista de Educación*, número extraordinario, 2008: 59-81.
- HUDSON, R. A. (1981): *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- HUÉ GARCÍA, C. (2008): «Cómo introducir las competencias profesionales transversales en los currículos de grado. La empleabilidad de los titulados universitarios». En *II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la*

- información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza*. Disponible en <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/64.pdf>
- HUERTA, J. J.; I. S. PÉREZ y A. R. CASTELLANOS (2000): «Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales». *Educación. Revista de Educación*, nueva época, 13. En <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>
- HUMBOLDT, W. von (1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona: Anthropos.
- HUMBOLDT, W. von (1991): *Escritos sobre el lenguaje*. Barcelona: Península.
- HYMES, D. (1964): «Toward Ethnographies of Communication: The Analysis of Communicative Events». En Pier Paolo Giglioli (1972): *Language and social context*. England: Penguin Books Ltd.
- HYMES, D. (1964): *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper and Row.
- HYMES, D.H. (1972): «On Communicative Competence». En J. B. Pride y J. Holmes, *Sociolinguistics*. England: Penguin, 269-293. Edición española (1995): «Acerca de la competencia comunicativa». En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-46.
- INEE. INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2012): *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I: Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa: Madrid.
- IRAMAIN, J. L. (2000): «Una historia del concepto "información": de la causa formal al dato (y vuelta)». *Comunicación y Sociedad*, Vol. XIII, 1: 91-114.
- IRIGOIN, M. y F. VARGAS (2002): *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo : Cinterfor-OPS.
- JAKOBSON, R. (1960): *Lingüística y poética*. (Ed. española de 1981). Madrid: Cátedra.
- JENKINS, L. (2002): *Biolingüística*. Madrid: C.U.P.
- JENSEN, A. R. (1972): «Clase social y aprendizaje verbal». En F. Gracia (comp.), *Presentación del lenguaje*. Madrid: Taurus, 419-444.
- JENSEN, A. (1969) «How much can be boost IQ and scholastic achievement?». *Harvard Educational Review*, 39: 1-123.
- JOHNSON, D. W. y R. T. JOHNSON (1989): *Cooperation and Competitions. Theory and Research*, Edina, MN. Interaction Book Company.
- JOHNSON, D. W. y R. T. JOHNSON (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4a. ed.). Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- JOHNSON, D.W.; R. T. JOHNSON y E. J. HOLUBEC (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós

- JOHNSON-LAIRD, P. (1983): *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- JONNAERT, Ph. (2001): «Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios». En *Segunda conferencia anual de Inspectores de la enseñanza media*. Diciembre de 2001 en Bobo Dioulasso, Burkina Faso.
- JONNAERT, Ph. et al. (2006): *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Ginebra: Oficina internacional de Educación, BIE / UNESCO. Publicación del Observatorio de Reformas Educativas.
- JORBA, J. y S. SANMARTÍ (2000): “La función pedagógica de la evaluación. En A. Parcerisa (dir. colección) y otros: *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Laboratorio Educativo, 21-42.
- JORBA, J. et al. (2000): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- KAPLÚN, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994): *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- KELLEY, K. (1981): *La persuasión en la comunicación, teoría y contexto*. Barcelona: Paidós.
- KILPATRICK, W. (1921): «Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement, definition of terms». *Teachers College Record*, 22 (4): 283-288.
- KINTSCH, W. y T. A. VAN DIJK (1978): «Toward a model of text: comprehension and production». *Psychological Review*, 85: 363-394.
- KNAPP, M. L. (1982): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno (Orig. de 1980)*. Barcelona: Paidós.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practices of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KREPS, G. L. (1995): *La comunicación en las organizaciones*. Delaware (U.S.A.): Addison-Wesley Iberoamericana.
- LABOV, W. (1966): *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- LABOV, W. (1970): «The Study of Language in its Social Context». En Pier Paolo Giglioli (1972): *Language and social context*. England: Penguin Books Ltd., 83-307.
- LABOV, W. (1985): «La lógica del inglés no estándar. *Educación y Sociedad*, 4: 145-168.
- LABOV, W. (1983): *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- LAKATOS, I. (1983): *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- LAKOFF, R. (1972): «Language in context». *Language*, 48, 4: 907-927.
- LAKOFF, R. (1973): «The logic of politeness; or minding your p's and q's». En *Papers from the Ninth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society (PCLS)* 9: 292-305.

- LARRAÍN, A. M. y L. E. GONZÁLEZ (2005): «Formación Universitaria por Competencias. Seminario internacional CINDA». Disponible en <http://www.buenastareas.com/ensayos/Formacion-Universitaria-Por-Competencias/118118.html>
- LARREULA, E. (2005): «La narrativa oral». En C. Barragán et al., *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó, 47-54.
- LAVANDERA, B. R. (1992): «El estudio del lenguaje en su contexto socio-cultural». En F. J. Newmeyer, *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: Contexto socio-cultural* Madrid: Visor, 15-30.
- LAVE, J. (1997): «The culture of acquisition and the practice of understanding». En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 17-35.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAWTON, D. (1972): *Social class. Language and education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- LE BOTERF, G. (1994): *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LEECH, G. N. (1983): *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- LEGETT, B. O'C. (1993): *Comunicación oral en la empresa. Un enfoque retórico*. Pamplona: Universidad de Navarra. EUNSA.
- LENNEBERG, E. H. (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley. En español, (1975): *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- LEONTIEV, A. (1978): *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- LEVINSON, S. C. (1989): *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- LITTLEWOOD, W. (1994): *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona: Paidós.
- LLOBERA, M. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LOMAS, C. (ed.) (1994): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón: Trea.
- LOMAS, C. (1994): «Usos orales y escuela». *Signos*. 12: 14-17. Disponible en [quadernsdigitals](http://quadernsdigitals.com).
- LOMAS, C. (1999): «Hablar y escuchar». En *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. (Vol I). Barcelona: Paidós, 259-315.
- LOMAS, C. (2006): «Usos orales en la escuela». En C. Lomas (comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Bogotá: Editorial Magisterio. Colección Redes, 69-73.
- LOMAS, C.; A. OSORO y A. TUSÓN (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, G. (2005): «Comunicación oral entre el equipo de enfermería en cardiología: evaluación y desarrollo de una comunicación eficaz en el trabajo». *Enfermería en Cardiología*, 36, 3.er cuatrimestre: 28-30.



- LÓPEZ MORALES, H. (1987): *Enseñanza de la Lengua Materna*. Madrid: Playor.
- LÓPEZ MORALES, H. (1989): *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- LÓPEZ VALERO, A. (1996): «Tipología textual y técnicas de expresión oral». *Lenguaje y Textos, Monográfico: Didáctica de la lengua oral*, 9: 115-131.
- LUCEÑO, J. L. (1988): «Didáctica de la lengua oral». En *Didáctica de la lengua española*. Alcoy: Marfil, 35-55.
- LUGARINI, E. (1995): «Hablar y escuchar. Por una didáctica del saber hablar y del saber escuchar». *Signos*, 14: 30-51.
- LUQUE, S. (2000): «La lengua como instrumento de comunicación». En S. Alcoba (coord.). *La expresión oral*. Barcelona: Ariel, 15-33.
- LURIA, A. R. (1980): *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella.
- LURIA, A. R. (1984): *Conciencia y lenguaje*. (2ª ed.) Madrid: Visor.
- LURIA, A. R. y F. I. YUDOVICH (1987): *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. (5ªed.) Madrid: Siglo XXI.
- MADRID, D. y I. MANRIQUE (1984): «Influencia de la familia en el lenguaje infantil». *Apuntes de Educación. Lengua y literatura*, 13: 26-28.
- MALINOWSKI, B. (1923): «The problem of meaning in primitive languages». En C. K. Ogden y I. A. Richards (Eds.), *The Meaning of Meaning*. New York: Harcourt Brace y World, 296-336.
- MALINOWSKI, B. (1935): *Coral Gradens and their Magic*. (Vol. 2). London: Allen y Unwin.
- MARBÀ, T. (1998): «Desde la sociolingüística». En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE-HORSORI, 49-60.
- MARCELLESI, J. B. y B. GARDIN (1978): *Introducción a la sociolingüística. La lingüística social*. Madrid: Gredos.
- MARINA, J. A. (2010): «La competencia de emprender». *Revista de Educación*, 351: 49-71.
- MÁRQUEZ, J. y J. DÍAZ (2005): «Formación del recurso humano por competencias». *SAPIENS* (Caracas) 6, 1: 85-106.
- MARTÍN IZARD, J. F. (1997): «La mediación en los programas de «enseñar a pensar» como actos didácticos interactivos». *Aula*, 9: 123-137.
- MARTÍN PERIS, E. (1991): «La didáctica de la comprensión auditiva». *Cable*, 8: 16-26.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2009): *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1992): «Gramática del discurso. Los llamados marcadores del discurso». En *Actas del Congreso de la Lengua Española*. (Sevilla, 7-10 de octubre de 1992). Zaragoza: Institución Fernando El Católico, 709-720.
- MARZO, M.; M. PEDRAJA y P. RIVERA (2008): «¿Qué demandan las empresas a los ingenieros españoles?: Guía para la formación universitaria». *II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la información y de la comunicación e*

- investigación educativa en la Universidad de Zaragoza, 2008. Disponible en*  
<http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/33.pdf>
- MATAMOROS, M., *Destrezas necesarias en el profesional en Derecho*. Conferencia.  
*Disponible en:*  
[http://www.conamaj.go.cr/contribuciones/oralidad/Ponencia\\_Martin.doc](http://www.conamaj.go.cr/contribuciones/oralidad/Ponencia_Martin.doc).
- MAYER, J. D. y P. SALOVEY (1997): «What is emotional intelligence?». En P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, 3-31.
- MAYOR, J. (1983): «Interacción, comunicación y lenguaje». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 38 (2).
- McCLELLAND, D.C. (1973): «Testing for competence rather than intelligence». *American Psychologist*, 28, (1): 1-14
- McNEILL, D. (1966): «Developmental psycholinguistics». En F. Smith y G. A. Miller (Eds.), *The Genesis of language. A psycholinguistic approach*. Cambridge (MA): MIT Press, 15-84.
- McNEILL, D. (1970): *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper & Row.
- MEJÍA, D. P. y D. P. HUERTAS (2010): «La formación en competencias: cuando saber hacer no es suficiente. El caso del programa de psicología y pedagogía en la universidad pedagógica nacional». En Fernando A. Montejo y N. P. Orozco (comps.), *Perspectivas de la orientación educativa y vocacional. Primer encuentro internacional de orientación educativa y vocacional*. Valledupar 2010. [http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos/Memorias\\_de\\_congreso\\_de\\_orientacion\\_Educativa\\_y\\_Vocacional\\_Valledupar\\_2010.pdf](http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos/Memorias_de_congreso_de_orientacion_Educativa_y_Vocacional_Valledupar_2010.pdf)
- MENDOZA, A.; A. LÓPEZ VALERO y E. MARTOS (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- MENDOZA, A.; LOPEZ VALERO, A. y E. MARTOS (1996a): «La comprensión y la expresión oral». En *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal, cap. 8: 239-280.
- MENDOZA, A. (1997): «La evaluación en el área de lenguaje: modelo para un proceso formativo». En F. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (Eds.), 87-104.
- MENDOZA, A. (Coord.), (1998): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.
- MENDOZA, A. (Coord.), (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Univ. de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA, A. (Coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación, Prentice Hall.
- MENDOZA, A. y F.J. CANTERO (2003): «Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos». En A. Mendoza (coord.), 1-31.
- MENDOZA, A. (2004): «Facetas de la investigación en Didáctica de la Lengua». En A. Mendoza; M. Sanjuán et al., *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 13, Zaragoza, ICE (Universidad de Zaragoza) y Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón.

- MENÉNDEZ, E. y A. DELGADO (1996): «Medios de comunicación social y enseñanza de la lengua oral». *Lenguaje y Textos, Monográfico: Didáctica de la lengua oral*, 9: 147-162.
- MERTENS, L. (1996): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR (Centro Interamericano para el Desarrollo de Conocimiento en la Formación Profesional) / OIT (Organización Internacional del Trabajo).
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999): *Declaración de Bolonia*. En Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999. Documento de información y debate. Madrid. Secretaria General del Consejo de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en Web: <http://www.udg.es.europa>
- MINSKY, M. (1975): «A framework for the representation of knowledge». En Winston (ed.). *The psychology of computer vision*. Nueva York: McGraw-Hill.
- MIRET, I. (1993): «La enseñanza de la Lengua en la educación primaria». En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8/9: 54-61.
- MIRIC, M. (2004): «El estigma social desde la teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick». *Paradigmas*, Año II, nº 3». Disponible en: [http://uasd.edu.do/IPSU/Documentos%20y%20PDF/M\[1\].Miric\\_F\\_Estigma\\_social\\_desde\\_la\\_TCH.pdf](http://uasd.edu.do/IPSU/Documentos%20y%20PDF/M[1].Miric_F_Estigma_social_desde_la_TCH.pdf)
- MOLES, A. (1969): *Las comunicaciones en la Empresa*. Bilbao: Deusto.
- MONFORT, M. y A. JUÁREZ (1987): *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*. Madrid: CEPE.
- MORALES, J. J. (2004): «La evaluación de competencias». *Revista de los Cursos Institucionales de la Universidad Regiomontana*, 1, 5. Disponible en: <http://www.ur.mx/ligas/zonaproxima/articulos/publicacion05/articulos.htm>
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002): *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco Libros.
- MOYA, J. y F. LUENGO (coords.), (2011): *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Asociación Proyecto Atlántida. Barcelona: Graó.
- MUÑIZ, V. (1989): *Introducción a la Filosofía del Lenguaje*. Barcelona: Anthropos.
- NAJT, M. y M.V. REYZÁBAL (1989): «El lenguaje utilitario». En J. García Padrino y A. Medina (dirs.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya.
- NASCIMENTO, N. (2005): «Comunicación no verbal: algunas diferencias gestuales entre España y Brasil». *LINRED. Lingüística en red*. En [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_04032005.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_04032005.pdf)
- NAVÍO, A. (2005): «Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional». *Revista de Educación*, 337: 213-234.
- NEWMAYER, F. J. (1982): «On the Applicability of Transformational Generative Grammar». *Applied Linguistics*, Vol. III, 2: 89-120.
- NIQUE, C. (1982): *Introducción metódica a la gramática generativa*. Madrid: Cátedra.
- NOGUEROL, A. (1998): «Investigación y Didáctica de la lengua y la Literatura». En A. Mendoza (Coord.), 61-74.
- NOVAK, J. D. y D. B. GOWIN (1988): *Aprendiendo a aprender*. Ed. Martínez Roca, Barcelona: España.

- NUNAN, D. (1998): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge Univ. Press.
- NÚÑEZ, M. P. (2000): «Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica». *Lenguaje y Textos*, 16: 9-16.
- NÚÑEZ, M. P. (2001): *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria (Materiales 12-16 para Educación Secundaria. Lengua y Literatura)*. Madrid: MEC/CIDE-Narcea.
- NÚÑEZ, M. P. (2001a): «En clase no se habla. Reflexiones sobre el uso de la palabra en las aulas desde la perspectiva de la educación lingüística». *Investigación en la escuela*, 43: 85-95.
- NÚÑEZ, M. P. (2002): «Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral». *Lenguaje y Textos*, 19: 161-198.
- NÚÑEZ, M. P. (2003): *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación Obligatoria*. Granada: GEU.
- NÚÑEZ, M. P. (2011): «Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo». *Enunciación (Colombia)*, 16, 1: 136-150.
- NUSSBAUM, L. (1991): «De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral», *Signos*, 2: 60-67.
- NUSSBAUM, L. (1995): «Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva». *Textos*, 3: 33-41.
- NUSSBAUM, L. (1999): «La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico». *Textos*, 20: 9-18.
- OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave, resumen ejecutivo*. (The definition and selection of key competences. Executive summary). Proyecto DeSeCo. En [www.OECD.org/edu/statics/deseeco](http://www.OECD.org/edu/statics/deseeco)
- OLSON, D. y N. TORRANCE (comps.) (1998): *Cultura escrita y oralidad*. (Orig. de 1991). Barcelona: Gedisa.
- ONG, W. J. (2001): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. (Orig. de 1982). México: Fondo de Cultura Económica.
- ONTANAYA, M. A. (1997): «Hablemos de la lengua oral». *Textos*, 13: 77-90.
- ONTORIA, A. et al. (1994): *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*. (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- OREJUDO, S.; E. BRIZ y T. FERNÁNDEZ (2008): «El módulo de habilidades de comunicación del Curso Cero de la Facultad de Educación». *II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza*.
- OREJUDO, S.; T. FERNÁNDEZ y E. BRIZ (2012): «Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficiencia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año». *Estudios sobre educación*, 22: 199-217.
- OVEJERO, A. (1993): «Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI». *Psicothema*, 5, Suplemento: 373-391.
- PALMER, A.; J. J. MONTAÑO y M. PALOU (2009): «Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos». *Psicothema*, 21 (3): 433-438

- PALOU, J. y C. BOSCH (coords.) (2005): *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- PARRA, M. C. y B. PEÑA (2012): «El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas». *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12, 2: 15-37.
- PASCUAL DÍEZ, J. (2000) *Evaluar la lengua en el aula. Análisis de necesidades del profesorado*. Oviedo: Univ. de Oviedo.
- PASQUIER, A. y J. DOLZ (1996): «Un decálogo para aprender a escribir». *Cultura y Educación*, 2: 31-42.
- PASTOR, A. (2001): «La importancia de la escucha y el silencio en la comunicación: reflexiones y sugerencias». *Boletín Informativo de Lenguas*, 13: 66-68.
- PÁVEZ, M. M.; J. BARRERA y C. J. COLOMA (1998): «Comprensión de discursos orales y rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza media». *Enfoques Educativos* (Univ. de Chile), 1, 1. Disponible en:  
<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/01/edu09.htm>
- PERCEVAL, J. M. y S. TEJEDOR (2008): «Los cinco grados de la comunicación en educación». *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 30: 155-163.
- PÉREZ ESTEVE, P. y F. ZAYAS (2007): *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, C. (2009): «La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21: 297-318
- PÉREZ GÓMEZ, A (2007) *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Disponible en:  
[http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos\\_Educacion\\_1.PDF](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos_Educacion_1.PDF)
- PÉREZ GÓMEZ, A y E. SOTO (2009): «Competencias y contextos escolares. Implicaciones mutuas». En *Aprendizaje por competencias*, 2: 17-21.
- PERRENOUD, P.H. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paideia-Morata.
- PERRENOUD, P. (2006): *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noreste, J. C. Sáez Editor. Santiago.
- PERRENOUD, P. (2006a): «Consecuencias para el trabajo del profesor». En *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noreste, J. C. Sáez Editor. Santiago.
- PERRENOUD, P. (2008): «Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?». *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”. En [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2)
- PIAGET, J. (1926): *The Language and Thought of the Child*. New York: Harcourt, Brace. Edición española (1965): *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- PIAGET, J. y B. INHELDER (1981): *Psicología del niño*. (10ª ed.). Madrid: Morata.
- PILLEUX, M. (1998): «La comunicación no-verbal». *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 21: 33-41. Disponible en:  
[www.humanidades.uach.cl/documentos\\_linguisticos/document.php?id=394](http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=394)
- PINEDA, P. (1999): «Las competencias básicas en los ciclos formativos de formación profesional». *XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. “La Educación Obligatoria. Competencias Básicas del alumno”*. Universidad de Extremadura. Guadalupe (Cáceres). Noviembre de 1999. Disponible en:

- <http://www.ugr.es/~site/docu/18site/a4pined.pdf>
- PINKER, S. (1995): *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- POBLETE, M. (2003): *La enseñanza superior basada en competencias, en Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. Bilbao: UD.
- POBLETE, M. (2004): *Orientaciones sobre el trabajo de las competencias en la práctica docente universitaria*. Documento interno de la UD.
- POBLETE, M. y A. VILLA (Coord.) (2007): *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- POSADA, R. (2004): «Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante». *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: [www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF)
- PORTOLÉS, J. (1998): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- POYATOS, F. (1991): *La comunicación no verbal*. (3 vols.). Madrid: Istmo.
- POYATOS, F. (2003): «La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación». *Revista de Investigación Lingüística*, 2, VI: 67-83.
- PRADO, J. (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La muralla.
- PRADO, J. (2004a): «Didáctica para el desarrollo de las destrezas discursivas: la comunicación oral». En J. Prado, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. (cap. IV). Madrid: La muralla.
- PRIETO, M. D. et al., (2002): «Estilos de trabajo e inteligencias múltiples». *XXI. Revista de Educación*, 4: 107-118. Universidad de Huelva.
- PRIETO, M. D. et al., (2002a): «Perfiles de los alumnos con talentos específicos». *Educación en el 2000*, mayo de 2002: 66-71.
- PRIETO, M. D. y P. BALLESTER (2003): *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- PUJOL, M. (1992): «Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16: 119-126.
- PUJOLÀS, P. (2011): *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. (1ª ed. de 2008). Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. (2012): «Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo». *Educatio. Siglo XXI*, 30, 1: 89-112.
- PUYAL, E. (2001): «La comunicación interna y externa en la empresa», en *5campus.com, Sociología*. Disponible en: <http://www.5campus.com/leccion/comui>
- QUINTILIANO, *Obra completa. En el XIX centenario de su muerte*. Traducción y comentarios de Alfonso Ortega Carmona, ed. bilingüe latín-español. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, Caja de Salamanca y Soria, 1997-2001, (Tomos I-V).
- RAMÍREZ MARTÍNEZ, J. (2002): «La expresión oral». *Contextos educativos*, 5: 57-72.

- RANGEL, M. (1983): *Comunicación oral. Cursos básicos para la formación de profesores*. México Trillas
- REYZÁBAL, M. V. (1991): «Propuesta metodológica para la enseñanza/aprendizaje de la comunicación oral». En F. Hernández et al., *Aspectos didácticos de lengua y literatura (Lengua)*. 5. Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza, 49-82.
- REYZÁBAL, M. V. (1992): Didáctica de la comunicación oral. En V. García Hoz, *Tratado de educación personalizada. Enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Madrid, Rialp, 229-263.
- REYZÁBAL, M.V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- REYZÁBAL, M. V. y M. A. CASANOVA (1994): «Evaluación de la comunicación oral». En M. V. Reyzábal: *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- RODARI, G. (1979): *Gramática de la fantasía*. Barcelona: F. Pellisa Ed.
- RODRIGO, M. (1999): *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- RODRIGUEZ ROJO, M. (1997): *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROMAINE, S. (1996): *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- ROMEA, C. (1996): «Recursos y medios para la enseñanza de la lengua oral en la E.I.». *Lenguaje y Textos. Monográfico: Didáctica de la lengua oral*, 9: 31-44.
- ROMERO, N. L. (2005): « ¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias?». *Educación*, octubre-diciembre 2005: 9-18.
- RONDAL, J. A. (1984): «El papel del entorno en la adquisición del lenguaje del niño», *Rev. Logop. Fonoaud.*, vol. IV, 1: 20-26.
- RONDAL, J. A. (1993): «Modularidad del lenguaje. Datos, teorías e implicaciones terapéuticas». *Rev. Logop. Fon. Audiol.*, XIII, 1: 14-22.
- RONDAL, J.A. (2000): «Componentes del lenguaje y aspectos del desarrollo desde la perspectiva de la evaluación». En M. Puyuelo y otros, *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- ROSALES, C. (1984): *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid: Narcea.
- ROTAETXE, K. (1988): *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- RUIZ BIKANDI, U. (1997): «El diálogo y la conversación en la educación primaria». *Aula de Innovación Educativa*, 65: 11-16.
- RUIZ BIKANDI, U. (2000): «La competencia comunicativa». En U. Ruiz Bikandi (ed.).
- RUIZ BIKANDI, U. (ed.) (2000): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- RUIZ BIKANDI, U. (2000): «Enseñar la lengua oral». En U. Ruiz Bikandi (ed.).
- RUIZ BIKANDI, U. (2000): «La comprensión y la expresión orales». En U. Ruiz Bikandi (ed.).
- RUIZ BIKANDI, U. (2002): «La construcción de la lengua oral». *Aula de Infantil*, 10: 6-11.

- RUIZ DE FRANCISCO, I. y J. L. CORREA (1996): «Necesidades y situaciones de comunicación oral en educación primaria». *Lenguaje y Textos*, 9, Monográfico: Didáctica de la lengua oral, 63-69.
- RUMELHART, D. E. (1980): «Schemata: the building blocks of cognition». En R. J. Spiro et al. (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SALAZAR, C. M. y M. CHIANG (2007): «Competencias y educación superior. Un estudio empírico». *Horizontes Educativos*, 12, 2: 23-35.
- SALCEDO, L. E. (2004). «Las competencias en la formación profesional». *Memorias Encuentro Nacional de Vicerrectores Académicos*. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <http://www.afacom.org/ascun/Ponencias%20Vicerrectores%20Encuentro%20Nacional%20-Pereira/03%20-Competencias%20en%20la%20formaci%20n%20profesional%20-LE%20Salcedo.pdf>
- SALOVEY, P. y J. D. MAYER (1990): «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 3: 185-211.
- SALVADOR, V. (1990): «L'anàlisi del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura». *Caplletra*, 7: 9-31.
- SAMPASCUAL, G. (2007): *Psicología de la Educación*. 2 vols. Madrid: UNED.
- SÁNCHEZ, A. (1988): *Una metodología de la lengua oral*. Madrid: Escuela Española.
- SÁNCHEZ, B. (1971): *Lenguaje oral*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SÁNCHEZ-ELVIRA, A. et al. (2010): *Del diseño a la evaluación en competencias genéricas: análisis empírico e intervención mediante rúbricas. Acciones destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de actividades de profesorado universitario*. Min. de Educación/IUED. Disponible en: [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD\\_E\\_INNOVACION/INNOVACION\\_DOCENTE/IUED/PROYECTOS/MEMORIA%20EA2009-0102\\_SANCHEZ-ELVIRA%20ET%20AL\\_UNED.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INNOVACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/PROYECTOS/MEMORIA%20EA2009-0102_SANCHEZ-ELVIRA%20ET%20AL_UNED.PDF)
- SANJUÁN, M. (2011): *De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia*. Tesis doctoral. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales. Disponible en <http://zaguan.unizar.es>
- SANZ-ORTIZ, J. (1992): «La comunicación en medicina paliativa». *Med. Clin.*, 98: 416-418.
- SAPIR, E. (1981): *El lenguaje*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- SAUSSURE, F. (1980): *Curso de Lingüística general*. Madrid: Akal.
- SCHANK, R. C. y R. P. ABELSON (1987): *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós.
- SCHIEFELBUSCH, R. L. et al. (1986): *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra.
- SCHMAL, R. y A. RUIZ-TAGLE (2008): «Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias». *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 16, 1: 147-158.
- SCHNEUWLY, B. y D. BAIN (1998): «Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas». *Textos*, 16: 25-46.



- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid: Paidós.
- SCHWARTZ, B. (1995): *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.
- SEARLE, J. (1975): «Indirect Speech Acts». En P. Cole y J.L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech acts*, Nueva York: Seminar Press, 59-82.
- SEARLE, J. (1986): *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- SEDDON, J. M., R. A. KRESS y J. L. PIKULSKI (1990): *Técnicas de evaluación informal de la lectura. Un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula*. Madrid: Visor.
- SEPÚLVEDA, F. (2003): «Del conocimiento gramatical al discurso. Sus tipologías textuales», en A. Mendoza (coord.), 469-492.
- SERRANO, J. y J. E. MARTÍNEZ (Coords.), (1997): *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikos-Tau.
- SHANNON, C. E. y WEAVER, W. (1949): *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, IL.: Illinois University Press. Edición española de 1981: *Teoría Matemática de la Comunicación*. Madrid: Forja.
- SHULMAN, L. S. (1997): «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea». En M.C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- SHUM, G. (1988): «La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje». *Infancia y aprendizaje*, 43: 37-53.
- SHUM, G. et al. (1990): «Lenguaje y rendimiento escolar: Un estudio predictivo». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5: 69-79.
- SHUM, G. y A. CONDE (1993): «El desarrollo del lenguaje en un caso de carencias afectivas graves en la primera infancia». *Infancia y Aprendizaje*, 64: 95-109.
- SIGUÁN, M. (1984a): *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.
- SIGUÁN, M. (1984b): «Aproximación histórica del estudio del lenguaje infantil». En M. Siguán (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.
- SIGUÁN, M.; R. COLOMINA e I. VILA (1990): *Metodología para el estudio del lenguaje infantil*. Barcelona: Eumo.
- SILVEIRA, S. (1998): «La educación para el trabajo: un nuevo paradigma». En: *Seminario Taller La educación como instrumento para superar la pobreza y el desempleo*. Secretaría Pro Tempore del Grupo de Río. Ciudad de Panamá, 5-7 agosto 1998. Ministerio de Relaciones Exteriores de Panamá, CAF, UNESCO, Ministerio de Educación. Panamá. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie23a03.htm>
- SILVESTRI, A. y G. BLANCK (1993): *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- SLAVIN, R.E. (1987): *Cooperative Learning: Student Teams*. (2ª ed.). Washington. DC: National Education Association.
- SLAVIN, R. E. (1990): *Cooperative learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

- SPERBER, D. y D. WILSON (1994): *La relevancia. Comunicación y cognición*. Madrid: Visor.
- SPITZBERG, B. H. (2000): «A model of intercultural communication competence». En L. A. Samovar y R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: a reader*. Belmont: Wadsworth.
- STAKE, R. E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STERNBERG, R. J. y D. K. DETTERMAN (1988): *Qué es la inteligencia*. Madrid: Pirámide.
- STERNBERG, R. J. (1997): *Successful intelligence*. New York, USA: Plume
- STRAWSON, P. F. (1969): «Significado y verdad». En Lluís Ml. Valdés (ed.) (1991): *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos/Univ. Murcia.
- STUBBS. M. (1984): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- THORNDIKE, E. L. (1920): «Intelligence and its uses». *Harper's Magazine*, 140: 227-235.
- TITONE, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid: Narcea.
- TOBÓN, S. (2006): *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Disponible en:  
<http://www.tecnologicocomfacauca.co/Imagenes/archivos/Aspectos%20bsicos%20FBC.pdf>
- TOUGH, J. (1978): *Cómo dialogar con los niños*. Buenos Aires: Ateneo
- TOUGH, J. (1987): *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- TOUGH, J. (1989): *Lenguaje conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor.
- TRIADO, C. y M. FORNS (1989): *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Madrid: Anthropos.
- TRIGO, J. M. (1996): «La lengua oral en la educación primaria». *Lenguaje y Textos*, 9, *Monográfico: Didáctica de la lengua oral*, 45-62.
- TRIGO, J. M. (1998): «Desarrollo de la oralidad en la Educación Secundaria». *Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31: 35-53.
- TRUJILLO, F. (2001): «La teoría de la relevancia como base para una nueva interpretación de la comunicación». *Eúphoros*, 3: 221-232.
- TUSON, A. (1991): «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo». *Signos*, 2: 50-59.
- UNESCO (1998): *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Disponible en: [http://www.education.unesco.org/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.education.unesco.org/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- USATEGUI, E. (1993): «Implicaciones educativas de los análisis sociolingüísticos de Basil Bernstein». *Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16: 159-179.
- VAN DIJK, T. A. (1989): *La Ciencia del Texto*. Barcelona: Paidós.
- VAN EK, J. A. (1977): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Londres: Longman.
- VAN EK, J. A. (1984): *Objectives for foreign language learning: Vol. I: Scope*.Estrasburgo: Consejo de Europa.

- VARGAS ZÚÑIGA, F. (2001): *La formación por competencias instrumento para incrementar la empleabilidad*. Cinterfor/OIT. Disponible en: <http://webdev.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/000/borrar/index.htm>
- VÁZQUEZ, G. (1999): «A favor del carácter general de las competencias». *XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “La Educación Obligatoria. Competencias Básicas del alumno”*. Universidad de Extremadura. Guadalupe (Cáceres). Noviembre de 1999. Disponible en: <http://www.ugr.es/~site/docu/18site/a4vazq.pdf>
- VÁZQUEZ, G. (2000): *La destreza oral. Conversar, exponer, argumentar*. Madrid: TANDEM-Edelsa.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (1989): «Comportamiento lingüístico. Lenguaje, sociedad y escuela». En J. García Padrino y A. Medina (dirs.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya.
- VILA, M. (2001): «Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral formal» En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- VILÀ, M. (2002): «Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión». *Aula de Innovación Educativa*, 111: 18-22.
- VILÀ, M. (2003): «Enseñar a hablar y a escuchar». *Cuadernos de Pedagogía*, 330: 46-50.
- VILÀ, M. (2004): «La actividad oral e intervención didáctica en las aulas». *Glosas Didácticas*, 12: 113-120.
- VILÀ, M. (coord.) et al. (2005): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- VILÀ, M. (2005a): «Introducción». En *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, 11-22.
- VILÀ BAÑOS, R. (2005): *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. Tesis doctoral. Facultat de Pedagogia. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Univ. de Barcelona. Disponible en <http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/VilaBanos2005.pdf>
- VILLA, A. y M. POBLETE (2004): «Practicum y evaluación de competencias». *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2).
- VILLA, A. y M. POBLETE (Dirs.) (2007): *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- VV. AA. (2009): *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- YIGOTSKY, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- YIGOTSKY, L. S. (1989): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WASSERMANN, S. (1994): *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- WATZLAWICK, P.; J. B. BAVELAS y D. D. JACKSON (1995): *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. (10a. ed.; orig. de 1967). Barcelona: Herder.

- WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- WERLICH, E. (1976): *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle y Meyer
- WERTSCH, J. V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WIDDOWSON, H. G. (1995): «Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla». En M. Llobera (coord.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid: EDELSA, 83-90.
- WIDDOWSON, H.G. (1998): «Aspectos de la enseñanza del lenguaje». En A. Mendoza (Coord.), 1-22.
- WILLIAMS, R. (1971): *Los medios de comunicación social*. Barcelona: Península.
- WINKIN, Y.; G. BATESON et al. (1994): *La nueva comunicación*. (4a. ed.). Barcelona: Kairós.
- WITTGENSTEIN, L. (1988): *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.
- WOODS, P. (1989): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- WOODS, D.; J. BRUNER y G. ROSS (1976): «The role of tutoring in problem solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66: 181-191.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós-MEC.
- ZABALA, A. y L. ARNAU (2007): La enseñanza de las competencias. Las competencias en la educación escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 161: 40-46.
- ZABALA, A. y L. ARNAU (2007a): *Cómo aprender y enseñar competencias*. Col. 11 ideas clave. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- ZANÓN, J. (1995): «La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas». *Signos*, 14: 52-67.
- ZANÓN, J. (Coord.), (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- ZAYAS, F. (1993): «Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual». En C.Lomas y A. Osoro (comp.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 199-222.
- ZAYAS, F. (1994): «El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua». En L. González Nieto et al., *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua)*. 7. Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza, 99-128.
- ZAYAS, F. (1997): «Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para le ESO». *Textos*, 11: 23-36.
- ZUCHERINI, R. (1992): *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona: CEAC.



**Encuesta de investigación**

# **Cuestionario COFE**

**Comunicación Oral y Formación para el Empleo**

**Dirigido a  
Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos  
de Gestión de Personal y Recursos Humanos**



**Universidad de Zaragoza**



**Facultad de Educación**

**Departamento de Didáctica de las Lenguas  
y las Ciencias Humanas y Sociales**

**Investigador: Ezequiel Briz Villanueva  
Profesor Titular de la Facultad de Educación  
C/ San Juan Bosco, 7  
Zaragoza-5009  
Correo electrónico: ezeqbriz@unizar.es  
Teléfono: 976 761000/ Ext.: 3387/ Móvil: 686843664**



# Cuestionario COFE

## Comunicación Oral y Formación para el Empleo

Cuestionario para Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos de Recursos Humanos

### Presentación

El investigador Ezequiel Briz Villanueva del Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza le presenta este **Cuestionario de Comunicación Oral y Formación para el Empleo (COFE)**. Está dirigido a profesionales de alta cualificación y responsabilidad: Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos de Gestión de Personal y Recursos Humanos, que son los que intervienen en los procesos de selección de empleados en entidades y organizaciones de trabajo, públicas o privadas.

El cuestionario trata de obtener información sobre *el nivel de ajuste de la enseñanza de las habilidades de comunicación oral en nuestro sistema educativo a las necesidades del ámbito laboral*. Además, pretende *detectar las competencias y habilidades de comunicación oral relevantes*, tanto para acceder al empleo o mantenerlo, como para la promoción laboral dentro de las organizaciones de trabajo. Las respuestas pueden ser de gran utilidad *para mejorar la calidad de la enseñanza de las habilidades de comunicación oral* en las diversas etapas educativas: Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Universitaria o de Postgrado.

Hay que resaltar que se trata de un *cuestionario de investigación científica*. Ha sido previamente revisado por expertos y teóricos de diversos campos y aplicado en una encuesta piloto a profesionales de la gestión de personal y recursos humanos. Todos ellos han realizado sugerencias para mejorar la calidad del cuestionario. Conste también aquí nuestro reconocimiento a todos ellos.

En esta fase **solicitamos su colaboración. Su contribución es imprescindible** para disponer de información válida y fiable que permita mejorar las competencias de los estudiantes, colaborar con el profesorado y ajustar la formación de los ciudadanos a las necesidades de la vida laboral y profesional. **Su experiencia es esencial para mejorar nuestro sistema educativo**. Le animamos a que, una vez recibido, lo conteste lo antes posible.

El Departamento garantiza *estricta discreción y confidencialidad* de toda la información aportada. Además, si lo desea, se le enviará por correo en el plazo más breve posible un **certificado** universitario de haber colaborado en la investigación. También, al concluir el proceso investigador, le haremos llegar una **síntesis** de los resultados obtenidos, por correo electrónico. En todo caso, estamos a su disposición en la dirección y teléfono que se indican en la portada del cuestionario. No dude en ponerse en contacto para cualquier duda o sugerencia.

*Agradecemos sinceramente su colaboración y le enviamos un cordial saludo.*





Por favor, escriba lo que se solicita o señale la respuesta conveniente.

**Le recordamos que todos los datos serán confidenciales.**

Fecha de recepción	
Fecha de devolución	

Datos	
Edad (años)	<input type="checkbox"/> 30 ó menos <input type="checkbox"/> 31 a 40 <input type="checkbox"/> 41 a 50 <input type="checkbox"/> Más de 50    Sexo <input type="checkbox"/> 1. Hombre <input type="checkbox"/> 2. Mujer
Denominación de su cargo o puesto de trabajo	
Años de trabajo en total	
Años en la Gestión de Personal o Dirección de Recursos Humanos en total	
Años en la Gestión de Personal o Dirección de Recursos Humanos en la entidad actual	
Titulación principal para acceder a su puesto	
<input type="checkbox"/> 1. Licenciado en	
<input type="checkbox"/> 2. Diplomado en	
<input type="checkbox"/> 3. Otras titulaciones	
Otras titulaciones relevantes para el puesto	

Organización de trabajo	
Ámbito de la organización	<input type="checkbox"/> 1. Local <input type="checkbox"/> 2. Regional <input type="checkbox"/> 3. Nacional <input type="checkbox"/> 4. Internacional
Número de empleados de la organización	<input type="checkbox"/> 1. Menos de 100 <input type="checkbox"/> 2. De 100 a 499 <input type="checkbox"/> 3. 500 ó más
Tipo de organización	<input type="checkbox"/> 1. Privada <input type="checkbox"/> 2. Pública    Localidad
Bienes o servicios que produce	

Datos voluntarios (Se garantiza absoluta confidencialidad)	
Desea recibir un certificado de colaboración	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <small>(En caso afirmativo, indique la dirección de correo)</small>
Desea recibir una síntesis de los resultados	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <small>(En caso afirmativo, indique la dirección electrónica)</small>
Correo electrónico	Teléfono
Nombre y apellidos	
Dirección postal	
Nombre de la organización	



**Cuestionario COFE**  
**Comunicación Oral y Formación para el Empleo**

**Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL**

**1ª Parte. Comunicación oral y empleo**

**01.** Indique su grado de acuerdo con esta **definición** del concepto de **competencia de comunicación oral (CCO)**.

**Definición de CCO**

La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional.

1. Nada de acuerdo       2. Poco       3. Bastante       4. Muy de acuerdo

**02.** Indique si considera necesario, o no, **modificar** o **proponer otra definición** del concepto de Competencia de Comunicación Oral. A continuación, si es el caso, redacte con claridad la modificación o proponga una nueva definición.

1. No       2. Sí. Deseo modificar o añadir algo, o proponer otra definición.

**Definición propuesta de CCO (o modificación)**

**03.** Valore la **importancia** que tiene para su organización de trabajo la competencia de comunicación oral de sus empleados, con carácter general.

1. Nada       2. Poco       3. Bastante       4. Mucho

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**04.** ¿En qué **porcentaje de puestos de trabajo** de su organización es importante disponer de un **nivel elevado** de competencia de comunicación oral (CCO)?

1. Del 0 al 5% de los puestos     2. Del 6 al 25%     3. Del 26 al 50%     4. Más del 50 %

**05.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que la CCO de un empleado tiene determinadas **consecuencias para el propio empleado**. A continuación, marque en la columna **Plus** las **tres** más importantes.

Nº	Consecuencias para el empleado	Grado	<u>Plus</u> <b>3</b> cruces
01	Autoestima y bienestar personal	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Perspectivas de mejora en el empleo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Calidad del trabajo o servicio prestado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Desarrollo de la red de relaciones sociales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Permanencia en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Sentimiento de integración en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Cantidad de trabajo o servicio prestado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otra consecuencia para el empleado si lo considera conveniente:

Nº	Consecuencias para el empleado	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**06.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que **el nivel de CCO de los empleados afecta a su organización**.

Nº	Consecuencias para la organización	Grado
01	Afecta a los <u>resultados</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Afecta al <u>clima laboral</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

### Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**07.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que **la CCO de los empleados influye sobre los resultados** de su organización. A continuación, marque en la columna **Plus** los **tres** más importantes.

Nº	Resultados	Grado	Plus 3 cruces
01	Rentabilidad y productividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Calidad del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Fidelización y aumento de clientes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Motivación y autoestima de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Mantenimiento de empleados de alto nivel	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Imagen de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otro efecto sobre los resultados si lo considera conveniente:

Nº	Resultados	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**08.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que **el nivel de CCO de los empleados influye sobre el clima laboral**. Después, marque los **tres** más importantes.

Nº	Efectos de la CCO sobre el clima laboral	Grado	Plus 3 cruces
01	Relaciones entre directivos y empleados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Relaciones entre compañeros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Relaciones con otras organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Relaciones con clientes y receptores del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Prevención de conflictos sociales o laborales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Relaciones con los medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otro efecto sobre el clima laboral si lo considera conveniente:

Nº	Clima laboral	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**09.** Compare, en general, el **nivel de formación y la competencia de comunicación oral de los empleados actuales** al acceder a su organización con respecto a los empleados de generaciones anteriores (mayores de 35 años).

Nº	Niveles	Empleados actuales/generaciones anteriores (mayores de 35 años)
01	Nivel de <u>formación</u>	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor
02	Nivel de <u>CCO</u>	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor

**10.** Estime el **nivel de CCO** con que acceden actualmente los empleados a las organizaciones de trabajo **en general**.

1. Muy bajo    2. Bajo    3. Alto    4. Muy alto

**11.** Indique del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto) el **nivel de CCO** con que acceden actualmente los empleados de diversos **niveles de cualificación** a las organizaciones de trabajo.

Nº	Nivel de cualificación de acceso a la organización	Nivel de CCO
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**12.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el **grado en que se evalúa** y se tiene en cuenta el nivel de CCO en la selección para **empleos de diversos niveles de cualificación**.

Nº	Nivel de cualificación del empleo	Grado de evaluación
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

### Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**13.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se utilizan estos seis procedimientos de evaluación de la CCO de los empleados.

Nº	Procedimientos de evaluación	Grado de uso
01	Entrevista	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Observación de la conducta	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Pruebas, escalas o tests psicotécnicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Informes de los directivos de la sección en que trabaja el empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Informes de personas ajenas a la organización (clientes, otras empresas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Autoevaluación del empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

Indique otro procedimiento de evaluación utilizado si lo considera conveniente:

Nº	Procedimientos de evaluación	Grado de uso
07		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**14.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado de **responsabilidad de quienes tienen que mejorar la formación de los empleados en CCO**. A continuación, marque los tres principales.

Nº	Responsabilidad de mejorar la CCO	Grado	<u>Plus</u> <b>3</b> cruces
01	Cada <b>organización, institución o empresa</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Las <b>instituciones públicas</b> : ministerios, comunidades autónomas, ayuntamientos, INAEM, INEM, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Las <b>organizaciones empresariales</b> : CEOE, CREA, CEPYME, Cámaras de Comercio, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	La <b>Comunidad Europea</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Las <b>organizaciones de los empleados</b> : sindicatos, colegios profesionales, asociaciones, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	El <b>Estado</b> , perfeccionando las leyes educativas (E. Obligatoria, Bachillerato, F. Profesional, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Las <b>universidades</b> , ajustando los planes de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	El <b>empleado</b> , tomando conciencia de la relevancia de formarse	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	El <b>entorno familiar</b> , educando en este aspecto desde la infancia	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otro responsable de mejorar la CCO si lo considera conveniente:

10		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
----	--	---



## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**15.** Según los ocho descriptores siguientes, valore la **competencia de comunicación oral** de los empleados de **tres niveles de cualificación** (A, B y C).

<b>01. COMUNICACIÓN PERSONAL</b>				
<b>Manifestar las ideas y sentimientos personales en la vida diaria.</b>				
<b>Habilidades al hablar:</b> Mostrar iniciativa, control y seguridad en uno mismo; expresarse de modo asertivo, responsable, discreto, sincero, etc.				
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación personal			
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>02. COMUNICACIÓN SOCIAL</b>				
<b>Relacionarse con los demás en la vida diaria.</b>				
<b>Habilidades al hablar:</b> Adaptarse al interlocutor; expresarse con cortesía, sensibilidad, respeto a las personas y normas sociales; manifestar empatía, colaboración, trato solidario sin marginar a otros, etc.				
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación social			
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>03. COMUNICACIÓN FORMAL</b>				
<b>Hablar en público en situaciones formales.</b>				
<b>Habilidades al hablar:</b> Exponer temas o informes, explicar o enseñar, realizar promesas, expresar sentimientos, transmitir decisiones, narrar acontecimientos complejos, describir objetos o situaciones, etc.				
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación formal			
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>04. COMUNICACIÓN DIRECTIVA</b>				
<b>Dirigir personas y grupos en organizaciones (laborales, académicas, etc.).</b>				
<b>Habilidades al hablar:</b> Manifestar actitudes apropiadas, fomentar el clima de colaboración, delegar responsabilidades, aceptar ideas de los demás, organizar reuniones operativas, etc.				
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación directiva			
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

### 05. COMUNICACIÓN GRUPAL

**Participar en grupos de trabajo y relaciones sociales formales en organizaciones.**

**Habilidades al hablar:** Participar de forma activa y constructiva en el diálogo y en grupos de trabajo, manifestarse de forma asertiva y cooperativa, saber escuchar, confiar en los demás, tratar de forma adecuada a receptores del servicio, resolver conflictos, etc.

Cualificación del empleado		Nivel de habilidades de comunicación grupal			
01	A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02	B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03	C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

### 06. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

**Transmisión de ideas a través del idioma.**

**Habilidades al hablar:** Usar con fluidez el lenguaje formal: pronunciación, entonación, construcción de frases, amplitud de vocabulario, expresión coherente y organizada, estilo expresivo, etc.

Cualificación del empleado		Nivel de habilidades de comunicación lingüística			
01	A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02	B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03	C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

### 07. COMUNICACIÓN TECNOLÓGICA

**Expresión oral con el apoyo o mediante medios tecnológicos de comunicación.**

**Habilidades al hablar:** Expresarse mediante TIC, relacionarse con TIC (telefonía, redes, etc.), documentarse con medios tecnológicos, intervenir en medios (radio, televisión, etc.), etc.

Cualificación del empleado		Nivel de habilidades de comunicación tecnológica			
01	A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02	B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03	C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

### 08. COMUNICACIÓN NO LINGÜÍSTICA

**Expresión oral complementada por la voz, gestualidad y aspecto, adecuados a la situación**

**Habilidades al hablar:** Controlar el volumen de la voz, la expresividad vocal; manifestar dominio mímico y del movimiento; cuidar la imagen y aspecto, etc.

Cualificación del empleado		Nivel de habilidades de comunicación no lingüística			
01	A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02	B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03	C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

### Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**16.** Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que cada una de estas **ocho competencias de comunicación facilitan el empleo**. Luego, ordene de 1ª a 3ª, las **tres principales**.

Nº	Competencias de comunicación oral	Grado (empleabilidad)	Orden 3 cruces
01	<b>Personal</b> Manifestar las ideas personales en la vida diaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○
02	<b>Social</b> Relacionarse con los demás en la vida diaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○
03	<b>Formal</b> Hablar en público en situaciones formales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○
04	<b>Directiva</b> Dirigir a personas y grupos en organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○
05	<b>Grupal</b> Participar en grupos de trabajo en organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○
06	<b>Lingüística</b> Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○
07	<b>Tecnológica</b> Expresarse con apoyo de medios tecnológicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○
08	<b>No lingüística</b> Manifestarse mediante voz, gestualidad y aspecto	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○

Indique otra competencia de comunicación oral si lo considera conveniente:

09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
----	--	---

**17.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) su valoración de estas afirmaciones relativas a **los motivos que explican la capacidad de comunicación oral de los empleados (CCO)**. A continuación, marque los **tres principales**.

Nº	Motivos de la CCO	Grado de acuerdo	Plus 3 cruces
	<b>Se comunican mejor las personas...</b>		
01	... más inteligentes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
02	... más abiertas y extrovertidas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
03	... con dotes naturales para el lenguaje	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
04	... de clase social más elevada	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
05	... con mejores calificaciones académicas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
06	... con un <i>currículum vitae</i> más extenso	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
07	... con más años de experiencia profesional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
08	... más cultas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
09	... más formadas en técnicas de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
10	... con más conocimientos específicos de la profesión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**18.** Para la elaboración de las nuevas titulaciones de Grados universitarios dentro del Marco Europeo de Educación Superior (Proyecto Tuning), las universidades han valorado **23 competencias transversales o genéricas (C.G.)**, que son importantes para una gran cantidad de puestos de trabajo. Las competencias se dividen en tres bloques: instrumentales, personales y sistémicas. Ahora le pedimos que las valore dentro de su organización.

Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el **grado de importancia que tienen en su organización para el acceso a empleos de nivel medio o alto**. A continuación, elija las **tres** más importantes de cada bloque.

Nº	C.G. INSTRUMENTALES	Grado	Plus 3 cruces
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Nº	C. G. PERSONALES	Grado	Plus 3 cruces
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Nº	C.G. SISTÉMICAS	Grado	Plus 3 cruces
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**19.** Teniendo en cuenta las 23 competencias transversales del Proyecto Tuning, **valore el nivel en que cada una de ellas tiene carácter comunicativo** y la incluiría como competencia para desarrollar en cursos de formación de habilidades de comunicación (FC). Utilice los siguientes criterios de valoración para cada una de las competencias:

- 1. Nada. No forma parte de la formación comunicativa (FC).
- 2. Poco. Afecta a la comunicación sólo indirectamente. No forma parte de la FC.
- 3. Bastante. Influye directamente en la comunicación. Puede formar parte de la FC.
- 4. Mucho. Es una competencia de comunicación. Debe incluirse en la FC.

Nº	Competencias transversales (Tuning)	Grado comunicativo
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**20.** Suponga que debe seleccionar en su organización a una persona para un puesto de trabajo de cualificación media o alta. Valore el grado en que las siguientes **conductas comunicativas dificultan** la selección del empleado.

**La escala de valoración es la siguiente:**

- 1. **No dificulta** la selección del empleado.
- 2. Dificulta **un poco** la selección.
- 3. Dificulta **bastante** la selección.
- 4. Dificulta **mucho** la selección.
- 5. Dificulta **absolutamente** la selección. **La impide.**

Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
<b>La persona <u>al hablar</u> muestra con frecuencia ...</b>		
01	Falta de iniciativa y apatía para comunicarse	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
02	Agresividad verbal	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
03	Inseguridad e indecisión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
04	Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
05	Planteamientos negativos o pesimistas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
06	Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
07	Tendencia a la mentira o a la hipocresía	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
08	Expresión pedante	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
09	Falta de discreción	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
10	Descontrol emocional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
11	Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
12	Imposición ante los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
13	Insensibilidad, frialdad o distanciamiento	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
14	Dificultad para cooperar (individualismo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
15	Tendencia al aislamiento	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
16	Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
17	Tendencia a posturas conflictivas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
18	Dificultad para expresar sentimientos en público	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
19	Dificultad para transmitir decisiones y promesas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
20	Dificultad para hablar en público	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
21	Carencia de poder de convicción y argumentación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
22	Expresión autoritaria para dirigir a subordinados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
23	Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
24	Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
25	Falta de respeto o rebeldía ante los superiores	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

**Cuestionario COFE**

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
<b>La persona <u>al hablar</u> muestra con frecuencia ...</b>		
26	Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
27	Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
28	Expresión sin base o documentación adecuada	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
29	Expresión oscura y poco comprensible	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
30	Ausencia de ideas personales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
31	Carencia de léxico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
32	Pronunciación incorrecta o vulgar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
33	Incorrección en la sintaxis de los enunciados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
34	Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
35	Déficit de fluidez, expresividad y oratoria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
36	Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
37	Incapacidad de uso de recursos tecnológicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
38	Voz y entonación inexpresiva	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
39	Vulgaridad de gestos y movimientos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
40	Imagen o aspecto personal descuidado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Indique otras conductas que dificultan el acceso al empleo si lo considera conveniente:

41		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
42		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

**21.** Todo empleado dispone de **competencias técnicas** (CT) que son aquellas específicas que se requieren para desempeñar un empleo determinado, y de **competencias genéricas** o transversales se requieren para una amplia variedad de empleos. Una de estas últimas es la **competencia de comunicación oral** (CCO).

Suponga que debe elegir un cargo de dirección para su organización. Ordene del 1º al 3º, de más a menos, los tres mejores candidatos.

Nº	C. Técnica/C. Comunicación Oral	Orden (3 cruces)
01	El candidato A tiene CT alta y CCO media	1º <input type="radio"/> 2º <input type="radio"/> 3º <input type="radio"/>
02	El candidato B tiene CT alta y CCO baja	1º <input type="radio"/> 2º <input type="radio"/> 3º <input type="radio"/>
03	El candidato C tiene CT media y CCO alta	1º <input type="radio"/> 2º <input type="radio"/> 3º <input type="radio"/>
04	El candidato D tiene CT media y CCO media	1º <input type="radio"/> 2º <input type="radio"/> 3º <input type="radio"/>
05	El candidato E tiene CT baja y CCO alta	1º <input type="radio"/> 2º <input type="radio"/> 3º <input type="radio"/>

## 2ª Parte. Comunicación oral y formación

**22.** Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy ajustada) el **nivel de ajuste** entre la formación con que acceden los nuevos empleados y las necesidades de su organización de trabajo.

Nº	Nivel de formación de acceso a la organización	Ajuste al empleo			
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**23.** En la asignatura de **Lengua y Literatura** de E. Secundaria y Bachillerato se incluyen determinados contenidos. Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la **utilidad que tienen para la vida laboral**. A continuación, marque los **cuatro** más relevantes en este aspecto.

Nº	Contenidos de Lengua y Literatura	Grado				Plus 4 cruces
01	Estudio de la comunicación (concepto, clases, etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Estudio del texto: estructura, tipos de texto, etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Gramática	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Historia de la literatura	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Comentario de textos literarios	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Análisis morfosintáctico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Ortografía	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Estudio del léxico del idioma	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Estudio de los fonemas y sonidos del idioma	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Lectura de textos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Comprensión lectora	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Expresión escrita	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Expresión oral	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Comprensión oral	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
16	Tecnologías de la información y la comunicación	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>



**Cuestionario COFE**

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**24.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) el grado en que **las siguientes razones explican el desajuste** entre la formación que ofrece el sistema educativo y las necesidades de las organizaciones. A continuación, marque sólo las **tres** principales.

Nº	<b><u>Desajustes del sistema educativo</u></b>  El desajuste se debe a ...	Grado	Plus
			<b>3</b> cruces
01	Demasiada teoría y poca <b>práctica</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Procedimientos de <b>evaluación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	<b>Métodos</b> de enseñanza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<b>Leyes</b> educativas distantes de la realidad laboral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Formación y actualización del <b>profesorado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Formación escasa en el área <b>tecnológica</b> (TIC)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Formación escasa en el área <b>humanística</b> (geografía, historia, literatura, arte, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Formación escasa en el área <b>científica</b> (biología, química, matemáticas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Formación escasa en el área <b>comunicativa</b> (uso del lenguaje formal, oral y escrito)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Formación escasa de <b>actitudes</b> , valores, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Formación escasa en competencias <b>transversales</b> (para empleos diversos)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Formación escasa en competencias <b>técnicas</b> (para empleos o tareas especializadas)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	<b>Prácticas</b> escasas de los estudiantes en las organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otra razón del desajuste si lo considera conveniente:

<b>14</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
-----------	--	---

### Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**25.** Suponga que el Consejo de Universidades decide incorporar como formación básica del currículum universitario la asignatura de “**Habilidades de comunicación**” adaptada a cada titulación. Así surgirían asignaturas como “Habilidades de comunicación en Medicina”, “Habilidades de comunicación para el ejercicio del Derecho”, “Habilidades de comunicación en la Docencia”, “Habilidades de Comunicación en Ingeniería”, etc. **Valore si éstas asignaturas son necesarias o no y, en su caso, el tipo de asignaturas que deberían ser.**

- 1. No son necesarias
- 2. Sí, como asignatura voluntaria (pueden cursarla fuera del plan de estudios)
- 3. Sí, como asignatura optativa (pueden elegirla entre otras asignaturas)
- 4. Sí, como asignatura obligatoria (la cursan todos los estudiantes)

**26.** La formación para la competencia de comunicación oral se dirige hacia unos **objetivos educativos**. Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la **importancia que tienen para la vida laboral**. A continuación, marque los **tres** objetivos principales.

Nº	Objetivos educativos	Grado	Plus 3 cruces
<b>01</b>	Expresión personal y <b>original</b> de ideas propias	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>02</b>	Desarrollo <b>emocional</b> y autoestima	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>03</b>	Colaboración, trabajo en <b>equipo y resolución de conflictos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>04</b>	<b>Trato</b> respetuoso sin discriminación de personas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>05</b>	Dominio de <b>tecnologías</b> de información y comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>06</b>	Interacción en los <b>medios</b> de comunicación: radio, televisión, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>07</b>	Actuación como <b>ciudadano</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>08</b>	Integración <b>social</b> : familia, pareja, amistad, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>09</b>	Integración en contextos <b>globales</b> : regional, nacional, internacional, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>10</b>	Integración en la vida <b>laboral</b> (empleabilidad)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>11</b>	<b>Dirección</b> de grupos de personas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>12</b>	Expresión oral <b>formal</b> en situaciones complejas: presentaciones, debates, conferencias, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○

**Indique otro objetivo educativo si lo considera conveniente:**

<b>13</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
-----------	--	---

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**27.** Los centros educativos establecen ciertas **pautas de comunicación** que contribuyen al desarrollo de la competencia de comunicación oral del alumnado.

Valórelas del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) **según el grado en que preparan para la vida laboral.** A continuación, marque **tres** cruces en las tres pautas principales.

Nº	<u>Pautas de comunicación en los centros educativos</u> <b>Para desarrollar la CCO hay que fomentar ...</b>	<b>Grado</b>	<b>Plus</b> <b>3</b> cruces
<b>01</b>	La participación de alumnos en la <b>organización del centro</b> educativo: Consejo escolar, Delegación de alumnos, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>02</b>	Las <b>actividades de convivencia</b> : festivales, actividades culturales, exposiciones, viajes, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>03</b>	La <b>disposición del espacio</b> que facilite la interacción	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>04</b>	El uso de <b>tecnologías</b> audiovisuales e informáticas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>05</b>	La aparición de <b>respuestas personales</b> y creativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>06</b>	Facilitar la <b>interacción</b> con centros y alumnos de otros lugares mediante las TIC, intercambios, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>07</b>	Un <b>ambiente participativo</b> que facilite la expresión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>08</b>	Realización de tareas, problemas y proyectos en <b>grupo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>09</b>	La <b>dirección</b> de equipos de trabajo por cada alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>10</b>	La enseñanza de <b>técnicas</b> y procedimientos de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

**Indique otra pauta de comunicación si lo considera conveniente**

<b>11</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
-----------	--	---

### Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**28.** Valore su nivel de acuerdo del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) con las siguientes afirmaciones sobre la **evaluación de la competencia de comunicación oral**. Después marque las **cuatro** con las que esté más de acuerdo.

Nº	Afirmaciones sobre evaluación de la CCO	Grado	Plus 4 cruces
<b>01</b>	Evaluar la CCO para que los alumnos <b>mejoren</b> sus habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>02</b>	Evaluarla para que los alumnos perciban su <b>importancia</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>03</b>	No evaluarla porque produce <b>malestar emocional</b> al alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>04</b>	No evaluarla, pues ya se evalúan <b>otros contenidos</b> del programa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>05</b>	Debe evaluarla principalmente el <b>profesor</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>06</b>	Deben participar los <b>alumnos</b> mediante la autoevaluación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>07</b>	Dar <b>calificación numérica</b> de la CCO (de 0 a 10, por ejemplo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>08</b>	Realizar un <b>informe</b> que describa la CCO del alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>09</b>	Usar una <b>prueba escrita</b> sobre teoría/técnica de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>10</b>	Utilizar la <b>observación</b> de las actuaciones comunicativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>11</b>	<b>Grabar</b> la actuación para comentarla posteriormente	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>12</b>	Usar <b>escalas</b> que indiquen el nivel en cada destreza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>13</b>	Evaluar al <b>final</b> del curso según objetivos alcanzados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>14</b>	Evaluar <b>a lo largo del curso</b> e indicar a cada alumno sus logros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>15</b>	Evaluar en <b>contextos</b> de comunicación formales e informales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otra pauta de evaluación si lo considera conveniente:

16		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
----	--	---

**Cuestionario COFE**

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**29.** Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) las siguientes **orientaciones didácticas** para la enseñanza de la competencia de comunicación oral. Después, marque las **cuatro** más efectivas.

<b>Nº</b>	<b><u>Orientaciones didácticas</u></b>	<b>Grado</b>	<b><u>Plus</u></b>
	<b>La enseñanza de la CCO debe tener en cuenta ...</b>		<b>4</b> cruces
<b>01</b>	Las <b>características</b> del alumnado (edad, madurez, nivel, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>02</b>	La <b>motivación</b> y el interés de las actividades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>03</b>	Participar <b>todos los alumnos</b> (no sólo los más comunicativos)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>04</b>	Combinar los <b>contenidos</b> teóricos y prácticos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>05</b>	El trabajo tanto <b>individual</b> como en <b>grupo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>06</b>	Dedicar el <b>tiempo</b> que requiere la formación comunicativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>07</b>	Una enseñanza <b>sistemática</b> de estas habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>08</b>	La <b>coordinación</b> entre los profesores	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>09</b>	Aprender <b>tipos</b> de discurso de la <b>vida social</b> actual	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>10</b>	Preparar para la <b>integración</b> en el mundo laboral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>11</b>	Ofrecer <b>modelos</b> de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>12</b>	Crear un <b>clima</b> de comunicación abierto	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>13</b>	Propiciar la <b>expresión personal</b> del alumnado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>14</b>	Incorporar las <b>tecnologías</b> de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>15</b>	Guiar el proceso y <b>orientar</b> al alumnado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○

**Indique otra orientación didáctica si lo considera conveniente:**

<b>16</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
-----------	--	---

**Cuestionario COFE**

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**30.** Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) las siguientes **actividades** para el desarrollo de la competencia de comunicación oral. Después, marque las **tres más adecuadas**.

Nº	Actividades para el desarrollo de la CCO	Grado	Plus <b>3</b> cruces
01	Exposiciones orales sobre temas diversos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Diálogo, debate y argumentación sobre asuntos de interés: mesa redonda, asamblea, cine-fórum, entrevista, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Explicaciones del profesor sobre teorías y técnicas comunicativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Técnicas de apoyo: respiración, relajación, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Uso de medios tecnológicos: videoconferencia, multimedia, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Realización de proyectos en grupo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Asistencia a conferencias, juicios, obras de teatro, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Expresión o lectura oral en público: teatro, dramatización, recitación, radio y televisión escolar, cine y vídeo, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Observación de modelos (textos, películas, grabaciones, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Comentario de situaciones comunicativas del aula o externas (grabaciones de clase, teatro, cine, debates televisivos, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otra actividad si lo considera conveniente:

<b>11</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
-----------	--	---

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

Si lo desea, en las páginas de NOTAS puede añadir más información (datos, opiniones o comentarios) sobre el tema de la investigación: *Comunicación oral y formación para el empleo*, así como sugerencias para mejorar este cuestionario. Cualquier aportación será atentamente considerada.

### NOTAS

(Puede continuar en la página siguiente)

**Por favor, antes de concluir,  
COMPRUEBE QUE HA CONTESTADO  
TODAS LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO.  
Una vez revisado, envíelo lo antes posible.**

***Agradecemos sinceramente su importante colaboración.***

***Recuerde que si así lo ha indicado al comienzo del cuestionario, le enviaremos lo antes posible una certificación universitaria de su colaboración y una síntesis de los resultados obtenidos.***

**Cuestionario COFE**

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**NOTAS**



**Cuestionario COFE**

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**NOTAS**





**Universidad  
Zaragoza**

## TESIS DOCTORAL

ESTUDIO DE LAS DESTREZAS EXPRESIVAS DE COMUNICACIÓN  
ORAL RELEVANTES PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL.  
IMPLICACIONES SOBRE EL CURRÍCULO COMUNICATIVO

### **Anexos**

### **Volumen 1**

#### **Anexo 1**

**Prueba de jueces del cuestionario COFE1  
Comunicación oral y formación para el empleo**

#### **Anexo 2**

**Encuesta piloto del cuestionario COFE2  
Comunicación oral y formación para el empleo**

#### **AUTOR**

Briz Villanueva, Ezequiel

#### **DIRECTOR/ES**

Mendoza Fillola, Antonio  
Orejudo Hernández, Santos

#### **FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y  
Sociales

2014



## **Índice**

### **Anexo 1. Prueba de jueces del cuestionario COFE1**

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces del cuestionario COFE1 (107 páginas).

Anexo 1.2. Cuestionario COFE1 para su evaluación por los jueces (28 páginas).

Anexo 1.3. Prueba de jueces o expertos. Instrumento de evaluación de la validez del cuestionario COFE1 (19 páginas).

### **Anexo 2. Encuesta piloto con el cuestionario COFE2**

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto del cuestionario COFE2 (68 páginas).

Anexo 2.2. Cuestionario COFE2 para su cumplimentación por los informantes de la encuesta piloto (25 páginas).



**Anexo 1**  
**Prueba de jueces del cuestionario COFE1**

**Anexo 1.1.**  
**Informe de la prueba de jueces del cuestionario**  
**COFE1**





## Anexo 1.1.

### Informe de la prueba de jueces del cuestionario COFE1

La prueba de jueces se utiliza para validar el cuestionario, de forma que antes de realizar la encuesta piloto pueda afinarse su coherencia y adecuación en la mayor medida de lo posible. Se trata de elaborar un instrumento de una manera objetiva, superando las visiones subjetivas o sesgadas de un solo investigador. Para ello se cuenta con un colectivo de expertos de ámbitos interdisciplinares y con implicación científica en el asunto que se investiga. Cada juez valora cada pregunta y el cuestionario desde un punto de vista global. Los jueces no contestan al cuestionario sino que juzgan el valor del mismo con arreglo a ciertos criterios que luego se expondrán. El objetivo es analizar la validez del instrumento pero también perfeccionarlo para que ofrezca la mayor utilidad y facilite lograr las metas de la investigación, que proporcione información relevante.

#### Procedimiento

A continuación describimos el procedimiento utilizado en la prueba de jueces.

1. Fueron seleccionados doce jueces o expertos de ámbitos científicos y académicos que consideramos que podrían aportar juicios relevantes para la valoración y perfeccionamiento del cuestionario. Los doce accedieron a participar en la investigación. Finalmente, sólo intervinieron diez, excusando dos su imposibilidad de colaborar por motivos de sobrecarga laboral en ese momento. Pese a ello, se consideró que el número de diez expertos era suficiente para el objetivo perseguido. Presentamos en la siguiente tabla los rasgos principales de los diez participantes.

<b>Rasgos principales de los jueces o expertos (profesores universitarios)</b>					
<b>Código</b>	<b>Ámbito</b>	<b>Dpto.</b>	<b>Univ.</b>	<b>Título</b>	<b>Clase</b>
<b>J1LD</b>	<b>Lenguaje y su didáctica</b>	<b>Didáctica de las Lenguas</b>	<b>Zar.</b>	<b>Doctor</b>	<b>Perm.</b>
<b>J2LD</b>	<b>Lenguaje y su didáctica</b>	<b>Didáctica de las Lenguas</b>	<b>Zar.</b>	<b>Doctor</b>	<b>Func.</b>
<b>J3LD</b>	<b>Lenguaje y su didáctica</b>	<b>Lingüística Gen. e Hispánica</b>	<b>Zar.</b>	<b>Doctor</b>	<b>Func.</b>
<b>J4LD</b>	<b>Lenguaje y su didáctica</b>	<b>Lingüística Gen. e Hispánica</b>	<b>Zar.</b>	<b>Doctor</b>	<b>Func.</b>
<b>J5PS</b>	<b>Psicopedagogía</b>	<b>C. de la Educación</b>	<b>Zar.</b>	<b>Doctor</b>	<b>Func.</b>
<b>J6PS</b>	<b>Psicopedagogía</b>	<b>C. de la Educación</b>	<b>Zar.</b>	<b>Doctor</b>	<b>Func.</b>
<b>J7PS</b>	<b>Psicopedagogía</b>	<b>Psicología y Sociología</b>	<b>Zar.</b>	<b>Doctor</b>	<b>Func.</b>
<b>J8EM</b>	<b>Jurídico-Económico</b>	<b>Derecho de la Empresa</b>	<b>Zar.</b>	<b>Doctor</b>	<b>Func.</b>
<b>J9EM</b>	<b>Jurídico-Económico</b>	<b>Economía y Empresa</b>	<b>Rioja</b>	<b>Doctor</b>	<b>Func.</b>
<b>J10EM</b>	<b>Jurídico-Económico</b>	<b>Economía y Empresa</b>	<b>Rioja</b>	<b>Doctor</b>	<b>Func.</b>

## Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

2. Se siguió un protocolo de interacción con los jueces que se presenta en la siguiente tabla.

<b>Protocolo de interacción con los jueces</b>
1. Entrevista con cada juez para informar y solicitar la colaboración, personalmente o por teléfono.
2. Envío por correo de dos documentos: cuestionario COFE1 e instrumento de evaluación del cuestionario.
3. Envío de correo electrónico agradeciendo la colaboración, tras la devolución.
4. Envío de un certificado de colaboración a los jueces que lo solicitaron.

3. A cada juez se le enviaron dos documentos:

**a) Cuestionario COFE. Comunicación Oral y Formación para el Empleo (Anexo 1.2.).**

A efectos de la investigación es el cuestionario COFE1. Este cuestionario es el primero elaborado por el investigador con arreglo a los fundamentos teóricos y científicos. Este cuestionario era el objeto de valoración, análisis y perfeccionamiento por parte de los expertos.

**b) PRUEBA DE JUECES O EXPERTOS. Evaluación de la validez del Cuestionario COFE. Comunicación Oral y Formación para el Empleo (Anexo 1.3.).**

Este documento presenta las siguientes partes:

1. Identificación del investigador y los organismos correspondientes. Título del documento.

2. Carta de presentación de la investigación.

3. Datos de identificación del juez.

4. Indicaciones de las tareas de los jueces.

4.1. Petición de valorar cada una de las preguntas del cuestionario con arreglo a los siguientes criterios:

<b>Primera parte</b>
<b>Criterios de evaluación de las preguntas</b>
<p><b><u>Validez</u></b> Es válida una pregunta en la medida en que es relevante y útil para obtener información y se ajusta al tema, objetivos, problemas, hipótesis y preguntas de la investigación. Deben también detectarse preguntas que induzcan a una respuesta predeterminada o sesgada del informante.</p>
<p><b><u>Coherencia</u></b> Es coherente toda pregunta que tiene significado y sentido en sí misma, es clara y comprensible y está debidamente redactada, de forma breve y sin ambigüedad.</p>
<p><b><u>Adecuación</u></b> Es adecuada toda pregunta que tiene en consideración el contexto social y las personas a las que va dirigida: debe tratar temas conocidos por los informantes, evitar su incomodidad o una excesiva complejidad, etc.</p>
<p><b><u>Posición</u></b> Está bien ordenada toda pregunta que ocupa un lugar o posición oportuna dentro del cuestionario.</p>

4.2. Petición de una valoración global del cuestionario con arreglo a los siguientes criterios:

<b>Segunda parte</b>
<b>Criterios de evaluación global del cuestionario</b>
<p><b><u>Presentación, imagen y legibilidad</u></b> Grado en que la presentación es clara, atractiva y facilita su realización.</p>
<p><b><u>Tamaño y duración</u></b> Grado en que la extensión gráfica y temporal del cuestionario utilizado para la encuesta piloto resulta adecuada y justa para los objetivos perseguidos (ni demasiado largo ni demasiado corto).</p>
<p><b><u>Secuenciación</u></b> Grado en que las preguntas están bien ordenadas, facilitando la cumplimentación del cuestionario.</p>
<p><b><u>Interés</u></b> Grado en que el cuestionario puede motivar a los encuestados y suscitar su interés.</p>
<p><b><u>Claridad</u></b> Grado en que el cuestionario es percibido globalmente como claro y fácil de entender.</p>
<p><b><u>Rigor</u></b> Grado en que el cuestionario proporciona una percepción e imagen de rigor y seriedad, de ser un instrumento en el que colaborar puede ser una tarea relevante.</p>

4.3. A continuación, se ofreció a los jueces información precisa sobre la temática, objetivos, problemas, hipótesis y preguntas de investigación, a los efectos de

## Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

disponer de la información necesaria para realizar un juicio debidamente contextualizado y coherente.

4.4. Cada juez debía evaluar cuantitativamente cada pregunta y el cuestionario globalmente. A lo largo del instrumento y al final del mismo se facilitaban espacios para una evaluación cualitativa donde se pudiesen realizar cuantas sugerencias se consideraran oportunas.

4.5. Animación a la realización de la tarea, despedida y agradecimiento.

5. Evaluación de resultados y perfeccionamiento del cuestionario. Este aspecto se analiza a continuación, pregunta por pregunta.

a) Se expone el enunciado inicial.

b) Se describen las modificaciones realizadas.

c) Se expone el enunciado final.

d) Se describe la valoración cuantitativa de los jueces. Se consideran relevantes las puntuaciones de media y desviación típica en cada uno de los cuatro aspectos: validez, coherencia, adecuación y posición. Se indica la media de cada pregunta.

e) Se incluyen las notas de cada juez en cada pregunta, indicando las inclusiones o no se tales valoraciones.

f) Tras analizar las preguntas, se comentan los resultados globales del cuestionario y los seis apartados de valoración global.

g) Se extraen las conclusiones generales de la prueba de jueces.

### Resultados

<b>P01</b>
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>
01. Valore la <b>relevancia</b> que tiene para su organización de trabajo la competencia de comunicación oral de sus empleados.
<input type="checkbox"/> <b>1. Nada</b> <input type="checkbox"/> <b>2. Poco</b> <input type="checkbox"/> <b>3. Bastante</b> <input type="checkbox"/> <b>4. Mucho</b>

<b>COFE2. Modificaciones</b>
Se reformula el enunciado para darle más claridad y precisión y se cambia de posición.
a) Se sustituye “relevancia” por “importancia”.
b) Se añade la expresión “con carácter general.
c) Pasa de pregunta P01 a P03.

<b>COFE2. Enunciado final</b>
03. Valore la <b>importancia</b> que tiene para su organización de trabajo la competencia de comunicación oral de sus empleados, <u>con carácter general</u> .
<input type="checkbox"/> <b>1. Nada</b> <input type="checkbox"/> <b>2. Poco</b> <input type="checkbox"/> <b>3. Bastante</b> <input type="checkbox"/> <b>4. Mucho</b>

<b>P01. Valor cuantitativo</b>					
Valoración muy alta en todos los aspectos. Alta concordancia interjueces. Media alta con muy baja desviación.					
<b>Código</b>	<b>P01.Validez</b>	<b>P01.Coherencia</b>	<b>P01.Adecuación</b>	<b>P01.Posición</b>	<b>P01.Media</b>
<b>Medias</b>	3,9	3,9	3,9	3,7	3,85
<b>DT</b>	,31623	,31623	,31623	,48305	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P01. Notas</b>		
<b>Cód.</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J1LD	P01/J1LD: Siendo la primera pregunta del cuestionario, tal vez resulte en exceso técnica en cuanto al léxico: relevancia, competencia.	INCORPORACIÓN/01-1: Se sustituye ‘relevancia’ por ‘importancia’ ya que resulta más claro.
J4LD	P01/J4LD: Igual sería conveniente poner en vez de ‘relevancia’ importancia, pero así también está bien.	INC/01-1
J5PS	P01/J5PS: Dada la formulación de la P02, quizá convendría terminar la formulación de esta P01 con una expresión del tipo “con carácter general”, “a título general”, después de una coma tras empleados.	INC/01-2: Se incluye la expresión “con carácter general”, después de una coma tras empleados.
J6PS	P01/J6PS: Se trata de una “opinión”. Es sesgada. ¿Hubiera sido mejor formularla en términos de pares? A y b, a y c, b y c ¿Cuál es más relevante?	No se acepta esta sugerencia. Complicaría más la respuesta.
J7PS	P01/J7PS: Igual incluir otra opción de respuesta como: -No lo había pensado	No se acepta esta sugerencia. El encuestado puede no contestar. Si lo desea.

<b>P02</b>
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>
02. ¿En <b>cuántos puestos de trabajo</b> de su organización es <b>relevante</b> disponer de un nivel elevado de competencia de comunicación oral (CCO)?
<input type="checkbox"/> <b>1. Ninguno</b> <input type="checkbox"/> <b>2. Pocos</b> <input type="checkbox"/> <b>3. Bastantes</b> <input type="checkbox"/> <b>4. Muchos</b>

<b>COFE2. Modificaciones</b>
Cambio de redacción y de posición.
a) Se sustituye “en cuántos puestos de trabajo” por “en qué porcentaje de puestos de trabajo”.
b) Se sustituye la expresión “relevante” por importante”.
c) Se modifica en coherencia la respuesta, dándole forma de porcentajes.
d) Pasa de P02 a P04.

<b>COFE2. Enunciado final</b>
<b>04.</b> ¿En <b>qué porcentaje de puestos de trabajo</b> de su organización es <b>importante</b> disponer de un nivel elevado de competencia de comunicación oral (CCO)?
<input type="checkbox"/> <b>Del 0 al 5% de los puestos</b> <input type="checkbox"/> <b>Del 6 al 25%</b> <input type="checkbox"/> <b>Del 26 al 50%</b> <input type="checkbox"/> <b>Más del 50 %</b>

<b>P02. Valor cuantitativo</b>					
Valoración muy alta en todos los aspectos. Alta concordancia interjueces. Media alta con muy baja desviación.					
<b>Cód.</b>	<b>P01.Validez</b>	<b>P01.Coherencia</b>	<b>P01.Adecuación</b>	<b>P01.Posición</b>	<b>P01.Media</b>
<b>Media</b>	3,8	3,9	3,8	3,6	3,775
<b>DT</b>	,42164	,31623	,42164	,51640	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P02. Notas y comentarios</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J4LD	P02/J4LD: Igual sería conveniente poner en vez de 'relevancia' importancia, pero así también está bien.	INC/02-1: Se sustituye 'relevante' por 'importante'.
J5PS	P02/J5PS: Mantengo las puntuaciones dadas a los cuatro criterios de validación, pero quizás sería más útil (validez) preguntar por el porcentaje, la fracción o proporción de los puestos de trabajo que requieren un elevado nivel de CCO. Es decir, interesa el dato relativo, no el absoluto; el 'cuántos' es relevante si se conoce el total de la plantilla.	INC/02-2: Se incluye la idea de porcentaje en lugar de la ambigua "cuántos". Se modifica coherentemente a respuesta a modo de porcentaje.
J6PS	P02/J6PS: Tal vez cambiar "relevante" por 'básico', 'fundamental', 'importante', etc.	INC/02-1
J7PS	P02/J7PS: Igual incluir otra opción de respuesta como: - No lo había pensado	No se acepta esta sugerencia. El encuestado puede no contestar, si lo desea.



<b>P03</b>
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>
<b>03.</b> Indique su grado de acuerdo con esta <b>definición del concepto</b> de competencia de comunicación oral (CCO).
<b>Definición de CCO</b>
La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para comunicarse y expresarse oralmente de forma adecuada mediante el lenguaje y otras formas o medios de comunicación, para usar diversidad de textos, relacionarse con diferentes interlocutores y participar en variedad de contextos cotidianos o formales en el ámbito de la vida social, académica y profesional.
<input type="checkbox"/> 1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco <input type="checkbox"/> 3. Bastante <input type="checkbox"/> 4. Muy de acuerdo

<b>COFE2. Modificaciones</b>
Cambio de posición, de ser P03 pasa a P01 (a propuesta de cuatro jueces) para mejorar la posición.

<b>COFE2. Enunciado final</b>
<b>01.</b> Indique su grado de acuerdo con esta <b>definición</b> del concepto de <b>competencia de comunicación oral (CCO)</b> .
<b>Definición de CCO</b>
La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para comunicarse y expresarse oralmente de forma adecuada mediante el lenguaje y otras formas o medios de comunicación, para usar diversidad de textos, relacionarse con diferentes interlocutores y participar en variedad de contextos cotidianos o formales en el ámbito de la vida social, académica y profesional.
<input type="checkbox"/> 1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco <input type="checkbox"/> 3. Bastante <input type="checkbox"/> 4. Muy de acuerdo

<b>P03. Valor cuantitativo</b>					
Valoración alta en validez y adecuación. Media y desviación moderada en coherencia y especialmente en posición.					
<b>Código</b>	<b>P03.Validez</b>	<b>P03.Coherencia</b>	<b>P03.Adecuación</b>	<b>P03.Posición</b>	<b>P03.Media</b>
<b>Media</b>	3,8	3,4	3,7	3,2	3,525
<b>DT</b>	,63246	1,07497	,48305	1,13529	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P03. Notas y comentarios</b>		
<b>Cód.</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J1LD	P03/J1LD: Al tratarse de una definición de conceptos, tal vez debería trasladarse la pregunta al inicio del cuestionario.	INC/03-1: Se traslada esta P03 a P01 por la razón indicada por el juez.
J5PS	P03/J5PS: Creo que esta pregunta debería ser la primera; en función del concepto que tenga el encuestado sobre la CCO nos responderá las P01 y P02 relativas a su organización. Es decir, se trata de fijar el criterio o, si se quiere, la unidad de medida, con toda claridad, para homogeneizar la naturaleza de las demás respuestas.	INC/03-1
J6PS	P03/J6PS: Definición excesivamente compleja. Tiene muchos matices y aspectos. Se induce a manifestar acuerdo.	No se admite inicialmente. El tema de investigación es complejo y va dirigido a personas con alto nivel de formación. No obstante, será modificada en COFE3 en tal sentido.
J7PS	P03/J7PS: Orden: La pondría la primera para que guiara el resto de la pregunta. -Cambiaría la parte de definición, es academicista. La parte abierta sería: ¿Qué es para ti la comunicación oral? -Sustituye exitosa por adecuada en la definición. -Poner 'formales e informales' y cambiar 'informales' por 'cotidianos'.	-INC/03-1 -Las demás sugerencias son discutibles y pueden hacer la definición más sesgada (exitosa) o compleja (informales).
J8EM	P03/J8EM: La definición la colocaría en primer lugar.	INC/03-1

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P04</b>		
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>		
<p><b>04.</b> Indique si considera necesario, o no, <b>modificar</b> o <b>proponer otra definición</b> del concepto de Competencia de Comunicación Oral. A continuación, si es el caso, redacte con claridad la modificación o proponga una nueva definición.</p> <p><input type="checkbox"/> 1. No      <input type="checkbox"/> 2. Sí. Deseo modificar o añadir algo, o proponer otra definición.</p>		
<table border="1"> <tr> <td><b>Definición propuesta de CCO (o modificación)</b></td> </tr> <tr> <td> </td> </tr> </table>	<b>Definición propuesta de CCO (o modificación)</b>	
<b>Definición propuesta de CCO (o modificación)</b>		

<b>COFE2. Modificaciones</b>
Cambio de posición. Inicialmente P04, pasa a P02

<b>COFE2. Enunciado final</b>		
<p><b>02.</b> Indique si considera necesario, o no, <b>modificar</b> o <b>proponer otra definición</b> del concepto de Competencia de Comunicación Oral. A continuación, si es el caso, redacte con claridad la modificación o proponga una nueva definición.</p> <p><input type="checkbox"/> 1. No      <input type="checkbox"/> 2. Sí. Deseo modificar o añadir algo, o proponer otra definición</p>		
<table border="1"> <tr> <td><b>Definición propuesta de CCO (o modificación)</b></td> </tr> <tr> <td> </td> </tr> </table>	<b>Definición propuesta de CCO (o modificación)</b>	
<b>Definición propuesta de CCO (o modificación)</b>		

<b>P04. Valor cuantitativo</b>					
Valoración alta, aunque moderada en posición.					
<b>Código</b>	<b>P04.Validez</b>	<b>P04.Coherencia</b>	<b>P04.Adecuación</b>	<b>P04.Posición</b>	<b>P04.Media</b>
<b>Media</b>	3,8	3,5	3,6	3,3	3,55
<b>DT</b>	,63246	,97183	,51640	1,15950	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P04. Notas</b>		
<b>Cód.</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J4LD	P04/J4LD: Creo que habría que poner o incluir otra pregunta aquí después de la P04, preguntando al evaluado que ha hecho cambios a la definición las razones por las que cree que su modificación es importante: ¿Por qué cree que ese elemento es importante?	No se acepta debido a la ya elevada extensión del cuestionario y a la amplitud de respuestas posibles. Además, el encuestado puede introducir sus razones al proponer la modificación.
J5PS	P04/J5PS: Esta debería ser, en coherencia con la observación anterior, la P02, siguiendo a la previa. La respuesta que aquí pueda darse, máxime si propone modificaciones, nos permitiría establecer categorizaciones en las, o de las, posteriores preguntas-respuestas. Las respuestas que sigan responderán, obviamente, a la inicial concepción que el encuestado tenga de la CCO; por lo tanto, tales respuestas serán significativas desde la particular óptica de la concepción de la CCO, y no desde otro criterio o concepto, no desde un estándar conceptual.	INC/04-1: Se acepta el cambio de posición por coherencia con el cambio de P01.
J6PS	P04/J6PS: Más que proponer otra definición, solicitar sólo modificaciones o aspectos a destacar.	Esto ya se indica en el propio cuestionario.
J8EM	P04/J8EM: La posición de la pregunta tendría que estar coherentemente coordinada con la P03	INC/04-1

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P05</b>
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>
<b>05.</b> Indique el grado en que la competencia de comunicación oral (CCO) influye sobre la <b>cantidad de rendimiento</b> de un empleado.  <input type="checkbox"/> <b>1. Nada</b> <input type="checkbox"/> <b>2. Poco</b> <input type="checkbox"/> <b>3. Bastante</b> <input type="checkbox"/> <b>4. Mucho</b>

<b>COFE2. Modificaciones</b>
Se suprime, pues se considera ya respondida en otras preguntas y por abreviar el cuestionario.

<b>P05. Valor cuantitativo</b>					
Valoración moderada.					
<b>Código</b>	<b>P05.Validez</b>	<b>P05.Coherencia</b>	<b>P05.Adecuación</b>	<b>P05.Posición</b>	<b>P05.Media</b>
<b>Media</b>	3,3	3,4	3,2	3,6	3,375
<b>DT</b>	,67495	,84327	,78881	,69921	

<b>P05. Notas</b>		
<b>Cód.</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J1LD	P05/J1LD: La distinción entre cantidad y calidad en el rendimiento tal vez no resulte muy clara.	INC/05-1: Se acepta y se elimina esta pregunta por hallarse respuesta al tema en otras.
J2LD	P05/J2LD: Considero que la formulación es demasiado general y puede ser, por ello, poco significativa. Las preguntas 9 y 10 van en la misma línea y resultan de mayor validez y de formulación más precisa y rica en información	INC/05-1: Se acepta y se elimina esta pregunta por hallarse respuesta al tema en otras.
J3LD	P05/J3LD: Creo que la respuesta es que "depende del tipo de empleado". Debería, por ello, explicitar el tipo de empleado del que se pregunta, pues es difícil contestar esta pregunta en general.	Esto ya se realiza en otras preguntas. La pregunta además se suprime.
J6PS	P05/J6PS: ¿En vez de cantidad y calidad de rendimiento, no sería mejor hablar de 'productividad' (que siempre implica calidad y productividad con valor añadido (calidad, originalidad, etc.). Además el rendimiento no deriva sólo de la competencia. Hay aspectos organizativos y laborales que no tienes en cuenta.	Sugerencia confusa que puede complicar más el cuestionario.
J7PS	P05/J7PS: Si entienden que es una competencia importante en algunos puestos únicamente, les costará responder. Mi primera impresión fue ésta. En lugar de "cantidad de rendimiento de un empleado" sugiere 'de sus empleados de manera global'	No se acepta pues la pregunta se suprime.

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P06</b>
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>
<p><b>06.</b> Indique el grado en que la CCO influye sobre la <b>calidad del rendimiento</b> de un empleado.</p> <p><input type="checkbox"/> <b>1. Nada</b>      <input type="checkbox"/> <b>2. Poco</b>      <input type="checkbox"/> <b>3. Bastante</b>      <input type="checkbox"/> <b>4. Mucho</b></p>

<b>COFE2. Modificaciones</b>
Se suprime, pues se considera ya tratada en otras preguntas y por abreviar el cuestionario.

<b>P06. Valor cuantitativo</b>					
Valoración moderada					
<b>Código</b>	<b>P06.Validez</b>	<b>P06.Coherencia</b>	<b>P06.Adecuación</b>	<b>P06.Posición</b>	<b>P06.Media</b>
<b>Media</b>	3,3	3,5	3,3	3,7	3,45
<b>DT</b>	,67495	,70711	,82327	,67495	

<b>P06. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J1LD	P06/J1LD: Cabe señalar lo mismo que en el apartado anterior.	INC/06-1: Se acepta y se elimina esta pregunta por hallarse respuesta al tema en otras.
J2LD	P06/J2LD: El mismo razonamiento que para la P05.	INC/06-1
J3LD	P06/J3LD: Creo que la respuesta es que "depende del tipo de empleado". (Ver comentario P05)	INC/06-1
J5PS	P06/J5PS: Al figurar "cantidad" en P05 y "calidad" en P06, hay cierto riesgo de que un encuestado poco atento responda a la P05 sin darse cuenta de la otra faceta que se pide en la P06, y que al caer en la cuenta sea tarde y no modifique, si procede, la respuesta dada a la P05. En estos casos funciona bien el formato pregunta doble o con dos cuestiones. Por ejemplo: "Indique el grado en que ... influye sobre el rendimiento de un empleado: A) en su cantidad (o en el aspecto cuantitativo...) 1-2-3-4 B) en su calidad (o en el aspecto cualitativo) 1-2-3-4.	INC/06-1
J6PS	P06/J6PS: Vid. P05	INC/06-1

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P07</b>
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>
<b>07.</b> ¿En qué medida afecta el nivel de CCO de un empleado a su propia <b>vida laboral</b> ?
<input type="checkbox"/> <b>1. Nada</b> <input type="checkbox"/> <b>2. Poco</b> <input type="checkbox"/> <b>3. Bastante</b> <input type="checkbox"/> <b>4. Mucho</b>

<b>COFE2. Modificaciones</b>
Se suprime, pues se considera ya respondida en otras preguntas y por abreviar el cuestionario.

<b>P07. Valor cuantitativo</b>					
<b>Valoración media alta</b>					
<b>Código</b>	<b>P07.Validez</b>	<b>P07.Coherencia</b>	<b>P07.Adecuación</b>	<b>P07.Posición</b>	<b>P07.Media</b>
<b>Media</b>	3,5	3,7	3,6	3,7	3,625
<b>DT</b>	,70711	,67495	,84327	,67495	

<b>P07. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J2LD	P07/J2LD: Quizás esta pregunta se puede situar (junto con la P08) detrás de la 9 y la 10, que son más relevantes.	INC/07-1: Se acepta la sugerencia y se elimina esta pregunta.
J3LD	P07/J3LD: Creo que la respuesta es que "depende del tipo de empleado". (Ver comentario P05)	INC/07-1
J5PS	P07/J5PS: Esta pregunta es del todo correcta, pero podría suprimirse porque la P08 de hecho, la incluye, la repite de forma más adecuada al presentar un listado de posibles consecuencias. La P07 sólo tendría sentido como preparatoria de P08 con un enfoque muy general; por ejemplo: "Afecta el nivel de CCO de un empleado...", sin plantear "en qué medida", porque la cuestión de grado ya está planteada en la P08. Desde luego, en la propuesta que he hecho, podría prescindirse de la P07. -¿Tiene sentido diferenciar "vida laboral" de "vida profesional"? Desde luego, en cualquier denominación de ambas, si no se concreta el alcance de la expresión, indicando posibles consecuencias, y dejando la cuestión abierta, no puede preguntarse sobre ello (lo has hecho ya en la P08, cumples este requisito).	INC/07-1
J8EM	P07/J8EM: Utilizaría la expresión "vida profesional" en coherencia con P08.	INC/07-1
J10EM	P07/J10EM: Es muy inespecífica.	INC/07-1

<b>P08</b>			
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>			
<p><b>08.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que la CCO de un empleado tiene determinadas <b>consecuencias sobre la vida profesional del propio empleado</b>. A continuación, elija sólo tres y ordénelas de 1º a 3º, de mayor a menor importancia.</p>			
Nº	Consecuencias para el empleado	Grado	Orden (3 cruces)
01	Autoestima y bienestar personal	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	Afán de mejora en el empleo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	Calidad del trabajo o servicio prestado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	Absentismo controlado (menos bajas)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
05	Permanencia en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	Sentimiento de integración en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
07	Cantidad de producción	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
<p>Indique <u>otras consecuencias para el empleado</u> si lo considera conveniente:</p>			
Nº	Consecuencias para el empleado	Grado	
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

<b>COFE2. Modificaciones</b>	
<p><b>Pasa de P08 a P05. Modificación de la redacción por coherencia y claridad textual.</b></p> <p>a) Se sustituye la expresión “consecuencias sobre la vida profesional del propio empleado” por la más clara y genérica: “consecuencias para el propio empleado”.</p> <p>b) Se sustituye la expresión “cantidad de producción” por la de “cantidad de trabajo o servicio prestado”.</p> <p>c) Se sustituye el ordinal jerarquizado por el ordinal no jerarquizado a los efectos de facilitar la rapidez de la respuesta.</p>	



<b>COFE2. Enunciado final</b>						
<b>05.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que la CCO de un empleado tiene determinadas <b><u>consecuencias para el propio empleado.</u></b> <u>A</u> continuación, marque en la columna <b>Plus</b> las <b>tres</b> más importantes.						
N°	Consecuencias para el empleado	Grado			<u>Plus</u> 3 cruces	
01	Autoestima y bienestar personal	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	○
02	Afán de mejora en el empleo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	○
03	Calidad del trabajo o servicio prestado	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	○
04	Absentismo controlado (menos bajas)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	○
05	Permanencia en la organización	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	○
06	Sentimiento de integración en la organización	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	○
07	Cantidad de trabajo o servicio prestado	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	○
<b>Indique <u>otras consecuencias para el empleado</u> si lo considera conveniente:</b>						
N°	Consecuencias para el empleado	Grado				
08		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
09		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	

<b>P08. Valor cuantitativo</b>					
Valoración alta en general, pero moderada en coherencia.					
Código	P08.Validez	P08.Coherencia	P08.Adecuación	P08.Posición	P08.Media
<b>Media</b>	3,7	3,2	3,8	3,6	3,575
<b>DT</b>	,67495	,91894	,63246	,69921	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P02. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J3LD	P08/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º no parece demasiado claro. Podría pensarse en poner “si ordenara las consecuencias anteriormente descritas, para usted serían...” El informante debe escribir el nº, por ejemplo: 1º, 2º, 3º.	INC/08-1: Se acepta parcialmente sustituyendo la escala ordinal por la columna plus que facilita la respuesta rápida y cómoda.
J4LD	P08/J4LD: No sé si este comentario es importante pero por si acaso: ¿No sería mejor poner en otra pregunta diferente la evaluación del orden? Es decir que en P08 calificaran el grado y en P08bis el orden. Lo digo por evitar que se haga todo seguido a pesar de que las instrucciones están claras y dice que esto hay que hacerlo después.	INC/08-1
J5PS	P08/J5PS: Quizá la consecuencia 04 esté muy fundamentada por la literatura científica revisada, pero no acabo de comprender la razón de ser en este caso; es casi un distractor en la lectura de la pregunta y sus opciones de respuesta. -¿Y si un encuestado quisiera añadir más de dos consecuencias al listado propuesto. ¿No interesaría que el orden (3 cruces) también se ofertara en o para las “consecuencias” que puedan añadirse? Algún encuestado puede primar sus respuestas sobre las que ya ofrece la pregunta.	-No se acepta inicialmente. El absentismo, en algunos casos, puede estar causado por dificultades de comunicación del empleado o de la organización (no es un disparate, aunque sí pueda ser un factor secundario). No obstante, este ítem será retirado en COFE3 a la vista de la encuesta piloto. -La propuesta de orden para las preguntas abiertas podría complicar mucho la tabulación y análisis de resultados.
J6PS	P08/J6PS: Sustituir “cantidad de producción” por productividad.	INC/08-2: Se modifica la expresión pero no exactamente como indica este juez, sino por la de “cantidad de trabajo o servicio prestado”.
J7PS	P08/J7PS: Con la escala de tipo Likert sería suficiente (suprimir la ordinal). Este comentario es ampliable a todos los ítems que incluyen ordenación. En el ítem 8 son en realidad 7 más 2 abiertas.	INC/08-1
J9EM	P08/J9EM: Conversación telefónica (03-06-09): El ítem 07 podría sustituirse por “Cantidad de trabajo o servicio prestado”	INC/08-2: Se modifica la expresión tal como indica este juez.

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P09</b>
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>
<b>09.</b> ¿Cómo afecta el nivel de CCO de los empleados a los resultados de su organización? <b>1. Nada</b> <input type="checkbox"/> <b>2. Poco</b> <input type="checkbox"/> <b>3. Bastante</b> <input type="checkbox"/> <b>4. Mucho</b>

<b>COFE2. Modificaciones</b>
Pasa a ser P06 combinando las de COFE1: P09 y P12

<b>COFE2. Enunciado final</b>									
<b>06.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que el nivel de CCO de los empleados afecta a su organización.									
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nº</th> <th>Consecuencias para la organización</th> <th>Grado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>01</td> <td>Afecta a los <u>resultados</u> de la organización</td> <td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td> </tr> <tr> <td>02</td> <td>Afecta al <u>clima laboral</u> de la organización</td> <td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td> </tr> </tbody> </table>	Nº	Consecuencias para la organización	Grado	01	Afecta a los <u>resultados</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	02	Afecta al <u>clima laboral</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Nº	Consecuencias para la organización	Grado							
01	Afecta a los <u>resultados</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4							
02	Afecta al <u>clima laboral</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4							

<b>P09. Valor cuantitativo</b>																		
Valoración muy alta.																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Cód.</th> <th>P09.Validez</th> <th>P09.Coherencia</th> <th>P09.Adecuación</th> <th>P09.Posición</th> <th>P09.Media</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Media</b></td> <td>3,9</td> <td>3,8</td> <td>3,7</td> <td>3,8</td> <td>3,8</td> </tr> <tr> <td><b>DT</b></td> <td>,31623</td> <td>,42164</td> <td>,67495</td> <td>,42164</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Cód.	P09.Validez	P09.Coherencia	P09.Adecuación	P09.Posición	P09.Media	<b>Media</b>	3,9	3,8	3,7	3,8	3,8	<b>DT</b>	,31623	,42164	,67495	,42164	
Cód.	P09.Validez	P09.Coherencia	P09.Adecuación	P09.Posición	P09.Media													
<b>Media</b>	3,9	3,8	3,7	3,8	3,8													
<b>DT</b>	,31623	,42164	,67495	,42164														

<b>P09. Notas</b>															
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Código</th> <th>Nota</th> <th>Comentario</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>J2LD</td> <td>P09/J2LD: La 9 y la 10 se refieren a un tema directamente relacionado con las preguntas de investigación, por lo que podrían ocupar una posición más inicial.</td> <td>INC/09-1. Se acepta y se adelanta la pregunta de P09 a P06.</td> </tr> <tr> <td>J3LD</td> <td>P09/J3LD: Creo que la respuesta es que "depende del tipo de empleado". (Ver comentario P05)</td> <td>No se acepta, se habla de los empleados en general.</td> </tr> <tr> <td>J5PS</td> <td>P09/J5PS: Creo que sería más adecuado comenzar así la pregunta: ¿Afecta el nivel de CCO...? dado que las cuestiones de grado o de tipo cualitativo se contemplan en la P10. Este comentario-propuesta está en línea con el formulado en P07-P08.</td> <td>INC/09-2. Se acepta parcialmente.</td> </tr> <tr> <td>J8EM</td> <td>P09/J8EM: Los resultados a los que se refiere la pregunta no se entienden bien si no se lee la pregunta 10.</td> <td>INC/09-3. Se acepta parcialmente, ya que con la nueva redacción se corrige esa dificultad.</td> </tr> </tbody> </table>	Código	Nota	Comentario	J2LD	P09/J2LD: La 9 y la 10 se refieren a un tema directamente relacionado con las preguntas de investigación, por lo que podrían ocupar una posición más inicial.	INC/09-1. Se acepta y se adelanta la pregunta de P09 a P06.	J3LD	P09/J3LD: Creo que la respuesta es que "depende del tipo de empleado". (Ver comentario P05)	No se acepta, se habla de los empleados en general.	J5PS	P09/J5PS: Creo que sería más adecuado comenzar así la pregunta: ¿Afecta el nivel de CCO...? dado que las cuestiones de grado o de tipo cualitativo se contemplan en la P10. Este comentario-propuesta está en línea con el formulado en P07-P08.	INC/09-2. Se acepta parcialmente.	J8EM	P09/J8EM: Los resultados a los que se refiere la pregunta no se entienden bien si no se lee la pregunta 10.	INC/09-3. Se acepta parcialmente, ya que con la nueva redacción se corrige esa dificultad.
Código	Nota	Comentario													
J2LD	P09/J2LD: La 9 y la 10 se refieren a un tema directamente relacionado con las preguntas de investigación, por lo que podrían ocupar una posición más inicial.	INC/09-1. Se acepta y se adelanta la pregunta de P09 a P06.													
J3LD	P09/J3LD: Creo que la respuesta es que "depende del tipo de empleado". (Ver comentario P05)	No se acepta, se habla de los empleados en general.													
J5PS	P09/J5PS: Creo que sería más adecuado comenzar así la pregunta: ¿Afecta el nivel de CCO...? dado que las cuestiones de grado o de tipo cualitativo se contemplan en la P10. Este comentario-propuesta está en línea con el formulado en P07-P08.	INC/09-2. Se acepta parcialmente.													
J8EM	P09/J8EM: Los resultados a los que se refiere la pregunta no se entienden bien si no se lee la pregunta 10.	INC/09-3. Se acepta parcialmente, ya que con la nueva redacción se corrige esa dificultad.													

**P10**

**COFE1. Enunciado inicial**

**10.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que **la CCO de los empleados influye sobre los resultados** de su organización. A continuación, elija sólo tres y ordénelos de 1º a 3º, de mayor a menor importancia.

Nº	Resultados	Grado	Orden (3 cruces)
01	Rentabilidad o productividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	Calidad del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	Fidelización y aumento de clientes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
05	Motivación y autoestima de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	Mantenimiento de empleados de alto nivel	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
07	Imagen de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

Indique otros efectos sobre los resultados si lo considera conveniente:

Nº	Resultados	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**COFE2. Modificaciones**

- a) Se sustituye “Rentabilidad o productividad” por “Rentabilidad y productividad”.
- b) Se sustituye el ordinal jerarquizado por el no jerarquizado.
- c) Pasa de posición P10 a P07

**COFE2. Enunciado final**

**07.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que **la CCO de los empleados influye sobre los resultados** de su organización. A continuación, marque en la columna Plus los tres más importantes.

Nº	Resultados	Grado	Plus 3 cruces
01	<u>Rentabilidad y productividad</u>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Calidad del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Fidelización y aumento de clientes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Motivación y autoestima de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Mantenimiento de empleados de alto nivel	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Imagen de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otros efectos sobre los resultados si lo considera conveniente:

Nº	Resultados	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P10. Valor cuantitativo</b>					
Valoración muy alta, moderada en coherencia.					
<b>Código</b>	<b>P10.Validez</b>	<b>P10.Coherencia</b>	<b>P10.Adecuación</b>	<b>P10.Posición</b>	<b>P10.Media</b>
<b>Media</b>	3,9	3,3	3,9	3,8	3,725
<b>DT</b>	,31623	,67495	,31623	,42164	

<b>P02. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J3LD	P10/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene no parece claro. (El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º no parece demasiado claro. Ver comentario P08).	INC/10-1: Se acepta parcialmente sustituyendo la escala ordinal por la columna plus que facilita la respuesta rápida y cómoda.
J4LD	P10/J4LD: El mismo comentario que en P08.	INC/10-1
J5PS	<p>P10/J5PS : Puede restar univocidad a determinadas categorías el uso de la conjunción, del ‘y’ en la 03, el que responda, a qué lo hará, al futuro y desarrollo, que pueden considerarse algo sinónimos, o a la innovación, que ya no lo es, porque puede ser consustancial al presente; quizá la innovación podría ser una opción diferenciada.</p> <p>-Con cierta reserva se puede aceptar y mantener, tal cual, la opción 04.</p> <p>-La 05 resulta muy confusa: la motivación no es equiparable a la autoestima; una organización puede resultar motivadora para sus empleados, y puede fomentar la autoestima, pero no sé si procede decir, insinuar, que la organización tiene autoestima.</p> <p>-Sobre los ‘efectos’ que pueda añadir un encuestado, reitero el comentario hecho a la misma parte de la P08.</p>	<p>Se ha intentado evitar las conjunciones pero a veces es difícil. Se mantiene el término desarrollo ya que es muy utilizado actualmente (I+D+I). Las organizaciones, aunque sea en un sentido figurado fácilmente comprensible, como unidad humana o como colectivo, pueden tener autoestima alta o baja.</p>
J6PS	P10/J6PS: Rentabilidad y productividad no son lo mismo.	INC/10-2. Se acepta y se sustituye la conjunción ‘o’ por ‘y’, para no dar lugar a confusión. En todo caso, ambas suelen ir asociadas en las empresas (no siempre).
J7PS	P10/J7PS: Son en realidad 7 ítems y no uno solo. Me parecen ordenados y claros. Suprimir la ordinal.	INC/10-1

<b>P11</b>
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>
<p><b>11.</b> Compare en general <b>las habilidades de comunicación oral de los empleados actuales</b> al acceder a su organización con las de los empleados de generaciones anteriores.</p> <p><input type="checkbox"/> <b>1. Peor nivel que antes</b>   <input type="checkbox"/> <b>2. Igual</b>   <input type="checkbox"/> <b>3. Mejor nivel</b>   <input type="checkbox"/> <b>4. Mucho mejor</b></p>

<b>COFE2. Modificaciones</b>
<p>a) Se sustituye “habilidades de comunicación oral” por “competencia de comunicación oral”, por coherencia del término en el cuestionario.</p> <p>b) Se añade un segundo ítem de nivel de formación que aparecía en P27.</p> <p>c) Se aclara entre paréntesis la edad de los empleados de generaciones anteriores (mayores de 35 años) para facilitar la interpretación.</p> <p>d) P11 pasa a P09.</p>

<b>COFE2. Enunciado final</b>									
<p><b>09.</b> Compare, en general, el <b>nivel de formación y la competencia de comunicación oral de los empleados actuales</b> al acceder a su organización con la de los empleados de generaciones anteriores (mayores de 35 años).</p>									
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nº</th> <th>Niveles</th> <th>Empleados actuales y de generac. anteriores (mayores de 35 años)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>01</td> <td>Nivel de formación</td> <td><input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes   <input type="checkbox"/> 2. Igual   <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel   <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor</td> </tr> <tr> <td>02</td> <td>Nivel de CCO</td> <td><input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes   <input type="checkbox"/> 2. Igual   <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel   <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor</td> </tr> </tbody> </table>	Nº	Niveles	Empleados actuales y de generac. anteriores (mayores de 35 años)	01	Nivel de formación	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor	02	Nivel de CCO	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor
Nº	Niveles	Empleados actuales y de generac. anteriores (mayores de 35 años)							
01	Nivel de formación	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor							
02	Nivel de CCO	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor							

<b>P11. Valor cuantitativo</b>																		
Valoración muy alta.																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Código</th> <th>P11.Validez</th> <th>P11.Coherencia</th> <th>P11.Adecuación</th> <th>P11.Posición</th> <th>P11.Media</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Media</b></td> <td>3,9</td> <td>3,5</td> <td>3,9</td> <td>3,6</td> <td>3,725</td> </tr> <tr> <td><b>DT</b></td> <td>,31623</td> <td>,70711</td> <td>,31623</td> <td>,96609</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Código	P11.Validez	P11.Coherencia	P11.Adecuación	P11.Posición	P11.Media	<b>Media</b>	3,9	3,5	3,9	3,6	3,725	<b>DT</b>	,31623	,70711	,31623	,96609	
Código	P11.Validez	P11.Coherencia	P11.Adecuación	P11.Posición	P11.Media													
<b>Media</b>	3,9	3,5	3,9	3,6	3,725													
<b>DT</b>	,31623	,70711	,31623	,96609														

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P11. Notas</b>		
<b>Cód.</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J2LD	P11/J2LD: Pasar a una posición por delante de la pregunta 11 (el tema está relacionado).	INC/11-1. Se acepta, pasa a P09
J4LD	P11/J4LD: Yo incluiría después de esta pregunta otra de por qué, para que indique las razones, al igual que se hace más adelante con P27 y P28.	Ya está incluido en otras preguntas.
J5PS	<p>P11/J5PS: Dado que en la pregunta no se especifica algo así como " de igual o similar nivel de formación", puede no cubrirse la circunstancia de que una organización, en la actualidad, por mor de la evolución tecnológica, exija más formación inicial a quien contrate.</p> <p>Después de leer la P14 he modificado la valoración de su criterio de posición porque la P11 debería estar antes de la actual P14, sería como primer paso o introductoria de las actuales P14, P15 y P16 y siguientes.</p> <p>-En la P11 se dice "las habilidades de comunicación oral"; entiendo que esta expresión será equivalente a la que se viene utilizando mayoritariamente, esto es, CCO. Sólo si esto es así tiene sentido la observación anterior sobre la posición que debería pasar a tener la actual P11. En cualquier caso, no conviene cambiar la expresión que es nuclear en casi todas las preguntas, puede inducir a error.</p>	<p>La primera sugerencia es confusa.</p> <p>INC/11-2. Se acepta. En COFE2 esta pregunta será P09 y la P10 es la P14 de COFE1.</p> <p>INC/11-3. Se acepta mantener la expresión CCO, es más coherente.</p>
J6PS	P11/J6PS: Acotar temporalmente lo de "actuales" y "antes".	INC/11-4. Se acepta y se incorpora la expresión "(mayores de 35 años)"
J7PS	P11/J7PS: Dar la opción de decir que no pueden opinar.	No se acepta. El encuestado puede no responder si lo desea.

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P12</b>
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>
<b>12.</b> ¿Cuánto afecta el nivel de CCO de los empleados al <b>clima social</b> o ambiente de trabajo de su organización?
<input type="checkbox"/> <b>1. Nada</b> <input type="checkbox"/> <b>2. Poco</b> <input type="checkbox"/> <b>3. Bastante</b> <input type="checkbox"/> <b>4. Mucho</b>

<b>COFE2. Modificaciones</b>
a) Cambia de posición de P12 a P06
b) Se fusionan P09 y P12 para abreviar el cuestionario en la nueva P06.

<b>COFE2. Enunciado final</b>									
<b>06.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que <b>el nivel de CCO de los empleados afecta a su organización.</b>									
<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 5%;">Nº</th> <th style="width: 70%;">Consecuencias para la organización</th> <th style="width: 25%;">Grado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>01</td> <td>Afecta a los <u>resultados</u> de la organización</td> <td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td> </tr> <tr> <td>02</td> <td>Afecta al <u>clima laboral</u> de la organización</td> <td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td> </tr> </tbody> </table>	Nº	Consecuencias para la organización	Grado	01	Afecta a los <u>resultados</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	02	Afecta al <u>clima laboral</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Nº	Consecuencias para la organización	Grado							
01	Afecta a los <u>resultados</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4							
02	Afecta al <u>clima laboral</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4							

<b>P12. Valor cuantitativo</b>					
Valoración alta, moderada en posición de la pregunta.					
Código	P12.Validez	P12.Coherencia	P12.Adecuación	P12.Posición	P12.Media
<b>Media</b>	3,7	3,6	3,7	3,4	3,6
<b>DT</b>	,94868	,96609	,94868	1,26491	

<b>P12. Notas</b>		
Código	Nota	Comentario
J1LD	P12/J2LD: Pasar por delante de la pregunta 11.	INC/12-1. Se acepta en COFE2 pasa a P07.
J5PS	P12/J5PS: Comentario idéntico al señalado en la P09. Podría iniciarse la pregunta así: "Afecta el nivel de CCO..." La cuestión del cuánto, de grado, ya está atendida en la P13.	INC/12-2. Se acepta parcialmente al modificar la redacción.
J7PS	P12/J7PS: Igual el orden es poco adecuado ??? Poner 'clima laboral' en vez de clima social.	Se ha mantenido 'clima laboral' en todas las preguntas relativa a este tema. Aunque 'clima' tiene un sentido figurado se entiende claramente que se refiere a las relaciones humanas y sociales que se producen en el ámbito laboral o de trabajo.



**P13**

**COFE1. Enunciado inicial**

13. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado de importancia en que la CCO de los empleados influye en siete aspectos relativos al **ambiente de trabajo**. A continuación, elija tres y ordénelos de 1º a 3º, de mayor a menor importancia.

Nº	Ambiente de trabajo	Grado	Orden (3 cruces)
01	Relaciones entre directivos y empleados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	Relaciones entre compañeros y colegas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	Relaciones con otras organizaciones y proveedores	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	Relaciones con clientes y receptores del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
05	Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	Prevención de conflictos sociales o laborales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
07	Relaciones con los medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

Indique otros efectos sobre el ambiente de trabajo si lo considera conveniente:

Nº	Ambiente de trabajo	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**COFE2. Modificaciones**

- Cambio de posición de P13 pasa a P08.
- Se modifica “ambiente de trabajo” por “clima laboral”.
- Se retira “y colegas” para facilitar la lectura.
- Se retira “y proveedores” para agilizar la lectura.
- Se sustituye el triple ordinal por la columna “plus” por agilidad de respuesta.

**COFE2. Enunciado final**

08. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que **el nivel de CCO de los empleados influye sobre el clima laboral**. Después, marque los **tres más importantes**.

Nº	Efectos de la CCO sobre el clima laboral	Grado	Plus 3 cruces
01	Relaciones entre directivos y empleados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Relaciones entre compañeros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Relaciones con otras organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Relaciones con clientes y receptores del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Prevención de conflictos sociales o laborales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Relaciones con los medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otros efectos sobre el clima laboral si lo considera conveniente:

Nº	Clima laboral	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P13. Valor cuantitativo</b>					
Valoración muy alta, moderada en coherencia.					
Código	P13.Validez	P13.Coherencia	P13.Adecuación	P13.Posición	P13.Media
<b>Media</b>	3,9	3,4	3,8	3,8	3,725
<b>DT</b>	,31623	,69921	,63246	,63246	

<b>P13. Notas</b>		
Código	Nota	Comentario
J3LD	P13/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	INC/13-1. Se acepta parcialmente mediante el uso de la columna plus.
J4LD	P13/J4LD: Cambiaría el orden de los elementos de la pregunta así: "(...) el grado de importancia en que la CCO de los empleados influye en el ambiente de trabajo en relación con siete aspectos diferentes". Tal y como está es un poco oscuro. -¿Por qué en el ítem 02 de esta pregunta se ponen dos términos tan parecidos "compañeros" y "colegas"? ¿No sería más claro y conciso dejar solamente uno de ellos para evitar redundancia?	INC/13-2. Se modifica la redacción para clarificarla. INC/13-3. Se acepta y se retira "y colegas" para facilitar la lectura.
J5PS	P13/J5PS: En la P12 la expresión "clima social" se plantea como sinónima de "ambiente de trabajo". Aunque no es imprescindible, podría repetirse la presencia de ambas en la P13, evitaría despistes. -La opción 02 es confusa, porque quizá procede una disyunción "o", en lugar de la "y", tendemos a considerar como sinónimos las palabras "compañeros" y "colegas". Incluso bastaría con poner sólo una de ellas, quizá compañeros. -En cuanto a la posibilidad de que algún encuestado añada otros efectos, reitero la observación hecha a P08 y P10 (se refiere: en el sentido de ampliar las opciones de respuesta y admitir ordinales). -¿Es necesario añadir "proveedores" en la opción 03, no sería suficiente con "organizaciones", sean o no de proveedores.	INC/13-3. Se acepta y se retira "y colegas" para facilitar la lectura. INC/13-3. Se retira la expresión 'y proveedores'.
J7PS	P13/J7PS: Son en realidad 7 ítems. 02 'relaciones entre compañeros y colegas' debería ir más tarde. Es confuso porque en los anteriores hay una relación distinta. Suprimir la escala ordinal.	INC/13-1.

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P14</b>
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>
<b>14. Estime el nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados a las organizaciones de trabajo en general.</b>
<input type="checkbox"/> <b>1. Muy bajo</b> <input type="checkbox"/> <b>2. Bajo</b> <input type="checkbox"/> <b>3. Alto</b> <input type="checkbox"/> <b>4. Muy alto</b>

<b>COFE2. Modificaciones</b>
Cambio de posición de P14 pasa a P10

<b>COFE2. Enunciado final</b>
<b>10. Estime el nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados a las organizaciones de trabajo en general.</b>
<input type="checkbox"/> <b>1. Muy bajo</b> <input type="checkbox"/> <b>2. Bajo</b> <input type="checkbox"/> <b>3. Alto</b> <input type="checkbox"/> <b>4. Muy alto</b>

<b>P14. Valor cuantitativo</b>					
Valoración muy alta.					
<b>Código</b>	<b>P14.Validez</b>	<b>P14.Coherencia</b>	<b>P14.Adecuación</b>	<b>P14.Posición</b>	<b>P14.Media</b>
<b>Media</b>	3,9	3,9	3,9	3,7	3,85
<b>DT</b>	,31623	,31623	,31623	,67495	

<b>P14. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J2LD		INC/14-1. Se acepta la valoración cuantitativa de la posición y se adelanta en el cuestionario.

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P15.</b>		
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>		
15. Indique del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto) el nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados de diversos niveles de cualificación a las organizaciones de trabajo.		
Nº	Nivel de cualificación de acceso a la organización	Nivel de CCO
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado o Licenciado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Máster y Postgrado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

<b>COFE2. Modificaciones</b>
a) Cambio de posición de P15 pasa a P11.
b) Se modifican los ítems 06 y 07 para clarificar la idea de grado y postgrado (EEES).

<b>COFE2. Enunciado final</b>		
11. Indique del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto) el nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados de diversos niveles de cualificación a las organizaciones de trabajo.		
Nº	Nivel de cualificación de acceso a la organización	Nivel de CCO
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	<u>Diplomado, Licenciado o Graduado</u>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	<u>Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)</u>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

<b>P15. Valor cuantitativo</b>					
Valoración muy alta					
Código	P15.Validez	P15.Coherencia	P15.Adecuación	P15.Posición	P15.Media
Media	3,8	3,6	3,8	3,6	3,825
DT	,63246	,69921	,63246	,84327	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P15. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J4LD	P15/J4LD: ¿Se equiparan en estas escalas los estudios de máster y doctorado? Igual esto no tiene importancia.	INC/15-1. Se acepta y se modifica.
J5PS	P15/J5PS: Me pregunto, no lo tengo claro, si habría que diferenciar entre Diplomados (una línea) y Licenciados (otra línea). Según la terminología actual, habrá Grados y Postgrados, y dentro de estos últimos, Máster y Doctorado. ¿Es así o no? Citar Máster y Postgrado, ¿no será confuso, no sería suficiente con una de las dos? Desde luego, la pregunta está bien formulada (coherencia 4) si sólo se refiere a la situación actual, previa al EEES.	INC/15-1.
J7PS	P15/J7PS: En realidad son 7 ítems.	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P16.</b>
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>
<p><b>16.</b> ¿En qué grado se evalúa rigurosa y sistemáticamente la CCO para seleccionar o ascender a los empleados a puestos medios o altos en su organización?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Nada      <input type="checkbox"/> 2. Poco      <input type="checkbox"/> 3. Bastante      <input type="checkbox"/> 4. Mucho</p>

<b>COFE2. Modificaciones</b>
Se suprime por redundante con P12 (o P17 de COFE1).

<b>P16. Valor cuantitativo</b>					
Valoración muy alta					
<b>Código</b>	<b>P16.Validez</b>	<b>P16.Coherencia</b>	<b>P16.Adecuación</b>	<b>P16.Posición</b>	<b>P16.Media</b>
<b>Media</b>	3,9	3,6	3,9	3,9	3,825
<b>DT</b>	,31623	,69921	,31623	,31623	

<b>P16. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J5PS	P16/J5PS: Reitero observaciones anteriores: dado que la cuestión de grado aparece en P17, la P16 podría comenzar así: “Se evalúa rigurosa...”. Corregir el matiz “a los empleados a puestos...” (procedería si se hablara de aspirantes y sólo para selección). El problema lo crean estos dos verbos “seleccionar” y “ascender”, que no presuponen una expresión común a continuación.	INC/16-1. Se acepta y se suprime esta pregunta.
J6PS	P16/J6PS: Sesgo introducido por ‘rigurosa y sistemáticamente’.	INC/16-2. Se acepta el sesgo y se omitirán esas expresiones en la pregunta relativa a este tema..
J7PS	P16/J7PS: “rigurosa y sistemáticamente” está implícito en la pregunta. -Puede ser innecesaria al estar la 17.	INC/16-2. INC/16-3. Se rechaza la pregunta por ser redundante con la P17, que en COFE2 será P12.

**P17**

**COFE1. Enunciado inicial**

17. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se evalúa y se tiene en cuenta el nivel de CCO para **seleccionar a empleados** de diversos niveles de formación.

Nº	Nivel de formación	Grado de evaluación
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado o Licenciado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Máster y Postgrado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**COFE2. Modificaciones**

- a) Cambio de posición de P17 pasa a P12.
- b) Se modifican los ítems 06 y 07 para clarificar la idea de grado y postgrado (EEES).
- c) Se sustituye “para seleccionar a empleados de diversos niveles de formación” por “en la selección para empleos de diversos niveles de cualificación” para introducir la cualificación del empleo en lugar de la formación relativa del empleado.

**COFE2. Enunciado final**

12. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se evalúa y se tiene en cuenta el nivel de CCO en la selección para **empleos de diversos niveles de cualificación**.

Nº	Nivel de cualificación del empleo	Grado de evaluación
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P17. Valor cuantitativo</b>					
Valoración alta.					
Código	P17.Validez	P17.Coherencia	P17.Adecuación	P17.Posición	P17.Media
<b>Media</b>	3,6	3,6	3,8	3,8	3,7
<b>DT</b>	,84327	,84327	,63246	,63246	

<b>P17. Notas</b>		
Cód.	Nota	Comentario
J3LD	P17/J3LD: Quizá lo relevante sea, más que el nivel de formación de los entrevistados, el puesto de trabajo que van a desempeñar. Sobre todo pensando que a veces no coincide el grado de formación con el trabajo que se va a cumplir.	INC/17-1. Se acepta y se modifica la redacción.
J4LD	P17/J4LD: Igual comentario que en P15	INC/17-2. Se acepta y se modifican los ítems 06 y 07.
J5PS	P17/J5PS: En P16 figuraba sólo “se evalúa”, aquí “se evalúa y se tiene en cuenta”. En P16, figuraba “seleccionar o ascender”, aquí “selecciona”. Convendría mantener las expresiones; un encuestado poco atento o muy quisquilloso, podría confundirse y cambiar su criterio de respuesta. Añadir lo ya comentado en P15 sobre Diplomado-Licenciado y Máster-Postgrado.	INC/17-2. INC/17-3. Se tiene en cuenta en la nueva redacción de la pregunta.
J7PS	P17/J7PS: Son 7 ítems.	



**P18**

**COFE1. Enunciado inicial**

18. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se utilizan estos seis instrumentos de evaluación de la CCO. A continuación, elija tres y ordénelos de 1º a 3º, de mayor a menor uso.

Nº	Instrumentos de evaluación	Grado de uso	Orden (3 cruces)
01	Entrevista	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	Observación de la conducta	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	Pruebas, escalas o tests psicotécnicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	Informes de los directivos de la sección en que trabaja el empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
05	Informes de personas ajenas a la organización (vecinos, otras empresas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	Autoevaluación del empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

Indique otros instrumentos de evaluación utilizados si lo considera conveniente:

Nº	Instrumentos de evaluación	Grado de uso
07		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**COFE2. Modificaciones**

- Cambio de posición de P18 pasa a P13.
- Se sustituye “instrumentos” por “procedimientos” por su carácter más genérico.
- Se sustituye “vecinos” por “clientes”.
- Se suprime el ordinal para agilizar la respuesta

**COFE2. Enunciado final**

13. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se utilizan estos seis procedimientos de evaluación de la CCO de los empleados.

Nº	Procedimientos de evaluación	Grado de uso
01	Entrevista	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Observación de la conducta	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Pruebas, escalas o tests psicotécnicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Informes de los directivos de la sección en que trabaja el empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Informes de personas ajenas a la organización ( <u>clientes</u> , otras empresas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Autoevaluación del empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

Indique otro procedimiento de evaluación utilizado si lo considera conveniente:

Nº	Procedimientos de evaluación	Grado de uso
07		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P18. Valor cuantitativo</b>					
Valoración muy alta.					
<b>Código</b>	<b>P18.Validez</b>	<b>P18.Coherencia</b>	<b>P18.Adecuación</b>	<b>P18.Posición</b>	<b>P18.Media</b>
<b>Medias</b>	3,9	3,4	3,9	3,9	3,775
<b>DT</b>	,31623	,69921	,31623	,31623	

<b>P18. Notas</b>		
<b>Cód.</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J2LD	P18/J2LD: Modificar redacción apartado 05: suprimir 'vecinos' y poner 'clientes'.	INC/18-1. Se acepta la supresión de 'vecinos' y la inclusión de 'clientes'.
J3LD	P18/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	INC/18-2. Se suprime el ordinal.
J4LD	P18/J4LD: Ver comentario de P08	INC/18-2. Se suprime el ordinal.
J5PS	P18/J5PS: No sé si el término "instrumentos" es del todo asequible fuera de nuestro contexto universitario. Quizá "procedimientos" resultaría más claro. En 05, quizá "vecinos" no es muy pertinente, tiene connotaciones peyorativas a estos efectos. Sobre el apartado "Indique otros instrumentos", reitero la observación hecha por primera vez en P08.	INC/18-3. Se sustituye el término 'instrumentos' por 'procedimientos'. INC/18-1.

**P19**

**COFE1. Enunciado inicial**

19. Según los descriptores siguientes, indique la frecuencia con que se observan los siguientes **problemas de comunicación** en empleados de nivel bajo, medio y alto.

**a) Nivel bajo: empleos que no requieren titulación, o titulación en Graduado Escolar o E. Secundaria o Formación Profesional de Grado Medio.**

**b) Nivel medio: empleos que requieren título de Bachillerato o Formación Profesional de Grado Superior o equivalente.**

**c) Nivel alto: empleos que requieren titulación universitaria o de postgrado.**

La escala de valoración es la siguiente:

- 1 Problemas nada frecuentes
- 2 Problemas poco frecuentes
- 3 Problemas bastante frecuentes
- 4 Problemas muy frecuentes

Nº	Problemas de comunicación oral por categorías de empleo	Grado Empl. Nivel bajo	Grado Empl. Nivel medio	Grado Empl. Nivel alto
01	<p><b><u>PROBLEMAS DE DISCURSO PERSONAL</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tener iniciativa y esforzarse en la comunicación (participar)</li> <li>-Mostrarse asertivo (sin agresividad ni apatía)</li> <li>-Mostrar responsabilidad y compromiso</li> <li>-Expresarse de forma positiva y constructiva</li> <li>-Planificar el mensaje y manifestarse con prudencia</li> <li>-Actuar con discreción</li> <li>-Conducirse con sinceridad y autenticidad</li> <li>-Mostrar control emocional (serenidad)</li> <li>-Transmitir autoestima (seguridad en sí mismo)</li> <li>-Etc.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4
02	<p><b><u>PROBLEMAS DEL DISCURSO SOCIAL</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Relacionarse con los demás en la vida cotidiana</li> <li>-Adaptar el mensaje y lenguaje al oyente (claridad)</li> <li>-Ser ameno</li> <li>-Ser sensible, cortés y empático con los demás</li> <li>-Buscar la colaboración y el acuerdo</li> <li>-Ser sociable e integrarse en el equipo</li> <li>-Ser respetuoso ante la diversidad de personas</li> <li>-Respetar las normas culturales y sociales en la comunicación</li> <li>-Etc.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

N°	Problemas de comunicación por categorías de empleo	Grado Empl. Nivel bajo	Grado Empl. Nivel medio	Grado Empl. Nivel alto
03	<p><b><u>PROBLEMAS PARA HABLAR EN PÚBLICO</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hablar en público para exponer informes o temas</li> <li>-Argumentar en público a favor de una postura o decisión</li> <li>-Transmitir sentimientos ante los demás</li> <li>-Expresar promesas y compromisos</li> <li>-Expresar decisiones o instrucciones</li> <li>-Enseñar a grupos de personas</li> <li>-Narrar acontecimientos o sucesos complejos</li> <li>-Describir objetos, personas o situaciones complejas</li> <li>-Etc.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4
04	<p><b><u>PROBLEMAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dirigir grupos de trabajo en la vida laboral o académica</li> <li>-Mostrar actitudes positivas hacia los subordinados</li> <li>-Facilitar un buen clima de trabajo</li> <li>-Delegar responsabilidades en otros</li> <li>-Aceptar ideas, críticas y opiniones de otros</li> <li>-Dirigir reuniones operativas</li> <li>-Etc.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4
05	<p><b><u>PROBLEMAS PARA EL DIÁLOGO Y EL TRABAJO EN EQUIPO</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Participar en el diálogo</li> <li>-Intervenir de forma activa y constructiva en reuniones y grupos de trabajo</li> <li>-Escuchar y atender a los otros</li> <li>-Aceptar la autoridad de otros</li> <li>-Confiar en los otros y mostrar lealtad</li> <li>-Poner por delante el bien general</li> <li>-Reconocer los errores propios</li> <li>-Realizar una crítica constructiva</li> <li>-Colaborar en grupos de trabajo interdisciplinarios</li> <li>-Cooperar con otras organizaciones</li> <li>-Tratar de forma adecuada a clientes, proveedores, etc.</li> <li>-Mediar y resolver conflictos y situaciones complejas</li> <li>-Buscar la cooperación y el consenso</li> <li>-Etc.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

N°	Problemas de comunicación por categorías de empleo	Grado Empl. Nivel bajo	Grado Empl. Nivel medio	Grado Empl. Nivel alto
06	<p align="center"><b><u>PROBLEMAS DE TIPO CULTURAL</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Disponer de un nivel cultural general</li> <li>-Mostrar cantidad de información y documentación</li> <li>-Expresar con coherencia y organización las ideas</li> <li>-Disponer de ideas o posturas personales u originales</li> <li>-Manifiestar claridad de ideas</li> <li>-Mostrar riqueza de vocabulario</li> <li>-Etc.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4
07	<p align="center"><b><u>PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pronunciar y entonar de forma correcta y expresiva</li> <li>-Expresarse con corrección y fluidez sintáctica</li> <li>-Elaborar textos bien formados de diversos tipos</li> <li>-Mostrar estilo y elegancia expresiva</li> <li>-Etc.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4
08	<p align="center"><b><u>PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN TECNOLÓGICA</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Expresarse oralmente con apoyo de TIC</li> <li>-Utilizar medios tecnológicos de interacción social (telefonía, redes, etc.)</li> <li>-Buscar documentación en medios tecnológicos</li> <li>-Ofrecer información ante medios audiovisuales de masas (radio, televisión, etc.)</li> <li>-Etc.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4
09	<p align="center"><b><u>PROBLEMAS DE IMAGEN, VOZ Y LENGUAJE CORPORAL</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilizar el volumen apropiado de la voz</li> <li>-Mostrar una voz expresiva y matizada</li> <li>-Realizar los gestos y movimientos oportunos</li> <li>-Transmitir la imagen y aspecto adecuado</li> <li>-Mostrar un aspecto e indumentaria conveniente</li> <li>-Expresar de la forma necesaria al lugar y momento de la interacción</li> <li>-Controlar el momento y la duración de la situación comunicativa</li> <li>-Etc.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4

**COFE2. Modificaciones**

- a) Cambio de posición de P19 pasa a P15.
- b) Se modifica totalmente la pregunta para mejorar su coherencia, claridad, brevedad y facilidad de respuesta. Se trata de una pregunta compleja pero nuclear del cuestionario.

**COFE2. Enunciado final**

15. Según los ocho descriptores siguientes, valore las **habilidades de comunicación oral** de los empleados de tres niveles de cualificación (A, B y C).

**01. COMUNICACIÓN PERSONAL**

**Manifiestar las ideas y sentimientos personales en la vida diaria.**

**Habilidades al hablar: Mostrar iniciativa, control y seguridad en uno mismo; expresarse de modo asertivo, responsable, discreto, sincero, etc.**

Empleados	Nivel de habilidades de comunicación personal
01 Nivel A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 Nivel B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 Nivel C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

**02. COMUNICACIÓN SOCIAL**

**Relacionarse con los demás en la vida diaria.**

**Habilidades al hablar: Adaptarse al interlocutor; expresarse con cortesía, sensibilidad, respeto a las personas y normas sociales; manifestar empatía, colaboración, trato solidario sin marginar a otros, etc.**

Empleados	Nivel de habilidades de comunicación social
01 Nivel A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 Nivel B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 Nivel C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

**03. COMUNICACIÓN FORMAL**

**Hablar en público en situaciones formales.**

**Habilidades al hablar: Exponer temas o informes, explicar o enseñar, realizar promesas, expresar sentimientos, transmitir decisiones, narrar acontecimientos complejos, describir objetos o situaciones, etc.**

Empleados	Nivel de habilidades de comunicación formal
01 Nivel A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 Nivel B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 Nivel C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

**04. COMUNICACIÓN DIRECTIVA**

**Dirigir personas y grupos en organizaciones (laborales, académicas, etc.).**

**Habilidades al hablar: Manifiestar actitudes apropiadas, fomentar el clima de colaboración, delegar responsabilidades, aceptar ideas de los demás, organizar reuniones operativas, etc.**

Empleados	Nivel de habilidades de comunicación directiva
01 Nivel A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 Nivel B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 Nivel C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>05. COMUNICACIÓN GRUPAL</b>	
<b>Participar en grupos de trabajo y relaciones sociales formales en organizaciones.</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Participar de forma activa y constructiva en el diálogo y en grupos de trabajo, manifestarse de forma asertiva y cooperativa, saber escuchar, confiar en los demás, tratar de forma adecuada a receptores del servicio, resolver conflictos, etc.	
Empleados	Nivel de habilidades de comunicación grupal
01 Nivel A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 Nivel B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 Nivel C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>06. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA</b>	
<b>Transmisión de ideas a través del idioma.</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Usar con fluidez el lenguaje formal: pronunciación, entonación, construcción de frases, amplitud de vocabulario, expresión coherente y organizada, estilo expresivo, etc.	
Empleados	Nivel de habilidades de comunicación lingüística
01 Nivel A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 Nivel B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 Nivel C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>07. COMUNICACIÓN TECNOLÓGICA</b>	
<b>Expresión oral con el apoyo o mediante medios tecnológicos de comunicación.</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Expresarse mediante TIC, relacionarse con TIC (telefonía, redes, etc.), documentarse con medios tecnológicos, intervenir en medios (radio, televisión, etc.), etc.	
Empleados	Nivel de habilidades de comunicación tecnológica
01 Nivel A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 Nivel B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 Nivel C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>08. COMUNICACIÓN NO LINGÜÍSTICA</b>	
<b>Expresión oral complementada por la voz, gestualidad y aspecto, adecuados a la situación</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Controlar el volumen de la voz, la expresividad vocal; manifestar dominio mímico y del movimiento; cuidar la imagen y aspecto, etc.	
Empleados	Nivel de habilidades de comunicación no lingüística
01 Nivel A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 Nivel B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 Nivel C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P19. Valor cuantitativo</b>					
Valoración media alta. Dos jueces puntuaron baja la pregunta en general y uno en cuanto a su validez. La pregunta, de notable complejidad, ha sido objeto de diversas modificaciones.					
Código	P19.Validez	P19.Coherencia	P19.Adecuación	P19.Posición	P19.Media
Media	3,2	3,1	3,6	3,6	3,375
DT	1,13529	1,10050	,96609	,96609	

<b>P19. Notas</b>		
Cód.	Nota	Comentario
J1LD	P19/J1LD: Por su complejidad, la pregunta puede resultar de difícil resolución, No obstante, está muy bien planteada en cada uno de sus apartados.	INC/19-1. Se acepta la nota y se intentará clarificar y simplificar la pregunta, que es una de las más largas y complejas del cuestionario, pero igualmente necesaria.
J2LD	P19/J2LD: Redacción excesivamente detallada en la descripción de problemas.  -En los apartados 2 y 5 hay categorías que se solapan.  -Los apartados 6 y 7 se podrían refundir y añadir "Capacidad para utilizar un registro formal"	INC/19-2. Se abreviarán los enunciados. INC/19-3. Se ha hecho hincapié en diferenciar en la redacción la idea de relaciones sociales informales y formales propias de las organizaciones. INC/19-4. Se refunden parcialmente y se suprime el apartado "comunicación cultural". INC/19-5. Se incluye la idea del "registro formal".
J3LD	P19/J3LD: Tal vez podría sustituirse "nivel bajo", "medio " y "alto" por algo menos evaluativo y más descriptivo, pues es posible que influya en la respuesta del informante. También aquí podría hablarse de habilidades en vez de problemas.	INC/19-6. Se acepta y a los tres niveles se les denominará A, B y C respectivamente, para evitar los prejuicios implícitos de la denominación anterior.



Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

Cód.	Nota	Comentario
J4LD	<p>P19/J4LD: Tengo algunas sugerencias con respecto a los ítems 06, 07, 08 y 09. Los pongo al final para tener más sitio.</p> <p>-Creo que algunos de los aspectos que se indican en el ítem 06 deberían incluirse por coherencia en el ítem 07: Problemas Lingüísticos. Uno sería: "Expresar con coherencia y cohesión las ideas, y otro: ""Mostrar riqueza de vocabulario". Este último es un aspecto lingüístico y ya que en el ítem 07, se revisan otros aspectos lingüísticos como la sintaxis o la fonética, los aspectos relacionados con la semántica deberían incluirse en el ítem 07. Quizás yo reformularía este aspecto de la siguiente manera: "Mostrar riqueza y diversidad de vocabulario".</p> <p>-En 09 se repite el ítem del aspecto dos veces.</p> <p>-Con respecto a los aspectos incluidos en el ítem 07, creo que sería conveniente cambiar la palabra 'corrección' en el aspecto 'Expresarse con corrección y fluidez sintáctica' por 'adecuación', ya que no es una cuestión de correcto o incorrecto, sino de adecuado o inadecuado. Es posible, no sé, que además el término 'sintáctico' sea demasiado específico para la evaluación. No sé. También haría el mismo cambio, es decir, la palabra 'correcta' por 'adecuada' en el aspecto "Pronunciar y entonar de forma correcta y expresiva" por las mismas razones.</p> <p>-En el ítem 08, igual sería conveniente ejemplificar, tal y como se hace en los casos anteriores, el aspecto de "Buscar documentación en medios tecnológicos". No sé, igual se puede poner entre paréntesis (Internet, bases de datos...) o algo así.</p> <p>-En el ítem 09, hay una repetición en dos casos con la palabra "aspecto", en "Transmitir la imagen y el aspecto adecuado" y en "Mostrar un aspecto e indumentaria conveniente". Igual se puede buscar un sinónimo o simplemente eliminar un "aspecto" en una de ellas.</p>	<p>INC/19-4. INC/19-7. Se corrige la repetición de la palabra 'aspecto'. INC/19-8. Se omiten las expresiones corrección u adecuación en la "comunicación lingüística, para evitar sesgos.</p>
J5PS	<p>P19/J5PS : En c) Nivel alto: el postgrado es también una titulación universitaria.</p> <p>-En 01: ¿Es necesario añadir lo señalado entre paréntesis? No siempre ayuda a clarificar lo previo, como por ejemplo en "mostrarse asertivo". Las conjunciones, por ejemplo, "sinceridad y asertividad" siempre son generadoras de</p>	<p>INC/19-9. Se ha simplificado la expresión mediante "formación universitaria". INC/19-2</p>

## Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

	<p>confusión o no permiten que las respuestas se den en la misma clave por todos los encuestados; son enemigas de la homogeneización de los datos que obtenemos con nuestros instrumentos. Esta observación la hago extensiva a todas las opciones de respuestas, al cuestionario en su conjunto. Así, por ejemplo, sensible es distinto de cortés o de empático, ¿qué supondría entonces la respuesta, a qué o cuál de las tres facetas se respondería o a cuáles no? (02).</p> <p>-Similar consideración merece la disyunción; por ejemplo "vida escolar o académica" (04).</p> <p>La opción 05 tiene quizá demasiados descriptores y esto no ayuda a obtener información (produce fatiga, confunde. Por otra parte, reitera descriptores del 02, aunque sea de forma sutil: "Buscar la colaboración y el acuerdo" frente a "Buscar la cooperación y el consenso" (05).</p> <p>-En 06, la primera categoría o descriptor no parece concluido "general" es un calificativo impreciso, aunque es difícil proponer la alternativa (amplio, o básico...). En el descriptor tercero, mejor así: "Expresar las ideas con coherencia". La organización es otra cosa; una vez más la conjunción crea problemas.</p> <p>-En 07: "...textos bien formados...", el término subrayado es confuso (estructurados, articulados...); "... de diversos tipos" para encuestados ajenos al ámbito de la Lengua-Lingüística, no creo que resulte muy comprensible.</p> <p>-En 08, en el último descriptor, ¿no sería más adecuado "en medios" que "ante medios..."? Tu criterio siempre será más riguroso y autorizado en cuestiones de este tipo.</p> <p>-En 09, en el penúltimo descriptor, ¿no mejoraría la comprensión del mismo si se cambia 'necesaria' por 'adecuada' o 'ajustada' o 'adaptada'?</p>	
J6PS	P19/J6PS: Eliminar nivel "bajo", 'medio' y 'alto'. Mejor nivel A, B, C (especificando las categorías académicas).	INC/19-6
J7PS	P19/J7PS: Son 9 por 3 igual a 27 ítems diferentes. Se podrían presentar en filas en lugar de en columnas. ¿Hay coherencia empírica? No está clara la de problemas de tipo cultural.	INC/19-10. Se acepta y se coloca en nuevo formato en filas. INC/19-4

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

J9EM	<p>P19/J9EM: Conversación telefónica (03-06-09): Quitar la palabra problemas. Sustituir la palabra discurso y sustituir por "comunicación".</p> <p>-Poner como ejemplo sólo dos o tres términos entre paréntesis para reducir los tres folios a medio.</p> <p>-La pregunta puede estar sesgada en el sentido de a mayor nivel de ocupación más habilidad de comunicación. Si no se acorta es posible que los encuestados no lo lean.</p> <p>Escrito: Excesivamente larga e induce a establecer una respuesta predeterminada (muy probablemente se observará una correlación inversa entre los problemas de CO y el nivel de empleo. Mi recomendación sería simplificar todo lo que se pueda).</p>	<p>INC/19-11. Se acepta y cada bloque se denominará como "comunicación".</p> <p>INC/19-2</p> <p>INC/19-1</p>
J10EM	<p>P19/J10EM: Excesivamente prolija por el desglose de cada problemática.</p>	<p>INC/19-2</p> <p>INC/19-1</p>

<b>P20</b>		
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>		
<p><b>20.</b> Las habilidades de comunicación oral se enseñan de manera transversal en todas las asignaturas escolares. Marque de 1ª al 3ª las <b>tres asignaturas que considera más responsables</b> o con mayor peso en este tipo de formación.</p>		
Nº	Áreas del currículo actuales	Orden (3 cruces)
01	Ciencias de la naturaleza	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	Educación física	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	Ciencias sociales (geografía e historia)	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	Lengua castellana y literatura	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
05	Lengua extranjera	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	Matemáticas	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
07	Educación plástica y visual	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
08	Música	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
09	Tecnologías	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
10	Educación para la ciudadanía y ético-cívica	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
11	Filosofía	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

<b>COFE2. Modificaciones</b>
Se suprime la pregunta por su falta de relevancia y para abreviar el cuestionario.

<b>P20. Valor cuantitativo</b>					
Valoración media. Tres jueces la puntuaron baja, de ahí su variabilidad.					
Código	P20.Validez	P20.Coherencia	P20.Adecuación	P20.Posición	P20.Media
<b>Media</b>	3,4	3,4	3,4	3,1	3,325
<b>DT</b>	1,07497	1,07497	1,07497	1,28668	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P20. Notas</b>		
<b>Cód.</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J2LD	P20/J2LD: Considero que la pregunta no es muy adecuada para las personas que van a contestar el cuestionario.	INC/20.1. Se retira la pregunta.
J3LD	P20/J3LD: Esta pregunta está relacionada con preguntas a partir de la P23. El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	INC/20.1
J5PS	P20/J5PS : Pequeño, irrelevante matiz, que no cuestiona la "coherencia": en lugar de "que considera más responsables", quizá mejor: "tienen mayor responsabilidad o peso" o "más importancia o peso", Se enumeran "asignatura", pero no debe decirse después "escolares" por dos motivos: en Educación Primaria (escuela) se habla de áreas curriculares(aspecto desconocido, supongo, para los ajenos a nuestro mundillo y, por ello, poco relevante) y las que se relacionan, son, creo, de Educación Secundaria. La opción 09, en plural, "Tecnologías", me resulta confusa; ignoro si es así o se presenta en singular.	INC/20.1
J6PS	P20/J6PS: No sería preferible efectuar elecciones entre pares: a y b; a y c; b y c Tal vez alargaría el cuestionario	INC/20.1
J7PS	P20/J7PS: Creo que no es adecuada esta pregunta. No tiene sentido.	INC/20.1

<b>P21</b>			
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>			
<p>21. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) su valoración de estas afirmaciones relativas a <b>los motivos que explican la capacidad de comunicación oral de los empleados (CCO)</b>. A continuación, <u>elija sólo los tres motivos más relevantes y ordénelos de 1º a 3º</u>, de mayor a menor importancia.</p>			
Nº	<u>Motivos de la CCO</u> Se comunican mejor en una organización las personas...	Grado de acuerdo	Orden (3 cruces)
01	... más inteligentes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	... más abiertas y extrovertidas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	... con dotes naturales para el lenguaje	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	... de clase social más elevada	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
05	... con mejores calificaciones académicas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	... con un currículum más extenso	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
07	... con más años de experiencia profesional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
08	... más cultas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
09	... más formadas en técnicas de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
10	... con más conocimientos técnicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

<b>COFE2. Modificaciones</b>
<p>a) Pasa de P21 a P17. b) Se sustituye el ordinal jerárquico por el no jerárquico.</p> <p>c) Se sustituye “con un currículum más extenso” por “con un <i>currículum vitae</i> más extenso”, y “con más conocimientos técnicos” por “con más conocimientos <u>específicos de la profesión</u>”</p>

<b>COFE2. Enunciado final</b>			
<p>17. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) su valoración de estas afirmaciones relativas a <b>los motivos que explican la capacidad de comunicación oral de los empleados (CCO)</b>. A continuación, <u>marque los tres principales</u>.</p>			
Nº	<u>Motivos de la CCO</u> Se comunican mejor las personas...	Grado de acuerdo	<u>Plus 3 cruces</u>
01	... más inteligentes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	... más abiertas y extrovertidas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	... con dotes naturales para el lenguaje	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	... de clase social más elevada	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	... con mejores calificaciones académicas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	... con un <i>currículum vitae</i> más extenso	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	... con más años de experiencia profesional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	... más cultas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	... más formadas en técnicas de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	... con más conocimientos <u>específicos de la profesión</u>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P21. Valor cuantitativo</b>					
Valoración alta. Un juez la puntuó baja en general y tres jueces en el criterio de coherencia.					
<b>Código</b>	<b>P21.Validez</b>	<b>P21.Coherencia</b>	<b>P21.Adecuación</b>	<b>P21.Posición</b>	<b>P21.Media</b>
<b>Media</b>	3,7	3,2	3,8	3,8	3,625
<b>DT</b>	,67495	,91894	,63246	,63246	

<b>P21. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J2LD	P21/J2LD: Es difícil dar un orden a estas características. Seguramente concurren varias a la vez en una misma persona y esa conjunción es la que determina las habilidades orales.	INC/21.1. Se incluye el sistema PLUS en lugar del ordinal.
J3LD	P21/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	INC/21.1
J4LD	P21/J4LD: Ver el comentario de P08	INC/21.1
J5PS	P21/J5PS: Dos pequeños matices; ¿No sería más adecuado sustituir 'motivos' por 'razones' en el texto introductorio de la pregunta? En 06, si se refiere al CV convendría escribir "currículum vitae"; si se refiere a estudios cursados, no por supuesto. En cuanto a un tercer aspecto mejorable en pro de la coherencia: el descriptor u opción 10 es confuso, ¿a qué conocimiento técnicos se refiere, a los adquiridos en la formación, o su experiencia profesional...? Convendría matizar en algún sentido (de su profesión, de las TICs... No sé, pero si no es posible matizar, podría eliminarse porque el campo queda bien barrido con los demás descriptores-motivos-razones).	INC/21.2. Se incorpora la expresión "currículum vitae" por ser más preciso. INC/21.3. Se sustituye "conocimiento técnicos" por "específicos de la profesión". -La expresión motivos parece adecuada y equivalente a razones en este caso.

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

**P22**

**COFE1. Enunciado inicial**

22. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de quiénes son los **responsables de mejorar la CCO** de los empleados. A continuación, elija sólo las tres más efectivas y ordénelas de 1º a 3º, de mayor a menor importancia.

Nº	Responsables de mejorar la CCO	Grado de acuerdo	Orden (3 cruces)
01	Cada organización, <b>institución o empresa</b> debe ofrecer la formación precisa para sus empleados según el tipo de producción o servicio que ofrece.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	Las <b>instituciones públicas</b> : ministerios, comunidades autónomas, ayuntamientos, INEM, etc. deben potenciar y ofrecer formación permanente.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	Las <b>organizaciones empresariales</b> : CEOE, CEPYME, Cámaras de Comercio, etc. deben potenciar y ofrecer formación permanente.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	La <b>Comunidad Europea</b> debe potenciar programas supranacionales de formación permanente, el intercambio internacional y la concienciación de los estados.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
05	Las <b>organizaciones de los empleados</b> : sindicatos, colegios profesionales, asociaciones, etc. deben potenciar y ofrecer formación permanente.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	El <b>Estado</b> debe ajustar el currículo del sistema educativo no universitario (E. Obligatoria, Bachillerato, F. Profesional) a las necesidades del mundo del trabajo.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
07	Las <b>Universidades</b> deben adecuar los planes de estudio de grado y de postgrado a las necesidades de la realidad profesional.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
08	El <b>empleado</b> debe concienciarse de la relevancia de formarse y desarrollar este tipo de competencia.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

**Indique otros factores o responsables de mejorar la CCO si lo considera conveniente:**

09	
10	

**COFE2. Modificaciones**

a) Pasa de P22 a P14.

b) Se sustituye el ordinal jerárquico por el no jerárquico.

c) Se abrevia la redacción de todos los ítems eliminado lo consabido o redundante.



**COFE2. Enunciado final**

14. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de **quiénes tienen la responsabilidad de mejorar la formación de los empleados en CCO**. A continuación, marque las **tres más efectivas**.

N°	<b><u>Responsabilidad de mejorar la CCO</u></b>	<b>Grado de acuerdo</b>	<b>Plus 3 cruces</b>
01	Cada <b>organización, institución o empresa</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Las <b>instituciones públicas</b> : ministerios, comunidades autónomas, ayuntamientos, INAEM, INEM, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Las <b>organizaciones empresariales</b> : CEOE, CREA, CEPYME, Cámaras de Comercio, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	La <b>Comunidad Europea</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Las <b>organizaciones de los empleados</b> : sindicatos, colegios profesionales, asociaciones, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	El <b>Estado</b> , perfeccionando las leyes educativas (E. Obligatoria, Bachillerato, F. Profesional, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Las <b>universidades</b> , ajustando los planes de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	El <b>empleado</b> , tomando conciencia de la relevancia de formarse	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique **otro responsable de mejorar la CCO** si lo considera conveniente:

09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
----	--	---

**P22. Valor cuantitativo**

Valoración alta. Tres jueces la puntuaron baja en coherencia. Se modifica para mejorar la claridad y coherencia.

Código	P22.Validez	P22.Coherencia	P22.Adecuación	P22.Posición	P22.Media
<b>Media</b>	3,5	3,3	3,7	3,7	3,55
<b>DT</b>	,70711	,94868	,48305	,48305	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P22. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J1LD	P22/J1LD: Tal vez deberían aparecer de manera más explícita la función de las instituciones educativas en cada uno de sus niveles.	Alargaría el cuestionario y parece claro.
J3LD	P22/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	INC/22.1. Se sustituye el ordinal por la columna PLUS.
J5PS	P22/J5PS: -En 01 organización, también en negrita. -En 07, ¿universidades con minúscula inicial? -En 02, si el cuestionario se aplica sólo en Aragón, añadir INAEM.  -En 03, en el caso de Aragón, CREA.  -Aunque no afecta seriamente a la validez ni a la coherencia, reitero la observación hecha por primera vez en P08 sobre el apartado "Indique otros factores o responsables..." (aquí cabría eliminar el término 'factores', manteniendo sólo el inicial "responsables).	INC/22.2. Se pone 'organización' en negrita. INC/22.2. Se añade INAEM. INC/22.3. Se añade CREA. INC/22.4. Se incluye 'responsabilidad'.
J6PS	P22/J6PS: De quienes 'son los responsables' o de quiénes deberían ser los responsables.	INC/22.4. Se incluye 'responsabilidad'.
J9EM	P22/J9EM: Conversación telefónica (03-06-09): Reducir cada ítem mejorando el enunciado inicial: "... mediante ofertas de formación permanente" y si acaso poniendo entre paréntesis ejemplos (CEOE, CEPYME...etc.). Abreviar el tamaño de la pregunta. Por escrito: Excesivamente larga. En el enunciado de la pregunta, después de "...de los empleados" se debería añadir "mediante la oferta de formación permanente" y en las opciones indicar: 1. Empresas. 2. Instituciones públicas, ...	INC/22.4. Se abrevian todos los enunciados en el sentido indicado.

**P23**

**COFE1. Enunciado inicial**

**23.** Para la elaboración de las nuevas titulaciones de Grados universitarios dentro del Marco Europeo de Educación Superior (Proyecto Tuning), las universidades han valorado **23 competencias transversales o genéricas (C.G.)**, que son importantes para una gran cantidad de puestos de trabajo. Las competencias se dividen en tres bloques: instrumentales, personales y sistémicas. Ahora le pedimos que las valore dentro de su organización.

Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el **grado de importancia que tienen en su organización para el acceso a empleos de nivel medio o alto**. A continuación, elija las tres más importantes de cada bloque y ordénelas de 1ª a 3ª, de mayor a menor importancia.

Nº	C.G. INSTRUMENTALES	Grado	Orden (3 cruces)
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

Nº	C. G. PERSONALES	Grado	Orden (3 cruces)
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

Nº	C.G. SISTÉMICAS	Grado	Orden (3 cruces)
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

**COFE2. Modificaciones**

a) Pasa de P23 a P18.

b) Se sustituye el ordinal jerárquico por el no jerárquico.

**COFE2. Enunciado final**

**18.** Para la elaboración de las nuevas titulaciones de Grados universitarios dentro del Marco Europeo de Educación Superior (Proyecto Tuning), las universidades han valorado **23 competencias transversales o genéricas (C.G.)**, que son importantes para una gran cantidad de puestos de trabajo. Las competencias se dividen en tres bloques: instrumentales, personales y sistémicas. Ahora le pedimos que las valore dentro de su organización.

Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el **grado de importancia que tienen en su organización para el acceso a empleos de nivel medio o alto**. A continuación, elija las tres más importantes de cada bloque.

Nº	C.G. INSTRUMENTALES	Grado	Plus 3 cruces
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Nº	C. G. PERSONALES	Grado	Plus 3 cruces
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Nº	C.G. SISTÉMICAS	Grado	Plus 3 cruces
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P23. Cuantitativo</b>					
Valoración muy alta					
Código	P23.Validez	P23.Coherencia	P23.Adecuación	P23.Posición	P23.Media
Media	3,9	3,6	4	4	<b>3,875</b>
DT	,31623	,69921	,00000	,00000	

<b>P23. Notas</b>		
Código	Nota	Comentario
J3LD	P23/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	INC/23.1. Se sustituye el ordinal por la columna PLUS.
J4LD	P23/J4LD: Igual sería conveniente explicar qué son las competencias transversales o genéricas aquí en un par de palabras, igual que se hace en la P25. Mirar también comentarios de P08.	INC/23.1 -Las competencias genéricas estás suficientemente explicadas.
J5PS	P23/J5PS: Nada que objetar porque el listado viene dado, tal cual, aunque acusa los peligros de las conjunciones en una misma competencia.	
J7PS	P20/J7PS: Quitar la escala ordinal.	INC/23.1
J9EM	P23/J9EM: Conversación telefónica (03-06-09): Sólo 3 ordinales (1º, 2º y 3º). De nuevo, excesivamente extensa, aunque me parece relevante.	INC/23.1

**P24.**

**COFE1. Enunciado inicial**

24. Teniendo en cuenta las 23 competencias del Proyecto Tuning, **valore el nivel en que cada una de ellas tiene a su juicio carácter comunicativo** y la incluiría como competencia a desarrollar en cursos de formación de habilidades de comunicación (FC). Utilice los siguientes criterios de valoración para cada una de las competencias:

- 1. **Nada. No forma parte de la formación comunicativa (FC).**
- 2. **Poco. Afecta a la comunicación sólo indirectamente. No forma parte de la FC.**
- 3. **Bastante. Influye directamente en la comunicación. Puede formar parte de la FC.**
- 4. **Mucho. Es una competencia de comunicación. Debe incluirse en la FC.**

Nº	Competencias transversales	Grado
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**COFE2. Modificaciones**

a) Pasa de P24 a P19.

**COFE2. Enunciado final**

19. Teniendo en cuenta las 23 competencias del Proyecto Tuning, **valore el nivel en que cada una de ellas tiene carácter comunicativo** y la incluiría como competencia para desarrollar en cursos de formación de habilidades de comunicación (FC). Utilice los siguientes criterios de valoración para cada una de las competencias:

- 1. Nada. No forma parte de la formación comunicativa (FC).
- 2. Poco. Afecta a la comunicación sólo indirectamente. No forma parte de la FC.
- 3. Bastante. Influye directamente en la comunicación. Puede formar parte de la FC.
- 4. Mucho. Es una competencia de comunicación. Debe incluirse en la FC.

Nº	Competencias transversales (Tuning)	Grado comunicativo
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**P24. Valor cuantitativo**

Valoración alta

Código	P24.Validez	P24.Coherencia	P24.Adecuación	P24.Posición	P24.Media
Media	3,6	3,5	3,7	3,6	3,6
DT	,84327	,84984	,94868	,84327	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P24. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J5PS	P24/J5PS: En el texto introductorio: ¿'a desarrollar' no es un galicismo? Perdona el atrevimiento, quizá esté incluso equivocado? Al margen de otras consideraciones: ¿de verdad, estas 23 C.G. han impregnado la elaboración de los planes de estudio de los Grados? Esta cuestión es clave para valorar en qué medida procede asumir esta categorización del Tuning en este cuestionario y en el marco de la tesis, que puede suponer "crear" <i>ex novo</i> una categorización propia, tal como ya has hecho, creo, en la P19. En cualquier caso, este comentario no cuestiona para nada la validez, coherencia, adecuación y posición de la pregunta; tan sólo he planteado un a priori de la indagación y yo no debo ir más allá, la tesis ya está definida, orientada, y no se trata de dar un giro o plantear otra tesis.	INC/24.1. Se sustituye 'a desarrollar' por 'para desarrollar'
J6PS	P24/J6PS: Demasiado larga.	La pregunta es larga debido a la clasificación Tuning de competencias, pero es muy útil para clarificar el carácter comunicativo de cada una de ellas desde el punto de vista didáctico.
J7PS	P24/J7PS: no tengo clara la adecuación.	La pregunta es adecuada puesto que ya se realizó con éxito en los grados de la ANECA.
J9EM	P24/J9EM: Conversación telefónica (03-06-09): No sabe lo que se puede obtener de ella. Lo mismo; De nuevo, excesivamente extensa, aunque me parece relevante.	La pregunta es larga debido a la clasificación Tuning de competencias, pero es muy útil para clarificar el carácter comunicativo de cada una de ellas desde el punto de vista didáctico



**P25**

**COFE1. Enunciado inicial**

**25.** Todo empleado dispone de **competencias técnicas (CT)** que son aquellas específicas que se requieren para desempeñar un empleo determinado, y de **competencias genéricas** o transversales se requieren para una amplia variedad de empleos. Una de ellas es la **competencia de comunicación oral (CCO)**.

Suponga que debe seleccionar un cargo de dirección para su organización. Ordene del 1º al 5º, de más a menos, las probabilidades de ascenso que tienen estos cinco candidatos.

Nº	C. Técnica/C. Comunicación Oral	Orden de ascenso (5 cruces)
01	El candidato A tiene CT alta y CCO media	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/>
02	El candidato B tiene CT alta y CCO baja	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/>
03	El candidato C tiene CT media y CCO alta	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/>
04	El candidato D tiene CT media y CCO media	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/>
05	El candidato E tiene CT baja y CCO alta	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/>

**COFE2. Modificaciones**

a) Pasa de P25 a P21.

b) Se reducen los ordinales solicitados, tres en el nuevo cuestionario.

c) Se abrevia la consigna.

**COFE2. Enunciado final**

**21.** Todo empleado dispone de **competencias técnicas (CT)** que son aquellas específicas que se requieren para desempeñar un empleo determinado, y de **competencias genéricas** o transversales que se requieren para una amplia variedad de empleos. Una de estas últimas es la **competencia de comunicación oral (CCO)**.

Suponga que debe elegir un cargo de dirección para su organización. Ordene del 1º al 3º, de más a menos, los tres mejores candidatos.

Nº	C. Técnica/C. Comunicación Oral	Orden (3 cruces)
01	El candidato A tiene CT alta y CCO media	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/>
02	El candidato B tiene CT alta y CCO baja	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/>
03	El candidato C tiene CT media y CCO alta	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/>
04	El candidato D tiene CT media y CCO media	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/>
05	El candidato E tiene CT baja y CCO alta	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/>

**P25. Valor cuantitativo**

Valoración alta. Dos jueces la puntuaron baja en general.

Código	P25.Validez	P25.Coherencia	P25.Adecuación	P25.Posición	P25.Media
Medias	3,5	3,3	3,5	3,5	3,45
DT	1,08012	1,05935	1,08012	1,08012	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P25. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J3LD	P25/J3LD: Aunque menos confuso que otros (porque sólo se pregunta por el orden) tal vez sería bueno cambiar el sistema para que el informante ordene (Ver comentario P08)	INC/25.1. Se reducen los ordinales de 5 a 3.
J5PS	P25/J5PS: En el texto introductorio, falta "que" antes de "se requieren". En lugar de "Una de ellas..." mejor "Una de estas últimas..." ¿Seleccionar un cargo de dirección implica que debe centrarse en algún empleado de la organización, vía ascenso, y que no puede contemplarse a alguien de fuera, que se seleccione para entrar en la organización con esa función directiva? ¿No serían estas las categorías posibles, faltando algunas? CT alta/CCO alta, CT alta/CCO media, etc.	INC/25.2. Se incorpora el 'que'. INC/25.3. Se incorpora 'una de estas últimas' en lugar de 'una de ellas'. -Se han seleccionado las cinco categorías que suscitaban más dudas de entre las posibles, es decir, aquellas que pueden suscitar más dudas a los directores de RR.HH.
J7PS	P25/J7PS: Creo que no es adecuada. Se podría formular en tipo likert.	-La creemos adecuada ya que este dilema entre competencias técnicas y comunicativas se suscita a menudo en las empresas. -En esta pregunta parece más conveniente la escala ordinal.
J9EM	P25/J9EM: Sólo 3 ordinales (1º, 2º y 3º).	INC/25.1. Se reducen los ordinales de 5 a 3.

P26		
COFE1. Enunciado inicial		
<p>26. Valore globalmente el grado en que <b>la formación académica recibida por los nuevos empleados</b> en los diversos niveles del sistema educativo se ajusta o responde a las necesidades de las organizaciones de trabajo. Elija un valor del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy ajustada).</p>		
Nº	Nivel de formación de acceso a la organización	Ajuste profesional
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado o Licenciado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Máster y Postgrado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

COFE2. Modificaciones
a) Pasa de P26 a P22.
b) Se modifican los ítems 06 y 07 para clarificar la idea de grado y postgrado (EEES).
c) Se abrevia la consigna.

COFE2. Enunciado final		
<p>22. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy ajustada) el <b>nivel de ajuste</b> entre la formación con que acceden los nuevos empleados y las necesidades de su organización de trabajo.</p>		
Nº	Nivel de formación de acceso a la organización	Ajuste al empleo
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

P26. Valor cuantitativo					
Valoración alta					
Código	P26.Validez	P26.Coherencia	P26.Adecuación	P26.Posición	P26.Media
Media	3,6	3,7	3,8	3,6	3,675
DT	,69921	,48305	,42164	,69921	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P26. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J2LD	P26/J2LD: La pregunta está formulada de manera muy general. Puede resultar algo ambigua y no muy relevante con respecto al tema de la investigación (hay otras preguntas mucho más específicas)	Hay que contrastar la valoración del nivel de CCO con la de la formación en general.
J5PS	P26/J5PS: Tras leer la P27, creo que sería más lógico invertir el orden, es decir, primero la actual P27 y después la actual P26. Reitero las observaciones hechas sobre las opciones 06 y 07 en las P15 y P17, aunque esto no cuestione la coherencia.	-La P27 se ha incluido en otra. - INC/26-1. Se acepta y se modifican los ítems 06 y 07.
J9EM	P26/J9EM: Sesgada ya que a más titulación hay mayor ajuste. Debe decir que se tenga en cuenta el nivel académico proporcionado de cada empleado.  Escrito: Induce a establecer una respuesta guiada.	- INC/26-2. Se modifica la redacción.

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P27</b>
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>
<p>27. Compare en general el <b>nivel de preparación</b> de los empleados actuales al acceder a su organización con la de los empleados de generaciones anteriores.</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes    <input type="checkbox"/> 2. Igual    <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel    <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor</p>

<b>COFE2. Modificaciones</b>
<p>a) Se fusiona esta P27 con P11 y pasan a formar la pregunta P09.</p> <p>b) Se sustituye ‘preparación’ por el término ‘formación’.</p> <p>c) Se acota la idea de generación mediante la expresión “generaciones anteriores (mayores de 35 años)”.</p>

<b>COFE2. Enunciado final</b>									
<p>09. Compare, en general, el <b>nivel de formación y la competencia de comunicación oral de los empleados actuales</b> al acceder a su organización con la de los empleados de generaciones anteriores (mayores de 35 años).</p>									
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nº</th> <th>Niveles</th> <th>Empleados actuales y de generaciones anteriores (mayores de 35 años)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>01</td> <td>Nivel de formación</td> <td><input type="checkbox"/>1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/>2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/>4. Mucho mejor</td> </tr> <tr> <td>02</td> <td>Nivel de CCO</td> <td><input type="checkbox"/>1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/>2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/>4. Mucho mejor</td> </tr> </tbody> </table>	Nº	Niveles	Empleados actuales y de generaciones anteriores (mayores de 35 años)	01	Nivel de formación	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor	02	Nivel de CCO	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor
Nº	Niveles	Empleados actuales y de generaciones anteriores (mayores de 35 años)							
01	Nivel de formación	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor							
02	Nivel de CCO	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor							

<b>P27. Valor cuantitativo</b>																		
Valoración alta. Un juez la puntuó baja en general.																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Código</th> <th>P27.Validez</th> <th>P27.Coherencia</th> <th>P27.Adecuación</th> <th>P27.Posición</th> <th>P27.Media</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Media</td> <td>3,8</td> <td>3,5</td> <td>3,8</td> <td>3,8</td> <td>3,725</td> </tr> <tr> <td>DT</td> <td>,63246</td> <td>,84984</td> <td>,63246</td> <td>,63246</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Código	P27.Validez	P27.Coherencia	P27.Adecuación	P27.Posición	P27.Media	Media	3,8	3,5	3,8	3,8	3,725	DT	,63246	,84984	,63246	,63246	
Código	P27.Validez	P27.Coherencia	P27.Adecuación	P27.Posición	P27.Media													
Media	3,8	3,5	3,8	3,8	3,725													
DT	,63246	,84984	,63246	,63246														

<b>P27. Notas</b>															
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Código</th> <th>Nota</th> <th>Comentario</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>J5PS</td> <td>P27/J5PS: El término 'preparación' no sé si es el más idóneo; quizá "cualificación profesional" o sólo 'cualificación'. No sé, tengo también mis dudas de que mis propuestas mejoran la redacción de verdad.</td> <td>INC27-1. Se sustituye ‘preparación’ por el término ‘formación’.</td> </tr> <tr> <td>J6PS</td> <td>P27/J6PS: Acotar temporalmente lo de 'actuales, 'generaciones anteriores'.</td> <td>INC27-2. Se acota mediante la expresión “generaciones anteriores (mayores de 35 años)”.</td> </tr> <tr> <td>J7PS</td> <td>P27/J7PS: era general.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>J10EM</td> <td>P27/J10EM: ¿No es suficiente con la pregunta 11?</td> <td>INC27-3. Se fusionan la 11 y la 27 mediante una tabla con dos ítems.</td> </tr> </tbody> </table>	Código	Nota	Comentario	J5PS	P27/J5PS: El término 'preparación' no sé si es el más idóneo; quizá "cualificación profesional" o sólo 'cualificación'. No sé, tengo también mis dudas de que mis propuestas mejoran la redacción de verdad.	INC27-1. Se sustituye ‘preparación’ por el término ‘formación’.	J6PS	P27/J6PS: Acotar temporalmente lo de 'actuales, 'generaciones anteriores'.	INC27-2. Se acota mediante la expresión “generaciones anteriores (mayores de 35 años)”.	J7PS	P27/J7PS: era general.		J10EM	P27/J10EM: ¿No es suficiente con la pregunta 11?	INC27-3. Se fusionan la 11 y la 27 mediante una tabla con dos ítems.
Código	Nota	Comentario													
J5PS	P27/J5PS: El término 'preparación' no sé si es el más idóneo; quizá "cualificación profesional" o sólo 'cualificación'. No sé, tengo también mis dudas de que mis propuestas mejoran la redacción de verdad.	INC27-1. Se sustituye ‘preparación’ por el término ‘formación’.													
J6PS	P27/J6PS: Acotar temporalmente lo de 'actuales, 'generaciones anteriores'.	INC27-2. Se acota mediante la expresión “generaciones anteriores (mayores de 35 años)”.													
J7PS	P27/J7PS: era general.														
J10EM	P27/J10EM: ¿No es suficiente con la pregunta 11?	INC27-3. Se fusionan la 11 y la 27 mediante una tabla con dos ítems.													

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

**P28.**

**COFE1. Enunciado inicial**

**28.** Indique del 1 al 4 su nivel de acuerdo (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) con **los motivos que explican el desajuste** entre la formación (F) que se ofrece en el sistema educativo y las necesidades de las organizaciones. A continuación, elija sólo los cinco motivos más relevantes y ordénelos de 1º a 5º, de mayor a menor importancia.

Nº	Desajustes del sistema educativo	Grado de acuerdo	Orden ( 5 cruces)
01	Formación (F) poco <b>práctica</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
02	F insuficiente de <b>actitudes</b> , valores éticos, normas de conducta, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
03	<b>Hábitos de lectura</b> insuficientes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
04	F escasa en <b>competencias transversales</b> para diversidad de empleos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
05	F excesivamente <b>teórica</b> y conceptual	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
06	F escasa en las <b>competencias técnicas</b> requeridas para tareas especializadas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
07	<b>Métodos de enseñanza</b> inadecuados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
08	F escasa en <b>tecnologías</b> de la información y comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
09	F escasa de <b>tipo humanístico</b> (geografía, historia, literatura, arte, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
10	F escasa en <b>cultura general</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
11	F escasa <b>científica</b> (biología, física, química, matemáticas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
12	<b>Política educativa</b> inestable y sin consenso	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
13	F escasa de <b>habilidades comunicativas</b> (hablar, escuchar, leer y escribir en textos o situaciones formales )	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
14	Inadecuada <b>evaluación</b> de estas habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
15	<b>Legislación educativa</b> distante de las necesidades de la vida profesional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
16	F insuficiente del <b>profesorado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
17	F <b>anticuada</b> y lenta en integrar los nuevos avances sociales o científicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º

Indique otros motivos de desajuste si lo considera conveniente:

18	
19	
20	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

**COFE2. Modificaciones**

- a) Pasa de P28 a P24.
- b) Se abrevian los ítems en número (de 17 a 12) y en redacción para facilitar la lectura y la respuesta, para mejorar la claridad y coherencia.
- c) Se pasa de ordinal jerarquizado a no jerarquizado.

**COFE2. Enunciado final**

24. Indique del 1 al 4 su nivel de acuerdo (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) con **las razones que explican el desajuste** entre la formación que ofrece el sistema educativo y las necesidades de las organizaciones. A continuación, marque sólo las **tres** causas más relevantes.

Nº	<u>Desajustes del sistema educativo</u>	Grado de acuerdo	Plus 3 cruces
	<b>La educación no se ajusta al empleo por ...</b>		
01	Demasiada teoría y poca <b>práctica</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Procedimientos de <b>evaluación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	<b>Métodos</b> de enseñanza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<b>Leyes</b> educativas distantes de la realidad laboral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Formación y actualización del <b>profesorado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
	<b>Las formación es escasa en el área ...</b>		
06	<b>Tecnológica</b> (TIC)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	<b>Humanística</b> (geografía, historia, literatura, arte, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	<b>Científica</b> (biología, química, matemáticas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	<b>Comunicativa</b> (uso del lenguaje formal, oral y escrito)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	De <b>actitudes</b> , valores, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	De competencias <b>transversales</b> para diversidad de empleos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	De competencias <b>técnicas</b> requeridas para tareas especializadas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otras razones del desajuste si lo considera conveniente:

13		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
14		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
15		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**P28. Valor cuantitativo**

Valoración alta. Cuatro jueces la puntuaron baja en coherencia por lo que se clarificó la redacción.

Código	P28.Validez	P28.Coherencia	P28.Adecuación	P28.Posición	P28.Media
<b>Media</b>	3,6	3,1	3,6	3,8	3,525
<b>DT</b>	,96609	,99443	,96609	,42164	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P19. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J2LD	P28/J2LD: La formulación de los "desajustes" mezcla criterios de valoración: algunos se refieren a desajustes en los resultados formativos, y otros a causas que producen los desajustes. Se podría desglosar en dos.	INC28-1. Se ha dividido en dos aspectos de desajuste: factores y carencias.
J3LD	P28/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	INC28-2. Se sustituye el ordinal por la columna PLUS.
J4LD	P28/J4LD: ¿Es necesario poner en 05. "excesivamente teórica y conceptual". ¿No valdría con decir simplemente "Excesivamente teórica".	INC28-3. Se omite conceptual.
J5PS	<p>P28/J5PS: En el enunciado, quizá mejor 'razones' en lugar de 'motivos'.</p> <p>-En 02: eliminar 'éticos' como adjetivo de 'valores', dejar sólo valores.</p> <p>-La 03, ¿es relevante, a título general, para el universo de las organizaciones?</p> <p>-En 05: podría eliminarse "y conceptual" para mayor claridad.</p> <p>-La expresión 'legislación educativa', frente al resto del texto de la opción 15 resulta confusa, ya que puede referirse a legislación muy diversa: estructura del sistema educativo, currículo de las titulaciones, acceso a niveles educativos y la conexión entre los existente... ¿A cuál de éstos o de otras posibles pautas se respondería? La opción no es unívoca.</p> <p>-Sobre el apartado "...otros motivos" reitero la observación hecha por primera vez en P08.</p>	<p>INC28-4. Se omite 'éticos'.</p> <p>INC28-5. Se retira 'Hábitos de lectura'.</p> <p>INC28-3</p> <p>INC28-6. Se sustituye 'legislación' por 'leyes'.</p>
J6PS	P28/J6PS: La 05 confundir teórica con "verbalista". En general se induce la respuesta: excesivamente poco práctica, inadecuada, escasa, etc.	INC28-7. Se refunde en 01: 'Demasiada teoría y poca práctica'.
J7PS	P28/J7PS: No poner abreviaturas. Se pierde información útil. Suprimir la escala ordinal.	INC28-8. Se omite la abreviatura F.
J9EM	<p>P28/J9EM: Demasiados ítems y poner sólo tres órdenes. Reducir a 10 categorías.</p> <p>Escrito: Excesivamente larga. Más de tres cruces de ordenación me parece complicado de responder por parte del encuestado.</p>	<p>INC28-9. Se reducen los ítems de 17 a 12.</p> <p>INC28-2. Se sustituye el ordinal por la columna PLUS con tres marcas.</p>



<b>P29</b>						
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>						
<p><b>29. Valore de 1 a 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) la importancia de la formación en habilidades de comunicación oral en las principales etapas educativas. Indique del 1º al 3º las tres etapas en las que esta formación es más relevante para facilitar el acceso al empleo.</b></p>						
Nº	Etapas del Sistema Educativo	Grado			Orden (3 cruces)	
01	Educación Infantil (0-6 años)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/>
02	Educación Primaria (6-12 años)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/>
03	Educación Secundaria (12-16 años)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/>
04	F. P. de Grado Medio (16-18 años)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/>
05	Bachillerato (16-18 años)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/>
06	F. P. de Grado Superior (18-20 años)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/>
07	Educación Universitaria (18-22 años)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/>

<b>COFE2. Modificaciones</b>
Se suprime por las valoraciones y argumentos ofrecido por los jueces.

<b>P29. Valor cuantitativo</b>					
Valoración media pero relativamente baja, sobre todo en validez y adecuación, con respecto a otras preguntas.					
Código	P29.Validez	P29.Coherencia	P29.Adecuación	P29.Posición	P29.Calidad
Media	3,2	3,4	3,2	3,5	3,325
DT	1,13529	,84327	1,13529	,84984	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P29. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J2LD	P29/J2LD: La pregunta no parece adecuada para las personas a las que se dirige el cuestionario.	INC29-1. Se suprime la pregunta.
J3LD	P29/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	
J5PS	P29/J5PS: ¿Tiene sentido diferenciar la importancia de tales habilidades según etapas educativas? El cultivo de las mismas es igualmente importante en todas ellas. Cabría alguna excepción, por supuesto: digamos que en periodismo o CC. De la Comunicación deberían tener especial relevancia, pero en términos generales la tienen siempre, por antonomasia. Si tales habilidades son necesarias para los empleados de las organizaciones, serán relevantes para sus respectivos niveles de formación, para cada uno en el que haya alcanzado; su formación, del nivel que fuera, tendría que habérselas cultivado, desarrollado. A mayor nivel de formación, más tiempo y esfuerzo dedicados y acumulados para esta faceta de la formación.	INC29-1
J7PS	P29/J7PS: Creo que no tienen por qué conocer el sistema educativo. Además parece tendenciosa.	INC29-1
J8EM	P29/J8EM: La pregunta puede resultar muy técnica para las organizaciones empresariales.	INC29-1

**P30**

**COFE1. Enunciado inicial**

**30.** En los libros de texto y en las clases de la asignatura de Lengua y Literatura de E. Secundaria y Bachillerato suelen incluirse unos contenidos habituales. Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la **utilidad que tienen para la vida laboral**. A continuación, seleccione del 1º al 5º, de más a menos, los cinco más relevantes en ese aspecto.

Nº	Contenidos habituales	Grado de utilidad	Orden ( 5 cruces)
01	Teoría de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
02	Teoría del texto y tipologías textuales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
03	Gramática	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
04	Teoría e historia literaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
05	Comentario de textos literarios	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
06	Análisis morfosintáctico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
07	Ortografía	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
08	Teoría y práctica del léxico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
09	Fonología	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
10	Lectura de textos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
11	Comprensión lectora	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
12	Expresión escrita	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
13	Expresión oral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
14	Comprensión oral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
15	Medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º
16	Tecnologías de la información y la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º

**COFE2. Modificaciones**

a) Pasa de P30 a P23.

b) Se abrevia y clarifica la redacción.

c) Se utiliza el ordinal no jerarquizado para facilitar la respuesta.

**COFE2. Enunciado final**

23. En la asignatura de **Lengua y Literatura** de E. Secundaria y Bachillerato se incluyen determinados contenidos. Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la **utilidad que tienen para la vida laboral**. A continuación, marque los **tres** más relevantes en este aspecto.

Nº	Contenidos de Lengua y Literatura	Grado	Plus 3 cruces
01	Estudio de la comunicación (concepto, clases, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Estudio del texto: estructura, tipos de texto, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Gramática	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Historia de la literatura	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Comentario de textos literarios	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Análisis morfosintáctico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Ortografía	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Estudio del léxico del idioma	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Estudio de los fonemas y sonidos del idioma	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Lectura de textos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Comprensión lectora	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Expresión escrita	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Expresión oral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Comprensión oral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
16	Tecnologías de la información y la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

**P30. Valor cuantitativo**

Valoración media. Un juez la puntuó baja en general. El criterio con puntuación más baja es el de adecuación con cuatro puntuaciones bajas, pero se considera una pregunta importante.

Código	P30.Validez	P30.Coherencia	P30.Adecuación	P30.Posición	P30.Media
Media	3,4	3,3	3,1	3,6	3,35
DT	,96609	,82327	1,10050	,69921	,96609

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P30. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J1LD	P30/J2LD: La pregunta puede ser poco adecuada para las personas a las que se dirige. La denominación de los 'contenidos' puede no ser suficiente para determinar su utilidad o relevancia. ¿Quizá una breve descripción de tipos de tareas escolares?	INC30-1. Se modifican algunos enunciados. -A pesar de ser técnica es una pregunta importante para sondear la valoración de los encuestados sobre los contenidos del área. No hay que olvidar que todos ellos han estudiado Lengua y Literatura y por lo tanto tienen experiencia directa de todos o de una gran parte de los temas.
J2LD	P30/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	INC30-2. Se utiliza la columna PLUS.
J4LD	P30/J4LD: Mirar comentario en P08	
J5PS	P30/J5PS: En el enunciado de la pregunta: "este aspecto" en lugar de 'ese...' (errata). Me parece una pregunta excelente, cuyo contenido no llego a comprender en todas sus opciones. Me preocupa que, según los posibles destinatarios, sea del todo adecuada (adecuación); quizá su alta cota de especialización no permita diferencia bien entre las opciones a todos los encuestados, por ejemplo, sobre todo en los casos 01, 08 y 09.	INC30-3. Se sustituye 'ese' por 'este'. INC30-1. Se modifican algunos enunciados.
J7PS	P30/J7PS: No sé hasta qué punto el lenguaje tan técnico resulta comprensible.	-A pesar de ser técnica es una pregunta importante ...
J8EM	P30/J8EM: La pregunta puede resultar muy técnica para los directivos de las organizaciones empresariales.	-A pesar de ser técnica es una pregunta importante...
J9EM	P30/J9EM: Conversación telefónica (03-06-09): Sólo 3 ordinales (1º, 2º y 3º). Escrito: Mi recomendación, que puedes ser extensible al resto de las preguntas, sería establecer la escala de grado si la pregunta lo permite) y como máximo tres cruces de orden.	INC30-2. De utiliza la columna PLUS.

**P31**

**COFE1. Enunciado inicial**

31. Suponga que debe seleccionar para su organización a una persona para un puesto de trabajo de cualificación media o alta. Valore con la mayor precisión posible el grado en que las siguientes **conductas comunicativas dificultan la selección del empleado**.

La escala de valoración es la siguiente:

- 1. **No dificulta** la selección del empleado
- 2. Dificulta **un poco** la selección
- 3. Dificulta **bastante** la selección
- 4. Dificulta **mucho** la selección
- 5. Dificulta **absolutamente** la selección. La impide

Nº	<u>Conductas comunicativas</u>	Grado
	La persona <u>al hablar</u> muestra con frecuencia ...	
01	Falta de iniciativa y apatía	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
02	Agresividad verbal	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
03	Rigidez e inflexibilidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
04	Conducta gregaria e imitativa de los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
05	Inseguridad e indecisión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
06	Planteamientos negativos y pesimistas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
07	Imprudencia e irresponsabilidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
08	Tendencia a la mentira e hipocresía	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
09	Expresión pedante y prepotente	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
10	Falta de discreción	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
11	Soberbia e incapacidad de autocrítica	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
12	Expresión impulsiva (sin pensar)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
13	Descontrol emocional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
14	Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
15	Imposición ante los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
16	Insensibilidad e incomprensión ante los otros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
17	Frialdad y distanciamiento ante los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
18	Posturas iracundas, hipercríticas y conflictivas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
19	Dificultad para cooperar (individualismo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
20	Afán competitivo y de triunfo sobre los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
21	Actitud machista o clasista (intolerancia)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
22	Actitudes radicales ideológicas o religiosas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
23	Dificultad para expresar sentimientos en público	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
24	Dificultad para transmitir decisiones y promesas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
25	Falta de autoridad en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
26	Incapacidad para dirigir grupos de trabajo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

N°	<u>Conductas comunicativas</u>	Grado
	<b>La persona <u>al hablar</u> muestra con frecuencia ...</b>	
27	<b>Frialidad o desinterés hacia los subordinados</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
28	<b>Dificultad para aceptar ideas o críticas de otros</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
29	<b>Dificultad o bloqueo para hablar en público</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
30	<b>Falta de poder de convicción o persuasión</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
31	<b>Dificultad para dialogar con los demás</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
32	<b>Incapacidad de trabajo en equipo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
33	<b>Dificultad para escuchar a los demás</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
34	<b>Falta de respeto u obediencia a los superiores</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
35	<b>Tendencia a desconfiar de los demás</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
36	<b>Bloqueo ante las situaciones complicadas o los conflictos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
37	<b>Dificultad para adaptarse al contexto o a los demás</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
38	<b>Relación difícil con clientes o receptores del servicio</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
39	<b>Dificultad para colaborar en grupos interdisciplinarios</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
40	<b>Déficit de cultura general</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
41	<b>Déficit de conocimientos sobre el ámbito laboral</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
42	<b>Expresión sin documentación adecuada</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
43	<b>Expresión oscura y poco comprensible</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
44	<b>Carencia de ideas personales</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
45	<b>Exceso de subjetividad</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
46	<b>Pobreza léxica</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
47	<b>Pobreza de lenguaje. Pronunciación o sintaxis incorrecta</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
48	<b>Falta de fluidez, expresividad y pobre oratoria</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
49	<b>Deficiente estructuración del discurso</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
50	<b>Dificultad para leer o verbalizar un escrito de manera expresiva</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
51	<b>Torpeza para utilizar recursos tecnológicos para la documentación o la expresión</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
52	<b>Mal uso de la voz (volumen, inexpresividad, etc.)</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
53	<b>Vulgaridad o pobreza de gestos y movimientos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
54	<b>Imagen o aspecto personal descuidado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
55	<b>Bloqueo ante medios de comunicación (radio, televisión, etc.)</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Indique otras conductas que dificultan el acceso al empleo si lo considera conveniente:

56		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
57		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
58		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
59		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
60		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

**COFE2. Modificaciones**

a) Pasa de P31 a P20.

b) Se abrevia a 40 ítems, modificando alguna posición y clarificando la redacción. Además de la atención a las indicaciones de los jueces, los criterios de selección de los ítems son: clarificación del enunciado, evitación de expresiones que faciliten el sesgo (mal, torpeza, etc.) y elección en la medida de lo posible de aquellas conductas que se manifiesten de forma explícita en el lenguaje oral (evitando incluir ítems más referidos al carácter o personalidad del sujeto):

- El ítem 01 “Falta de iniciativa y apatía” pasa a “Falta de iniciativa y apatía para comunicarse”
- El ítem 02 se mantiene igual.
- El ítem 03 “Rigidez e inflexibilidad” pasa a ítem 04 “Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas”.
- El ítem 04 se suprime: “Conducta gregaria e imitativa de los demás”.
- El ítem 05 “Inseguridad e indecisión” se mantiene igual pero como ítem 03.
- El ítem 06 “Planteamientos negativos y pesimistas” se mantiene igual pero como ítem 05.
- El ítem 07 “Imprudencia e irresponsabilidad” se fusiona con el ítem 12 “Expresión impulsiva (sin pensar)” y pasa a ítem 06 “Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable”.
- El ítem 08 “Tendencia a la mentira e hipocresía” se modifica levemente y pasa a ítem 07 “Tendencia a la mentira o a la hipocresía”.
- El ítem 09 “Expresión pedante y prepotente” se modifica y pasa a ítem 08 “Expresión pedante”.
- El ítem 10 “Falta de discreción” queda igual como ítem 09.
- El ítem 11 “Soberbia e incapacidad de autocrítica” se suprime.
- El ítem 12 “Expresión impulsiva (sin pensar)” se fusiona con 07 y pasa a ítem 06 “Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable”.
- El ítem 13 “Descontrol emocional” queda igual y pasa a ítem 10.
- El ítem 14 “Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)” queda igual y pasa a ítem 11.
- El ítem 15 “Falta de respeto a los interlocutores (descortesía) queda igual y pasa a ítem 12.



## Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

- El ítem 16 “Insensibilidad e incomprensión ante los otros” se fusiona con el ítem 17 “Frialdad y distanciamiento ante los demás” dando lugar al ítem 13 “Insensibilidad, frialdad o distanciamiento”.
- El ítem 17 “Frialdad y distanciamiento ante los demás” se fusiona con el ítem 16 “Insensibilidad e incomprensión ante los otros” dando lugar al ítem 13 “Insensibilidad, frialdad o distanciamiento”.
- El ítem 18 “Posturas iracundas, hipercríticas y conflictivas” se modifica y pasa a ítem 17 “Tendencia a posturas conflictivas”
- El ítem 19 “Dificultad para cooperar (individualismo)” se mantiene igual como ítem 14.
- El ítem 20 “Afán competitivo y de triunfo sobre los demás” se suprime.
- El ítem 21 “Actitud machista o clasista (intolerancia)” es sustituido por el ítem 16. “Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.”
- El ítem 22 “Actitudes radicales ideológicas o religiosas” se suprime.
- El ítem 23 “Dificultad para expresar sentimientos en público” pasa a ítem 18.
- El ítem 24 “Dificultad para transmitir decisiones y promesas” pasa a ítem 19.
- El ítem 25 “Falta de autoridad en la organización” se suprime.
- El ítem 26 “Incapacidad para dirigir grupos de trabajo” se modifica y pasa a ítem 23 “Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones”
- El ítem 27 “Frialdad o desinterés hacia los subordinados” se suprime.
- El ítem 28 “Dificultad para aceptar ideas o críticas de otros” se suprime.
- El ítem 29 “Dificultad o bloqueo para hablar en público” se modifica y pasa a ítem 20 “Dificultad para hablar en público”.
- El ítem 30 “Falta de poder de convicción o persuasión” se modifica y pasa a ítem 21 “Carencia de poder de convicción y argumentación”.
- El ítem 31 “Dificultad para dialogar con los demás” se fusiona con el ítem 33 “Dificultad para escuchar a los demás” y pasa a ítem 24 “Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones”.
- El ítem 32 “Incapacidad de trabajo en equipo” se suprime.
- El ítem 33 “Dificultad para escuchar a los demás” se fusiona con el ítem 31 “Dificultad para dialogar con los demás” y pasa a ítem 24 “Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones”.

## Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

- El ítem 34 “Falta de respeto u obediencia a los superiores” se modifica y pasa a ítem 25 “Falta de respeto o rebeldía ante los superiores”.
- El ítem 35 “Tendencia a desconfiar de los demás” se suprime.
- El ítem 36 “Bloqueo ante las situaciones complicadas o los conflictos” se modifica y pasa a ítem 26 “Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos”.
- El ítem 37 “Dificultad para adaptarse al contexto o a los demás” se suprime.
- El ítem 38 “Relación difícil con clientes o receptores del servicio” se modifica y pasa a ítem 27 “Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio”.
- El ítem 39 “Dificultad para colaborar en grupos interdisciplinarios” se suprime.
- El ítem 40 “Déficit de cultura general” se suprime.
- El ítem 41 “Déficit de conocimientos sobre el ámbito laboral” se suprime.
- El ítem 42 “Expresión sin documentación adecuada” se modifica y se sustituye por el ítem “Expresión sin base o documentación adecuada”.
- El ítem 43 “Expresión oscura y poco comprensible” se mantiene como ítem 29.
- El ítem 44 “Carencia de ideas personales” se modifica y pasa a ítem 30 “Ausencia de ideas personales”.
- El ítem 45 “Exceso de subjetividad” se suprime.
- El ítem 46 “Pobreza léxica” se modifica y pasa a ítem 31 “Carencia de léxico”.
- El ítem 47 “Pobreza de lenguaje. Pronunciación o sintaxis incorrecta” se modifica se desdobra, y pasa a ítem 32 “Pronunciación incorrecta o vulgar” y a ítem 33 “Incorrección en la sintaxis de los enunciados”.
- El ítem 48 “Falta de fluidez, expresividad y pobre oratoria” se modifica y pasa a ítem 35 “Déficit de fluidez, expresividad y oratoria”.
- El ítem 49 “Deficiente estructuración del discurso” se modifica y pasa a ítem 34 “Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)”
- El ítem 50 “Dificultad para leer o verbalizar un escrito de manera expresiva” pasa a ítem 36.
- El ítem 51 “Torpeza para utilizar recursos tecnológicos para la documentación o la expresión” se modifica y pasa a ítem 37 “Incapacidad de uso de recursos tecnológicos”.
- El ítem 52 “Mal uso de la voz (volumen, inexpresividad, etc.)” se modifica y pasa a ítem 38 “Voz y entonación inexpresiva”.

## Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

- El ítem 53 “Vulgaridad o pobreza de gestos y movimientos” pasa a ítem 39.
- El ítem 54 “Imagen o aspecto personal descuidado” pasa a ítem 40.
- El ítem 55 “Bloqueo ante medios de comunicación (radio, televisión, etc.)” se suprime.
- Al nuevo cuestionario se añade el ítem 15. “Tendencia al aislamiento”.
- Al nuevo cuestionario se añade el ítem 22. “Expresión autoritaria para dirigir a subordinados”.

**COFE2. Enunciado final**

20. Suponga que debe seleccionar en su organización a una persona para un puesto de trabajo de cualificación media o alta. Valore el grado en que las siguientes **conductas comunicativas** dificultan la selección del empleado.

La escala de valoración es la siguiente:

- 1. No dificulta la selección del empleado
- 2. Dificulta un poco la selección
- 3. Dificulta bastante la selección
- 4. Dificulta mucho la selección
- 5. Dificulta absolutamente la selección. La impide.

Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
<b>La persona <u>al hablar</u> muestra con frecuencia ...</b>		
01	Falta de iniciativa y apatía <u>para comunicarse</u>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
02	Agresividad verbal	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
03	Inseguridad e indecisión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
04	Rigidez e inflexibilidad <u>ante ideas ajenas</u>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
05	Planteamientos negativos o pesimistas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
06	Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
07	Tendencia a la mentira o a la hipocresía	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
08	Expresión pedante	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
09	Falta de discreción	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
10	Descontrol emocional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
11	Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
12	Imposición ante los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
13	Insensibilidad, frialdad o distanciamiento	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
14	Dificultad para cooperar (individualismo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
15	Tendencia al aislamiento	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
16	Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
17	Tendencia a posturas conflictivas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
18	Dificultad para expresar sentimientos en público	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
19	Dificultad para transmitir decisiones y promesas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
20	Dificultad para hablar en público	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
21	Carencia de poder de convicción y argumentación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
22	Expresión autoritaria para dirigir a subordinados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
23	Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
24	Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
25	Falta de respeto o rebeldía ante los superiores	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
<b>La persona <u>al hablar</u> muestra con frecuencia ...</b>		
26	<b>Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
27	<b>Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
28	<b>Expresión sin base o documentación adecuada</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
29	<b>Expresión oscura y poco comprensible</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
30	<b>Ausencia de ideas personales</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
31	<b>Carencia de léxico</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
32	<b>Pronunciación incorrecta o vulgar</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
33	<b>Incorrección en la sintaxis de los enunciados</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
34	<b>Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
35	<b>Déficit de fluidez, expresividad y oratoria</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
36	<b>Dificultad para leer o verbalizar un escrito de manera expresiva</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
37	<b>Incapacidad de uso de recursos tecnológicos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
38	<b>Voz y entonación inexpressiva</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
39	<b>Vulgaridad de gestos y movimientos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
40	<b>Imagen o aspecto personal descuidado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Indique otras conductas que dificultan el acceso al empleo si lo considera conveniente:

41		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
42		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
43		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

<b>P31. Valor cuantitativo</b>					
Valoración alta					
Código	P31.Validez	P31.Coherencia	P31.Adecuación	P31.Posición	P31.Media
<b>Media</b>	3,7	3,5	3,5	3,7	3,6
<b>DT</b>	,48305	,70711	,84984	,67495	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P31. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J1LD	P31/J1LD: La extensión de la pregunta puede resultar excesiva.	INC31-1. Se abrevian los ítems a 40.
J2LD	P31/J2LD: Pregunta muy relevante.	
J3LD	P31/J3LD: Tal vez esta pregunta podría pasar a un bloque anterior (antes de la P23), puesto que no está directamente relacionada con la formación y la educación.	INC31-2. Se adelanta dentro del cuestionario, pasa a P20. INC31-2. Se proponen dos partes: Comunicación y empleo, y comunicación y formación. Esta pregunta pasa a la primera parte.
J4LD	P31/J4LD: En el ítem 47 se debería incluir dentro de la pobreza del lenguaje, además de la fonética y la sintaxis, el vocabulario, como parte de la semántico mejor eliminar este ítem 47 porque los de la "pobreza del lenguaje es un poco anticuado e incorrecto desde el punto de vista lingüístico, y poner ítem 47 pronunciación incorrecta e ítem 48 sintaxis incorrecta o construcciones (sintácticas) incorrectas.	INC31-3. Se modifican los ítems lingüísticos.
J5PS	<p>P31/J5PS: Estas conductas comunicativas son deméritos, puntos negativos o débiles... más que dificultades para salir airosos de un proceso de selección de personal. Quizá el listado es demasiado largo (55 opciones), fatigoso, aunque están muy bien redactadas, excepción hecha de las "conjunciones". En la 18, por ejemplo, "posturas hipercríticas" no tienen que ser necesariamente "iracundas" y "conflictivas".</p> <p>Creo que podría descargarse el listado si se dejarán sólo las que, sin paliativos son conductas comunicativas, si éstas se asocian al lenguaje verbal-oral; hay conductas en el listado que van más allá, implican lenguaje corporal, comportamientos globales de la persona por acción y omisión. Ahora bien, si las conductas comunicativas se entienden aquí en ese sentido tan amplio, entonces nada que objetar.</p> <p>Por ejemplo, ¿el "individualismo" puede indicarse como una forma de conducta comunicativa? ¿o la intolerancia? sin mayores repercusiones, o sin otras consideraciones.</p>	<p>INC31-1. Se abrevian los ítems a 40.</p> <p>INC31-4. Se modifica el ítem 18.</p> <p>INC31-5. Se retiran los ítems más de tipo personal o caracterial para centrarse sobre los comunicativos estrictos.</p>

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

	<p>Aprecio una peligrosa mezcla de conductas comunicativas inequívocas (02, 14, 23, 31... sólo a título de ejemplo) y de otras que creo no pueden tener la misma consideración (p.ej., 04, 19, 21, 25, 26, 27, 34, 35, 44, 51...) Insisto el listado es excesivamente largo; podría reducirse mucho respondiendo fielmente a un concepto de conducta comunicativa más delimitado, más apropiado a su esencia "comunicativa".</p>	
J6PS	<p>P31/J6PS: Larga y sesgada (pobreza, exceso, etc.) -Demasiado larga.</p>	<p>INC31-1. Se abrevian los ítems a 40. INC31-6. Se evitan las adjetivaciones valorativas en la medida de lo posible.</p>
J7PS	<p>P31/J7PS: Es larga. Son 55+5, 60 ítems en realidad... Está redactada en negativo, lo que incide en las áreas problema pero no da información sobre la competencia en positivo.</p>	<p>INC31-1. Se abrevian los ítems a 40. -A partir de la información sobre defectos comunicativos puede obtenerse el conjunto de aspectos más valorados para la comunicación adecuada.</p>
J8EM	<p>P31/J8EM: Se pide la mayor precisión posible y la pregunta puede ser considerada excesivamente larga como para concretar.</p>	<p>INC31-1. Se abrevian los ítems a 40. INC31-7. Se retira la frase "con la mayor precisión posible".</p>
J9EM	<p>P31/J9EM: Demasiado larga. Agrupar conductas, por ejemplo 9 y 11. Se contesta bien. Procurar llegar a 30 ítems.  Escrito: Demasiados ítems. Agruparlos. Por ejemplo: Los ítems 3, 9, 11 y 15 se pueden agrupar.</p>	<p>INC31-1. Se abrevian los ítems a 40.</p>

**P32**

**COFE1. Enunciado inicial**

**32.** Suponga que el Consejo de Universidades decide incorporar como formación básica del currículum universitario la asignatura de “Habilidades de comunicación” adaptada a cada titulación. Así surgirían asignaturas como “Habilidades de comunicación en Medicina”, “Habilidades de comunicación para el ejercicio del Derecho”, “Habilidades de comunicación en la Docencia”, “Habilidades de Comunicación en Ingeniería”, etc. **Valore si éstas asignaturas son necesarias o no y, en su caso, el tipo de asignaturas que deberían ser.**

- 1. No son necesarias
- 2. Sí, como asignatura voluntaria (pueden cursarla fuera del plan de estudios)
- 3. Sí, como asignatura optativa (pueden elegirla entre otras asignaturas)
- 4. Sí, como asignatura obligatoria (la cursan todos los estudiantes)

**COFE2. Modificaciones**

Pasa de P23 a P25.

**COFE2. Enunciado final**

**25.** Suponga que el Consejo de Universidades decide incorporar como formación básica del currículum universitario la asignatura de “**Habilidades de comunicación**” adaptada a cada titulación. Así surgirían asignaturas como “Habilidades de comunicación en Medicina”, “Habilidades de comunicación para el ejercicio del Derecho”, “Habilidades de comunicación en la Docencia”, “Habilidades de Comunicación en Ingeniería”, etc. **Valore si éstas asignaturas son necesarias o no y, en su caso, el tipo de asignaturas que deberían ser.**

- 1. No son necesarias
- 2. Sí, como asignatura voluntaria (pueden cursarla fuera del plan de estudios)
- 3. Sí, como asignatura optativa (pueden elegirla entre otras asignaturas)
- 4. Sí, como asignatura obligatoria (la cursan todos los estudiantes)

**P32. Valor cuantitativo**

Valoración alta

Código	P32.Validez	P32.Coherencia	P32.Adecuación	P32.Posición	P32.Media
<b>Media</b>	3,5	3,7	3,8	4	3,75
<b>DT</b>	,84984	,67495	,42164	,00000	



Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P32. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J3LD	P32/J3LD: Tal vez debería especificarse en qué carreras. No es lo mismo un médico que un ingeniero.	Alargaría mucho el cuestionario. Interesa una visión más general.
J4LD	P32/J4LD: ¿No haría falta hacer esta pregunta para la secundaria y luego poner la P33?	Alargaría mucho el cuestionario.
J5PS	P32/J5PS: Me pregunto si procede preguntar sobre la diferenciación de las habilidades de comunicación en función de ámbitos de conocimiento. Al margen de alguna especificidad (léxico, retórica...), son transversales, generales, en la Universidad y fuera de ella. El término asignatura 'voluntaria' puede confundirse para los profanos con 'optativa'. Por otra parte, 'de libre elección' todavía puede confundir más a quienes desconozcan esta terminología universitaria.	Al ser universitarios los informantes, pueden conocer estos conceptos, además se explican en el enunciado.

<b>P33</b>		
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>		
<p><b>33.</b> Imagine que se propusiesen <b>nuevas asignaturas para mejorar las habilidades de comunicación</b> en la E. Secundaria y el Bachiller. <b>Elija las tres denominaciones</b> que le parezcan más adecuadas para este tipo de formación y ordénelas del 1º al 3º, de mayor a menor coherencia.</p>		
Nº	Denominaciones de asignaturas para la enseñanza de la comunicación	Orden (3 cruces)
01	Ciencias de la naturaleza y comunicación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	Educación física y comunicativa	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	Ciencias sociales (geografía e historia) y comunicación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	Comunicación, lengua castellana y literatura	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
0	Comunicación y lengua extranjera	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	Matemáticas y comunicación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
07	Educación plástica, visual y comunicativa	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
08	Música y comunicación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
09	Tecnologías y comunicación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
10	Comunicación, ética y ciudadanía	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
11	Filosofía y comunicación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
12	Comunicación, psicología y educación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
13	Habilidades de comunicación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
<p>Añada <u>otra denominación</u> si lo considera conveniente:</p>		
14		

<b>COFE2. Modificaciones</b>
Se suprime esta pregunta.

<b>P33. Valor cuantitativo</b>					
Valoración media baja.					
Código	P33.Validez	P33.Coherencia	P33.Adecuación	P33.Posición	P33.Media
<b>Medias</b>	2,8	3,1	3,3	3,4	3,15
<b>DT</b>	1,39841	,73786	1,05935	1,07497	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P33. Notas</b>		
<b>Cód.</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J1LD	P33/J1LD: Tal vez no sean necesarias tantas denominaciones que pueden inducir al despiste.	INC33-1. Se suprime la pregunta.
J2LD	P33/J2LD: No parece que esta formulación de asignaturas aporte un elemento de interés. Las habilidades comunicativas no tienen por qué encerrarse en 'asignaturas' concretas, sino más bien ser transversales.	INC33-1
J3LD	P33/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	INC33-1
J5PS	P33/J5PS: Creo que, en coherencia con lo señalado en el punto-pregunta anterior, no procede esta cuestión. La comunicación es consustancial a todo proceso didáctico, que en definitiva es un proceso de comunicación; la comunicación es una herramienta didáctica. Puede considerarse un contenido inherente a la "Lengua castellana y literatura", pero que debe cultivarse transversalmente. Incluso esto supondría asumir todos los lenguajes (corporal, musical, etc.) en su contribución a la mejora de la comunicación, pero sin reiterar lo obvio: por ejemplo, la música, como lenguaje, ya lleva implícito el trabajo de la comunicación; la psicología supone el estudio de la comunicación, no hace falta reiterarlo en el nombre de la asignatura... Téngase en cuenta que a lo largo del cuestionario se enuncia la CCO, es decir, se apela a la comunicación oral, no a otra. Un giro absoluto en el planteamiento, puede confundir mucho a los encuestados.	INC33-1
J6PS	P33/J6PS: Los enunciados de las asignaturas inducen a elegir lo que te propones. Sesgo.	INC33-1
J7PS	P33/J7PS: Son 13 ítems. No me parece adecuada. Además no es fácil de responder... Hay que conocer el currículo.	INC33-1

**P34 y P35**

**COFE1. Enunciado inicial**

**34.** El desarrollo de la competencia de comunicación oral contribuye a alcanzar determinados **objetivos educativos de crecimiento personal**. Seleccione **los cuatro más importantes**, por orden de mayor a menor, del 1º al 4º.

Nº	Objetivos educativos personales	Orden (4 cruces)
01	Independencia o <b>autonomía</b> personal	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
02	Actuación <b>responsable</b> , ética, prudente y racional	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
0	Expresión personal y <b>original</b> de ideas propias	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
04	<b>Crítica</b> constructiva ante el mundo que nos rodea	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
05	Regulación y <b>control</b> emocional de la propia conducta.	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
06	Capacidad de <b>trabajo</b> , esfuerzo e iniciativa	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
07	Desarrollo <b>emocional</b> , afectivo y autoestima	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
08	<b>Reflexión</b> y resolución de problemas y <b>conflictos</b>	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
09	Dominio de <b>tecnologías de información</b> y comunicación	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □

Indique **otro objetivo educativo de crecimiento personal** si lo considera conveniente:

10	
----	--

**35.** El desarrollo de la competencia de comunicación oral contribuye a alcanzar determinados **objetivos educativos de integración social**. Seleccione **los cuatro más importantes**, por orden de mayor a menor del 1º al 4º, para incluirlos en la formación en habilidades de comunicación oral.

Nº	Objetivos educativos de integración social	Orden (4 cruces)
01	Actuación como <b>ciudadano</b> de una sociedad democrática	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
02	<b>Integración</b> en el contexto social de la comunidad: relaciones familiares, de pareja, de amistad, etc.	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
03	Integración y comunicación en la <b>vida laboral</b> : acceso, mantenimiento y mejora del empleo (empleabilidad)	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
04	<b>Participación</b> , la cooperación y el trabajo en equipo	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
05	<b>Trato solidario</b> en la comunicación con los miembros de la sociedad evitando conductas de discriminación	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
06	Dirigir y <b>coordinar a grupos</b> de personas	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
07	Integración social en <b>contextos culturales amplios</b> : local, regional, nacional, internacional, global, etc.	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
08	La comunicación formal en contextos culturales elevados y complejos, en <b>situaciones formales</b> de la vida social, cultural académica y profesional: presentaciones, debates, conferencias, etc.	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □
09	Interacción a través de los <b>medios de comunicación</b> social, audiovisual e informáticos: radio, televisión, Internet, etc.	1ª □ 2ª □ 3ª □ 4ª □

Indique **otro objetivo educativo de integración social**, si lo considera conveniente:

10	
----	--

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

**COFE2. Modificaciones**

Las preguntas P34 y P35 se unifican en la P26. Se suprimen ítem dejando los más asociados a CCO, y se abrevia lo más posible la redacción.

**COFE2. Enunciado final**

**26.** La formación para la competencia de comunicación oral se dirige hacia unos **objetivos educativos**. Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la **importancia que tienen para la vida laboral**. A continuación, marque los **tres** objetivos principales.

Nº	Objetivos educativos	Grado	Plus 3 cruces
01	Expresión personal y <b>original</b> de ideas propias	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Desarrollo <b>emocional</b> y autoestima	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Colaboración, trabajo en <b>equipo</b> y <b>resolución de conflictos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<b>Trato</b> respetuoso sin discriminación de personas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Dominio de <b>tecnologías</b> de información y comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Interacción en los <b>medios</b> de comunicación: radio, televisión, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Actuación como <b>ciudadano</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Integración <b>social</b> : familia, pareja, amistad, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Integración en contextos <b>globales</b> : regional, nacional, internacional, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Integración en la vida <b>laboral</b> (empleabilidad)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/> 11	<b>Dirección</b> de grupos de personas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Expresión oral <b>formal</b> en situaciones complejas: presentaciones, debates, conferencias, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otros objetivos educativos si lo considera conveniente:

13		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
14		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**P34. Valor cuantitativo**

Valoración alta

Código	P34.Validez	P34.Coherencia	P34.Adecuación	P34.Posición	P34.Media
<b>Medias</b>	3,6	3,4	3,5	3,8	3,575
<b>DT</b>	,69921	,84327	,97183	,63246	

**P35. Valor cuantitativo**

Valoración alta

Código	P35.Validez	P35.Coherencia	P35.Adecuación	P35.Posición	P35.Media
<b>Medias</b>	3,5	3,4	3,5	3,9	3,575
<b>DT</b>	,70711	,69921	,97183	,31623	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P34. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J3LD	P34/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	INC34/35-1. Se utiliza el sistema de columna PLUS.
J5PS	P34/J5PS: La expresión de 'crecimiento personal' es muy interpretable, imprecisa o incluso sesgada. ¿Por qué no eliminarla y dejar sólo "determinados objetivos educativos"?  Sobre la coherencia de algunas opciones, parece cuestionable que la CCO pueda asociarse a: 01, 02, 04, 05, 06, 07 y 08. En el caso de la 08, sí podría aceptarse, quizá, si se eliminara de ella el término 'reflexión'.	INC34/35-2. Se suprime la expresión 'crecimiento personal'. INC34/35-3. Se modifican los ítems de la pregunta seleccionando aquellos más específicos de la CCO.
J7PS	P34/J7PS: No tengo claro que sea adecuada. Por otra parte, igual mantendría la respuesta likert en lugar de la elección. Facilita el tratamiento de datos.	INC34/35-4. Se coloca la escala Likert además de la columna plus
J9EM	P34/J9EM: Conversación telefónica (03-06-09): Sólo 3 ordinales (1º, 2º y 3º).  Escrito: No más de tres cruces de orden.	INC34/35-5. Se respeta la elección de los tres más importantes.

<b>P35. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J3LD	P35/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08). Además el enunciado parece algo confuso.	INC34/35-1. Se utiliza el sistema de columna PLUS.
J5PS	P35/J5PS: ¿Por qué se añade aquí, y no en la anterior, la expresión "para incluirlos en la formación en habilidades de comunicación oral"? Desconcierta un poco? Plantean reservas en clave de "coherencia", las siguientes opciones: 01 y 05.	Se ha corregido con la nueva redacción.
J6PS	P35/J6PS: Simplificar los objetivos. No son unívocos.	
J7PS	P35/J7PS: Igual que P34.	
J9EM	P35/J9EM: Conversación telefónica (03-06-09): Sólo 3 ordinales (1º, 2º y 3º). Reducir la 08 a dos líneas  Escrito: Lo mismo: No más de tres cruces de orden.	INC34/35-6. Se reducen lo más posible los enunciados.

**P36**

**COFE1. Enunciado inicial**

**36.** Los centros educativos establecen ciertas **pautas de comunicación** que contribuyen al desarrollo de las habilidades de comunicación del alumnado. Ordene de 1ª a 6ª las **seis pautas más efectivas para facilitar el acceso a la vida adulta y la integración laboral**.

Nº	<u>Pautas de comunicación en los centros educativos</u>	Orden (6 cruces)
	<b>Para desarrollar la CCO hay que fomentar ...</b>	
01	La participación de los alumnos en la <b>organización del centro</b> educativo: Consejo escolar, Delegación de alumnos, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
02	La <b>disposición</b> del aula que facilite la interacción	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
03	La <b>responsabilización de los alumnos</b> mediante nombramiento de delegados, coordinadores, portavoces, moderadores, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
04	El uso de <b>tecnologías</b> audiovisuales e informáticas	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
05	La aparición de <b>respuestas personales</b> e innovadoras	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
06	<b>Actividades de convivencia</b> de la comunidad escolar: festivales, celebraciones, actividades culturales, exposiciones, viajes, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
07	Un ambiente de <b>disciplina</b> y autoridad	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
08	Facilitar la interacción y el <b>intercambio</b> con centros y alumnos de otros lugares mediante las TIC, intercambios, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
09	Actividades que impliquen <b>el diálogo y la participación de todos</b> los alumnos	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
10	Un ambiente de serenidad, <b>respeto</b> y confianza que facilite la expresión personal y la espontaneidad	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
11	Realización de tareas y proyectos en <b>equipo</b>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
12	El desarrollo de los temas a partir de <b>preguntas o problemas</b> que permitan la reflexión y el diálogo	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
13	La <b>dirección</b> de grupos de trabajo por cada alumno	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
14	Enseñar <b>orientaciones</b> precisas al alumnado sobre los procedimientos y actitudes necesarias para la comunicación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
15	La <b>ayuda</b> y el apoyo entre compañeros	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
16	El <b>registro</b> de los resultados de la comunicación mediante diversos procedimientos: actas, memorias, grabaciones, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>

Indique otras pautas de comunicación si lo considera conveniente

18	
19	
20	

**COFE2. Modificaciones**

- a) P36 pasa a P27 en COFE2.
- b) Se abrevia en ítems, de 16 a 10.
- c) Se clarifica la redacción, haciéndola más breve.
- d) Se incluye escala Likert.
- e) Se utiliza ordinal no jerarquizado.

**COFE2. Enunciado final**

27. Los centros educativos establecen ciertas **pautas de comunicación** que contribuyen al desarrollo de la competencia de comunicación oral del alumnado. Valórelas del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) **según el grado en que preparan para la vida laboral**. A continuación, marque **tres cruces** en las tres pautas principales.

Nº	<u>Pautas de comunicación en los centros educativos</u>  Para desarrollar la CCO hay que fomentar ...	Grado	<u>Plus</u> 3 cruces
01	La participación de los alumnos en la <b>organización del centro</b> educativo: Consejo escolar, Delegación de alumnos, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Las <b>actividades de convivencia</b> : festivales, celebraciones, actividades culturales, exposiciones, viajes, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	La <b>disposición del espacio</b> que facilite la interacción	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/> 4	El uso de <b>tecnologías</b> audiovisuales e informáticas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	La aparición de <b>respuestas personales</b> y creativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Facilitar la <b>interacción</b> con centros y alumnos de otros lugares mediante las TIC, intercambios, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Un <b>ambiente participativo</b> que facilite la expresión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Realización de tareas, problemas y proyectos en <b>grupo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	La <b>dirección</b> de equipos de trabajo por cada alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	La enseñanza de <b>técnicas</b> y procedimientos de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otras pautas de comunicación si lo considera conveniente

11		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
13		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
14		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4



Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P36. Valor cuantitativo</b>					
Valoración alta					
<b>Código</b>	<b>P36.Validez</b>	<b>P36.Coherencia</b>	<b>P36.Adecuación</b>	<b>P36.Posición</b>	<b>P36.Media</b>
<b>Medias</b>	3,6	3,6	3,7	4	3,725
<b>DT</b>	,84327	,51640	,67495	,00000	

<b>P36. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J1LD	P36/J1LD: Tal vez debería incluirse una entrada que aludiera a 'contenidos' propios de la comunicación oral.	INC/36-1. Se incluye como 'técnicas de comunicación'.
J2LD	P36/J2LD: Quizá se podrían simplificar las categorías. Es difícil de contestar con tantas categorías, los matices son a veces muy pequeños.	INC/36-2. Se reducen de 16 a 10 categorías.
J3LD	P36/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	INC/36-3. Se incorpora la columna PLUS.
J5PS	<p>P36/J5PS: En el enunciado: la expresión "el acceso a la vida adulta" creo que convendría eliminarla; es muy imprecisa, por genérica, y añade 'ruido' a la pregunta.</p> <p>En 05: "e innovadoras" no se ajusta quizá, al resto de la opción (¿originales, novedosas, creativas...?)</p> <p>La 07, ¿no puede considerarse contraproducente, adversa al tema?</p> <p>No podría refundirse la 12 con la 09, o incluso dejar sólo la 09 y eliminar la 12? Son bastante redundantes. Al igual que la 15 respecto de la 11 en cierto modo.</p> <p>La relación de opciones, en cualquier caso, es muy larga; convendría reducir en la línea señalada.</p>	<p>INC/36-4. Se suprime la expresión 'el acceso a la vida adulta'.</p> <p>INC/36-5. Se sustituye 'innovadoras' por creativas'.</p> <p>INC/36-6. Se suprime la 07.</p> <p>INC/36-2</p>
J7PS	P36/J7PS: El sistema de respuesta no me gusta: dejar Likert. Tengo dudas sobre la validez. En algunos ítems está claro en otros menos. La 10 ambiente de respeto...	INC/36-3
J9EM	<p>P36/J9EM: Sólo 3 ordinales (1º, 2º y 3º). Simplificar los enunciados.</p> <p>Escrito: Menos ítems. Simplificar.</p>	<p>INC/36-2</p> <p>INC/36-3</p>

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

**P37**

**COFE1. Enunciado inicial**

37. Valore su nivel de acuerdo del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) con las siguientes afirmaciones o creencias sobre la **evaluación de la comunicación oral**.

Nº	Creencias sobre evaluación de la comunicación oral	Grado de acuerdo
01	Hay que evaluarlas para que los alumnos <b>mejoren</b> sus habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Hay que evaluarlas para que los alumnos le den <b>la misma importancia</b> que a otras tareas escolares	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	<b>No hay que evaluarlas</b> para evitar el malestar del alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Es mejor <b>no evaluarlas</b> porque es <b>difícil</b> y además ya se evalúan otros conocimientos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Debe realizarla el <b>profesor</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Deben <b>participar los alumnos</b> mediante la autoevaluación o la evaluación mutua entre compañeros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Hay que evaluarlas con una <b>calificación numérica</b> de las habilidades (de 0 a 10, por ejemplo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
08	Hay que evaluarlas con un <b>informe cualitativo</b> que describa las habilidades comunicativas de cada alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09	Hay que evaluarlas mediante un <b>test</b> escrito sobre teoría y técnica de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
10	Hay que evaluarlas mediante la <b>observación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
11	Hay que evaluarlas mediante <b>escalas de estimación</b> que indiquen el nivel alcanzado en cada destreza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12	Es importante evaluarlas <b>al principio</b> del curso para partir del nivel inicial del alumno y el grupo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
13	Hay que evaluarlas <b>a lo largo del curso</b> e indicar a cada alumno sus progresos y lagunas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
14	Es fundamental presentar un informe al <b>final</b> de curso que indique logros y orientaciones de mejora	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
15	Hay que observar las pautas de comunicación de cada alumno en <b>diversos contextos</b> formales e informales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
16	Un instrumento relevante es <b>grabar</b> la actuación comunicativa para visionarla y comentarla posteriormente	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
17	Hay que indicar con precisión desde el principio las <b>destrezas</b> a aprender que serán enseñadas y evaluadas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
18	Evaluar a cada alumno según sus características <b>individuales</b> y sus progresos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

Indique otras pautas de evaluación si lo considera conveniente:

19	
20	
21	
22	

**COFE2. Modificaciones**

- a) P37 pasa a P28 en COFE2.
- b) Se abrevia en ítems, de 18 a 15.
- c) Se clarifica la redacción, haciéndola más breve.
- d) Se añade ordinal no jerarquizado.

**COFE2. Enunciado final**

**28.** Valore su nivel de acuerdo del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) con las siguientes afirmaciones sobre la **evaluación de la competencia de comunicación oral**. Después marque las **cuatro** con las que esté más de acuerdo.

Nº	Afirmaciones sobre evaluación de la CCO	Grado	Plus 4 cruces
01	Evaluar la CCO para que los alumnos <b>mejoren</b> sus habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Evaluarla para que los alumnos perciban su <b>importancia</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	No evaluarla porque produce <b>malestar emocional</b> al alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	No evaluarla, pues ya se evalúan <b>otros contenidos</b> del programa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Debe evaluarla principalmente el <b>profesor</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Deben participar los <b>alumnos</b> mediante la autoevaluación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Dar <b>calificación numérica</b> de la CCO (de 0 a 10, por ejemplo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Realizar un <b>informe</b> que describa la CCO del alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Usar una <b>prueba escrita</b> sobre teoría y técnica de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Evaluarla mediante la <b>observación</b> de las actuaciones comunicativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	<b>Grabar</b> la actuación para comentarla posteriormente	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Usar <b>escalas de estimación</b> que indiquen el nivel en cada destreza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Evaluarla sobre todo <b>al final</b> del curso según objetivos alcanzados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Evaluar <b>a lo largo del curso</b> e indicar a cada alumno sus logros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Evaluar en <b>contextos</b> de comunicación formales e informales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otras pautas de evaluación si lo considera conveniente:

16	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
17	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
18	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P37. Valor cuantitativo</b>					
Valoración alta					
Código	P37.Validez	P37.Coherencia	P37.Adecuación	P37.Posición	P37.Media
<b>Medias</b>	3,6	3,5	3,6	4	3,675
<b>DT</b>	,84327	,84984	,96609	,00000	

<b>P37. Notas</b>		
Cód.	Nota	Comentario
J1LD	P37/J1LD: La pregunta puede resultar en exceso compleja para los encuestados.	-Los encuestados están muy habituados a los procesos de evaluación.
J2LD	P37/J2LD: Categorías excesivas con matices muy estrechos.	INC/37-1. Se abrevian las categorías, de 18 a 15.
J5PS	<p>P37/J5PS: En el enunciado se dice 'comunicación oral' (singular) y después se utiliza el plural (como correspondiente a habilidades de comunicación oral). Hay que ajustar la redacción al factor número.</p> <p>En 09: el término 'test' es confuso, suena a psicólogo, a prueba psicotécnica; mejor 'prueba' quizá.</p> <p>En 17: se introduce un concepto nuevo, "destrezas", que no se considerará por algunos encuestados como sinónimo o afín a 'habilidades'; quizá es mejor, sería mejor, no introducir cambios en el léxico básico del cuestionario. La expresión "a aprender", ¿galicismo?</p> <p>En 18: creo que podría eliminarse la expresión final 'y sus progresos', porque si no, también habría que aludir a las lagunas, retrasos ...</p> <p>Las opciones 10, 11 y 16, junto con la 09, se refieren a las técnicas-instrumento de la evaluación. ¿No deberían presentarse correlativamente? Parece que el criterio seguido en el caso de los agentes de la evaluación, de la calificación, del factor tiempo...</p> <p>El planteamiento de alguna 'conjunción' puede confundir o generar respuestas heterogéneas, concretamente en la 04. En el enunciado, ¿no podría eliminarse "o creencias" y dejar sólo "afirmaciones". Para abreviar el listado de las opciones, quizás podrían eliminarse la 02 (tiene cierto sesgo reivindicativo) y 03 (parece innecesaria; todo proceso evaluador incomoda al alumno).</p>	<p>INC/37-2. Se sustituye 'test' por 'prueba'.</p> <p>INC/37-3. Se omite la expresión 'destrezas'.</p> <p>INC/37-4. Se omite la expresión 'a aprender'.</p> <p>INC/37-5. Se omite la expresión 'y sus progresos'.</p> <p>INC/37-6. Se colocan los instrumentos de manera correlativa.</p> <p>INC/37-7. Se omite la expresión 'creencias'.</p>
J6PS	P37/J6PS: Afirmación es distinto de creencias. ¡Ojo!	INC/37-7.

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>Cód.</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J7PS	P37/J7PS: Creo que igual escapa del ámbito de conocimiento.	-Los encuestados están muy habituados a los procesos de evaluación.
J9EM	P37/J9EM: Conversación telefónica (03-06-09): Simplificar en menos categorías.  Escrito: Menos ítems. Simplificar. No más de tres cruces de orden.	INC/37-1. Se abrevian las categorías, de 18 a 15. INC/37-7. Se incluye la columna PLUS.

**P38**

**COFE1. Enunciado inicial**

**38.** Ordene de 1ª a 6ª las **seis orientaciones didácticas** más efectivas para la enseñanza de las habilidades de comunicación oral.

Nº	<u>Orientaciones didácticas</u> La enseñanza de las habilidades de comunicación oral debe tener en cuenta ...	Orden (6 cruces)
01	La edad, madurez, <b>nivel</b> y necesidades del alumnado	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
02	La <b>motivación</b> y el interés de las actividades	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
03	El aprendizaje de habilidades de <b>todos</b> los alumnos	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
04	Combinar los <b>contenidos</b> teóricos, técnicos y prácticos	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
05	Fomentar las capacidades prácticas y <b>comunicativas</b>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
06	El trabajo tanto <b>individual</b> como en <b>grupo</b>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
07	Dedicar el <b>tiempo</b> necesario para desarrollar las capacidades comunicativas	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
08	Una enseñanza <b>sistemática</b> y planificada de estas habilidades	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
09	La <b>coordinación</b> entre los profesores	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
10	Aprender diversos <b>tipos</b> de discurso propios de la <b>vida real</b> actual	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
11	Preparar para la <b>integración</b> en el mundo social y laboral	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
12	Ofrecer <b>modelos</b> de comunicación adecuados	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
13	Crear un <b>clima</b> de comunicación abierto, reforzante y participativo	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
14	Propiciar la <b>expresión personal</b> y espontánea del alumnado	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
15	Incorporar las <b>tecnologías</b> de la comunicación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
16	Dirigir el proceso y ofrecer <b>orientaciones</b> precisas al alumnado	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>

Indique otras orientaciones didácticas si lo considera conveniente:

17	
18	
19	
20	

**COFE2. Modificaciones**

- a) P38 pasa a P29 en COFE2.
- b) Se reduce el número de ítems, de 16 a 15.
- c) Se clarifica la redacción, haciéndola más breve.
- d) Se sustituye escala ordinal por escala likert.
- d) Se añade ordinal no jerarquizado.

**COFE2. Enunciado final**

29. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) las siguientes **orientaciones didácticas** para la enseñanza de la competencia de comunicación oral. Después marque las **cuatro** más efectivas.

Nº	<u>Orientaciones didácticas</u> La enseñanza de la CCO debe tener en cuenta ...	Grado	Plus 4 cruces
01	Las <b>características</b> del alumnado (edad, madurez, nivel, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	La <b>motivación</b> y el interés de las actividades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Participar <b>todos</b> (no sólo los alumnos más sociables, por ejemplo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Combinar los <b>contenidos</b> teóricos y prácticos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	El trabajo tanto <b>individual</b> como en <b>grupo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Dedicar el <b>tiempo</b> que requiere la formación comunicativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Una enseñanza <b>sistemática</b> de estas habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	La <b>coordinación</b> entre los profesores	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Aprender <b>tipos</b> de discurso de la <b>vida social</b> actual	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Preparar para la <b>integración</b> en el mundo laboral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Ofrecer <b>modelos</b> de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Crear un <b>clima</b> de comunicación abierto	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Propiciar la <b>expresión personal</b> del alumnado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Incorporar las <b>tecnologías</b> de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Guiar el proceso y <b>orientar</b> al alumnado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otras orientaciones didácticas si lo considera conveniente:

16		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
17		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
18		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**P38. Valor cuantitativo**

Valoración alta.

Código	P38.Validez	P38.Coherencia	P38.Adecuación	P38.Posición	P38.Media
Media	3,7	3,5	3,6	4	3,7
DT	,67495	,70711	,96609	,00000	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P38. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J2LD	P38/J2LD: Es difícil ordenar las categorías. Son muchas y parecen todas relevantes	INC/38-1. Se incluye Likert y se incluye columna PLUS.
J3LD	P38/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	INC/38-1
J5PS	<p>P38/J5PS: En el enunciado: intercalar el matiz "...didácticas que considere más...", proceder también así en la P36 y en los demás casos similares.</p> <p>En 01: contiene muchos descriptores, ¿a cuál responderá, o a cuáles, cada encuestado?</p> <p>La 03 resulta confusa, no queda claro a qué se refiere. Los tres descriptores pueden resultar confusos, restan univocidad a la opción ¿Podría eliminarse 'técnicos'?</p> <p>La 05, ¿no está inmersa en el conjunto de las opciones, no van todas dirigidas a "fomentar" (cultivas, trabajar...) dichas habilidades? Podría eliminarse.</p> <p>En la 08: ¿no podría eliminarse "planificada" por el alcance que ya tiene 'sistemática'?</p> <p>La 16, ¿es del todo necesaria? Parece referirse a la actuación del profesor, que está implícita en las precedente, en síntesis en lo que sea una enseñanza sistemática.</p>	<p>INC/38-2. Se modifica 01 y se dice 'características'.</p> <p>INC/38-3. Se clarifica esta redacción de 03.</p> <p>INC/38-4. Se suprime la 05.</p> <p>INC/38-5. Se suprime 'planificada'.</p> <p>-La objeción a la 16 no está clara, ya que actualmente la enseñanza del lenguaje oral está poco dirigido por el profesor, realizándose pocas tareas y además sin directrices.</p>
J7PS	P38/J7PS: No me gusta el sistema de respuesta, mejor likert. Dudas sobre su ordenación.	INC/38-1
J9EM	P38/J9EM: Sólo 3 ordinales (1º, 2º y 3º) pero también valorar de 1 a 4. Menos ítems. Simplificar.	INC/38-1



**P39**

**COFE1. Enunciado inicial**

**39.** Ordene de 1ª a 6ª las **seis actividades más adecuadas** para la enseñanza de las habilidades de comunicación oral.

Nº	Actividades	Orden (6 cruces)
01	<b>Exposiciones orales</b> sobre temas de las diversas asignaturas	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
02	<b>Diálogo, debate y argumentación</b> sobre temas de interés: mesa redonda, asamblea, cine-fórum, entrevista, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
03	<b>Explicaciones del profesor</b> sobre teorías y técnicas comunicativas	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
04	<b>Técnicas complementarias: respiración, relajación, etc.</b>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
05	<b>Técnicas de estudio</b> y documentación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
06	Uso de <b>medios tecnológicos</b> , informáticos y audiovisuales: videoconferencia, sesiones de vídeo, foros, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
07	Realización de proyectos y <b>tareas en grupo</b>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
08	<b>Grabación de las situaciones</b> comunicativas para su análisis posterior	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
09	<b>Expresión y lectura oral</b> de poemas, narraciones, noticias, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
10	Asistencia extraescolar como <b>espectadores de conferencias</b> , juicios, obras de teatro, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
11	<b>Teatro</b> y dramatización	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
12	<b>Actividades públicas escolares</b> realizadas por los alumnos: conferencias, recitación, teatro, radio y televisión escolar, realización de películas, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
13	<b>Lectura de textos modelo</b> y visionado de material audiovisual	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
14	<b>Comentario crítico de situaciones comunicativas</b> propias del aula o ajenas (teatro, cine, debates televisivos, etc.)	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>

Indique otras actividades adecuadas en este aspecto si lo considera conveniente:

15	
16	
17	
18	
19	
20	

**COFE2. Modificaciones**

- a) P39 pasa a P30 en COFE2.
- b) Se reduce el número de ítems, de 14 a 10.
- c) Se clarifica la redacción, haciéndola más breve.
- d) Se sustituye escala ordinal por escala likert.
- d) Se añade ordinal no jerarquizado.

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

**COFE2. Enunciado final**

30. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) las siguientes **actividades** para el desarrollo de la competencia de comunicación oral. Después, marque las **tres más adecuadas**.

Nº	Actividades para el desarrollo de la CCO	Grado	Plus 3 cruces
01	<b>Exposiciones orales</b> sobre temas diversos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	<b>Diálogo, debate y argumentación</b> sobre asuntos de interés: mesa redonda, asamblea, cine-fórum, entrevista, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	<b>Explicaciones del profesor</b> sobre teorías y técnicas comunicativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<b>Técnicas de apoyo:</b> respiración, relajación, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Uso de <b>medios tecnológicos:</b> videoconferencia, multimedia, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Realización de <b>proyectos en grupo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	<b>Asistencia</b> a conferencias, juicios, obras de teatro, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	<b>Expresión o lectura oral en público:</b> teatro, dramatización, recitación, radio y televisión escolar, cine y vídeo, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	<b>Observación de modelos</b> (textos, películas, grabaciones, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	<b>Comentario de situaciones comunicativas</b> del aula o externas (grabaciones de clase, teatro, cine, debates televisivos, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otras actividades si lo considera conveniente:

11		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
13		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
14		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**P39. Valor cuantitativo**

Valoración muy alta

Cód.	P39.Validez	P39.Coherencia	P39.Adecuación	P39.Posición	P39.Media
Media	3,9	3,5	3,9	4	3,825
DT	,31623	,70711	,31623	,00000	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P39. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J2LD	P39/J2LD: Lo mismo que en la pregunta anterior: Es difícil ordenar las categorías. Son muchas y parecen todas relevantes	INC/39-1. Se reducen las categorías de 14 a 10.
J3LD	P39/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	INC/39-2. Se incorpora la columna PLUS.
J5PS	<p>P39/J5PS : En el enunciado intercalar "...actividades que considere más..."</p> <p>-¿Es realmente pertinente el caso de la 05? ¿No podría eliminarse?</p> <p>En 07: podría eliminarse "y tareas", para mayor coherencia.</p> <p>Las 09 y 12 podrían integrarse en una sola o dejar sólo la 12.</p> <p>La 10 tiene una redacción poco clara; quizá mejor así: "Asistencia a conferencias, obras de teatro...en horario extraescolar (o como actividades extraescolares)".</p> <p>La 11 también podría considerarse incluida en la 12.</p> <p>Interesaría descargar esta pregunta, en sus numerosas opciones, como en otras precedentes.</p> <p>Esta pregunta, como la P38 y todas las de tipo didáctico, serán no del todo 'adecuadas' para aquellos profesionales ajenos a la enseñanza.</p>	<p>INC/39-3. Se omite la 05.</p> <p>INC/39-4. Se omite 'y tareas'.</p> <p>INC/39-5. Se unifican la 09 y 12 en 08.</p> <p>INC/39-6. Se simplifica la 10 y pasa a 07.</p> <p>INC/39-1</p>
J6PS	P39/J7PS: Más adecuada que las anteriores.	
J9EM	P39/J9EM: Escrito: Menos ítems. Simplificar.	INC/39-1

<b>P40</b>		
<b>COFE1. Enunciado inicial</b>		
<p><b>40.</b> Ordene de 1ª al 9ª las nueve competencias genéricas de comunicación oral relevantes en el empleo, según su importancia para seleccionar o ascender a los empleados en las organizaciones de trabajo.</p>		
<b>Nº</b>	<b>Competencias genéricas de comunicación oral</b>	<b>Orden (9 cruces)</b>
01	<p><b><u>Comunicación personal</u></b>  <b>Expresar lo personal en la vida diaria:</b> ideas, sentimientos, propuestas, compromisos, con responsabilidad, discreción, sinceridad, autocontrol, etc.</p>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
02	<p><b><u>Comunicación social</u></b>  <b>Expresarse en la vida diaria para relacionarse y colaborar</b> con los demás de manera adecuada (respeto, cortesía, etc.)</p>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
03	<p><b><u>Com. formal monologada</u></b>  <b>Expresarse en situaciones formales: Saber hablar en público,</b> exponer información, opinión o decisiones, etc.</p>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
04	<p><b><u>Comunicación directiva</u></b>  <b>Expresarse en situaciones formales para dirigir a otros</b> apropiadamente en el trabajo</p>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
05	<p><b><u>Com. formal dialogada</u></b>  <b>Expresarse en situaciones formales para participar en grupos de trabajo</b> y reuniones de forma asertiva y cooperativa</p>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
06	<p><b><u>Comunicación cultural</u></b>  <b>Transmitir mensajes con información clara, verdadera,</b> sustancial y coherente, aportando ideas personales</p>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
07	<p><b><u>Comunicación lingüística</u></b>  <b>Expresarse de forma correcta, rica y fluida,</b> elaborando textos bien estructurados</p>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
08	<p><b><u>Comunicación tecnológica</u></b>  <b>Usar eficientemente los medios tecnológicos</b> en la comunicación</p>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
09	<p><b><u>Comunicación no lingüística</u></b>  <b>Mostrar un aspecto, gestos y voz apropiados,</b> adecuando la conducta al lugar y momento de la comunicación</p>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
<p><b>Indique <u>otras competencias</u> genéricas de comunicación oral si lo considera conveniente:</b></p>		
	<b>Denominación</b>	<b>Definición o características</b>
10		
11		
12		

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

**COFE2. Modificaciones**

- a) P40 pasa a P16 en COFE2.
- b) Se reduce el número de ítems, de 9 a 8
- c) Se reduce respuesta abierta de 3 a 1.
- c) Se clarifica la redacción, haciéndola más breve.
- d) Se sustituye escala ordinal por escala likert.
- d) Se añade escala de triple ordinal.

**COFE2. Enunciado final**

16. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que cada una de estas **ocho competencias de comunicación facilitan el empleo** (la empleabilidad). Luego ordene, de 1ª a 3ª, las **tres** principales.

Nº	Competencias de comunicación oral	Grado (empleabilidad)	Orden (3 cruces)
01	<b>Personal:</b> Manifestar las ideas personales en la vida diaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º 2º 3º
02	<b>Social:</b> Relacionarse con los demás en la vida diaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º 2º 3º
03	<b>Formal:</b> Hablar en público en situaciones formales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º 2º 3º
04	<b>Directiva:</b> Dirigir a personas y grupos en organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º 2º 3º
05	<b>Grupal:</b> Participar en grupos de trabajo en organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º 2º 3º
06	<b>Lingüística:</b> Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º 2º 3º
07	<b>Tecnológica:</b> Expresarse con apoyo de medios tecnológicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º 2º 3º
08	<b>No lingüística:</b> Manifestarse mediante voz, gestualidad y aspecto	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1º 2º 3º

Indique otra competencia de comunicación oral si lo considera conveniente:

09	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
----	---

**P19. Cuantitativo**

Valoración muy alta. Se sugiere cambio de posición.

Código	P40.Validez	P40.Coherencia	P40.Adecuación	P40.Posición	P40.Media
Media	3,8	3,5	3,9	3,2	3,6
DT	,42164	,52705	,31623	1,13529	

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>P19. Notas</b>		
<b>Código</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J2LD	P40/J2LD: La pregunta tiene mucha conexión con la 25. Se podría agrupar con las que se refieren a competencias de los empleados.	INC/40-1. Se adelanta esta pregunta en el cuestionario a la P16 de COFE2.
J3LD	P40/J3LD: El sistema que se ha elegido para que el informante ordene 1º, 2º y 3º es algo confuso (Ver comentario P08).	INC/40-2. Se modifica el ordinal hasta 3.
J4LD	P40/J4LD: En el ítem 07, se debería cambiar el adjetivo "correcta" por "adecuada". En el ítem 09, se debería cambiar "gestos" por "gestualidad", ya que los gestos también pueden ser formas lingüísticas.	INC/40-3. Se incluye 'adecuada'. INC/40-4. Se incluye 'gestualidad'.
J5PS	P40/J5PS : Creo que esta pregunta debería ir después, o incluso antes, de la actual P31, o cuando menos junto a las preguntas que se refieren a la inserción laboral, empleo o promoción (ascenso). Otro bloque es el relativo a la enseñanza, cultivo de estas habilidades (sistema educativo, aula, enseñanza, evaluación, actividades...) La opción 06 no presenta una definición del indicador "C. Cultural" que lo aclare o describa con claridad. No veo claro qué debemos entender por 'C. cultural', su delimitación o acotación conceptual no parece ceñirse a este tipo o categoría comunicativa. En la 08: ¿es correcto hablar de 'C. tecnológica' o deberían invertirse los términos "Tecnología de la comunicación"? ¿No está un poco forzada esta categoría de la comunicación, en el contexto de la categorización que se propone con las otras ocho categorías?	INC/40-1. Se adelanta esta pregunta en el cuestionario a la P16 de COFE2. INC/40-5. Se elimina el indicador 'C. Cultural', incluyendo algunos aspectos en la Comunicación lingüística. -Nos parece aceptable y comprensible el concepto de 'comunicación tecnológica'.
J7PS	P40/J7PS: Igual se podría plantear mucho antes cuando se plantea la definición de comunicación oral.	INC/40-1. Se adelanta esta pregunta en el cuestionario a la P16 de COFE2.
J9EM	P40/J9EM: Conversación telefónica (03-06-09): Sólo 3 ordinales (1º, 2º y 3º): Reducción de la descripción y quitarle el título. Valorar de 1 a 4 y ordenar de 1º a 3º. Escrito: Menos items. Simplificar.	INC/40-6. Se incluyen sólo tres ordinales. INC/40-7. Se abrevia la descripción. INC/40-8. Se usa escala Likert.

**Valoración del cuestionario**

<b>Cuestionario. Valoración global. Valor cuantitativo</b>					
Valoración alta en todos los aspectos con bajas desviaciones					
<b>Código</b>	<b>Media Validez</b>	<b>Media Coherencia</b>	<b>Media Adecuación</b>	<b>Media Posición</b>	<b>Media Global</b>
<b>Medias</b>	<b>3,64</b>	<b>3,48</b>	<b>3,67</b>	<b>3,68</b>	<b>3,62</b>
<b>DT medias</b>	,36117	,30823	,34158	,32362	,30145

<b>Cuestionario. Valoración global por aspectos. Valor cuantitativo</b>							
Valoración alta. Es relevante subrayar la unanimidad máxima en el rigor. La crítica esencial es la considerable extensión del cuestionario (media baja y cierta desviación). Se abrevia en COFE2, pero dada la complejidad del tema sigue siendo extenso.							
<b>Código</b>	<b>CU01. Presentación</b>	<b>CU02. Tamaño</b>	<b>CU03. Secuenciación</b>	<b>CU04. Interés</b>	<b>CU05. Claridad</b>	<b>CU06. Rigor</b>	<b>Media Cuestionario</b>
<b>Medias</b>	<b>3,4</b>	<b>2,5</b>	<b>3,3</b>	<b>3,4</b>	<b>3,3</b>	<b>4</b>	<b>3,3</b>
<b>DT</b>	,51640	,97183	,67495	,69921	,67495	,00000	,40407

<b>Cuestionario. Valoración global. Notas</b>		
Alta valoración a pesar de los comentarios constructivos.		
<b>Cód.</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J1LD	<p>CU01/J1LD: El cuestionario puede resultar algo extenso en su conjunto teniendo en cuenta el perfil de los encuestados.</p> <p>NA01/J1LD: El cuestionario en su conjunto resulta ajustado, elaborado y bien planteado, si bien determinadas preguntas pueden apreciarse como demasiado técnicas para los encuestados. En cualquier caso y de manera global nos encontramos con un cuestionario muy bien pensado y muy útil para los objetivos de la investigación.</p>	<p>INC/CU1. Se ha abreviado el cuestionario de 40 a 30 preguntas, aunque sigue resultando extenso.</p>
J2LD	<p>CU02/J2LD: Algo extensa.</p> <p>CU03/J2LD: Algunos pequeños ajustes serían convenientes para reagrupar los subtemas.</p> <p>NA01/J2LD: Quizás se podrían plantear alguna pregunta sobre el tipo de formación en habilidades de comunicación oral que se realiza en su organización.</p>	<p>INC/CU1</p> <p>INC/CU2. Se han reorganizado las preguntas de forma más adecuada.</p> <p>INC/CU3. Se han propuestos dos partes: Comunicación y Empleo y Comunicación y Formación, para dar mayor coherencia a los temas.</p>

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

Cód.	Nota	Comentario
J3LD	<p>CU01/J3LD: Como he repetido en muchas preguntas, creo que el sistema para ordenar los elementos no es el más claro.</p> <p>CU02/J3LD: Subjetivamente me ha parecido un poco larga, pero he de admitir que no tengo referencia de comparación.</p> <p>CU03/J3LD: Creo que el orden de algunas de las preguntas debería revisarse, porque al menos desde fuera no parecen seguir el hilo conceptual del resto de las preguntas.</p> <p>CU05/J3LD: Creo que el cuestionario mejoraría con la introducción de subtítulos, apartados o rótulos que acompañaran al encuestado en su tarea.</p> <p>NA01/J3LD: Creo que es un cuestionario muy completo y muy bien pensado. Los comentarios de detalle que he ido haciendo creo que podrían servir, en su caso, para facilitar un poco la tarea al encuestado. Hasta donde yo sé, este cuestionario no olvida ningún asunto importante relacionado con la investigación en curso.</p>	<p>INC/CU4. Se ha utilizado la columna PLUS para que el encuestado no deba ordenar sino sólo seleccionar las más importantes.</p> <p>INC/CU1</p> <p>INC/CU2</p>
J4LD	<p>CU01/J4LD: He hecho un comentario anterior sobre las preguntas como la P08 que son 'dobles', primero contestar al GRADO y luego al ORDEN. El color diferente puede facilitar que el encuestado las haga bien, pero a lo mejor en algunos casos al menos se pueden separar para evitar cualquier malentendido.</p>	<p>INC/CU4.</p>
J5PS	<p>CU02/J5PS: 40 preguntas son un número elevado para un cuestionario. He propuesto eliminar alguna, y quizá así lo hagan otros jueces; interesa descargarlo, aunque sea mínimamente. Más que el número de preguntas, dificultará la respuesta la longitud de algunas de ellas, que sí pueden ser abreviadas, tal como he propuesto en las observaciones.</p> <p>CU03/J5PS: Ya he propuesto en las observaciones hacer algunos cambios de orden de presentación de las preguntas, sólo de algunas de ellas.</p> <p>Incluso, como ya he propuesto, se podría estructurar el cuestionario en bloques o partes. Intuyo dos, por lo menos, pero pueden definirse otras: formación para la CCO y peso o influencia de la CCO en la inserción y</p>	<p>INC/CU1</p> <p>INC/CU3</p>



Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

	<p>promoción laboral.</p> <p>CU05/J5PS: Puede mejorarse la "claridad" fácilmente, siguiendo las propuestas hechas al respecto y las que hagan otros "jueces". En cuanto a que esta 'claridad' lo sea por igual para todos los encuestados, quizá la especificidad elevada, la implícita especialización que denotan algunas preguntas, (en planes de enseñanza, o de lingüística) dificulte la participación-respuestas de algunos profesionales. Pero esto siempre está asumido en la investigación; en Humanidades y Ciencias Sociales trabajamos, en consecuencia, con márgenes de error especiales, prototípicos.</p> <p>NA1/J5PS: El tema de la investigación me parece del todo justificado y relevante, máxime en el contexto sociocultural que nos enmarca. Es necesario indagar sobre la comunicación y sus repercusiones sociolaborales, y preguntarse, en consecuencia, qué hace y qué más podría hacer el sistema educativo formal. Sobre el no formal, más propio de la formación continua y no de la inicial, también interesaría ocuparse: en gran medida, las actividades de formación para el empleo que promueven u organizan los diversos agentes sociales se ocupan cada vez más, de esta faceta de la formación, clave en la búsqueda de empleo y en la promoción profesional. en las cualificaciones profesionales que definen el INCUAC, a nivel estatal, y las agencias de cada Comunidad Autónoma, se constata la relevancia de la CCO.</p> <p>Interesaría reducir la extensión de aquellas preguntas que han sido valoradas como excesivamente largas, a veces también innecesariamente. El cuestionario, que es muy bueno, es un excelente instrumento, podría quedar neutralizado por la fatiga y sus consecuencias en el ánimo o disposición de los encuestados. ¡Enhorabuena por tan riguroso trabajo intelectual!</p>	
J6PS	CU04/J6PS: Excesivamente larga	INC/CU1
J7PS	<p>CU01/J7PS: Bien</p> <p>CU02/J7PS: Creo que es excesivamente largo y con algunas preguntas que son poco adecuadas, lo cual puede irritar al entrevistado y reducir el interés.</p> <p>CU03/J7PS: Igual, algún comentario ya hecho.</p>	INC/CU1

Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

<b>Cód.</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
J8EM	NA01/J8EM: Las preguntas relacionadas con la organización de la comunicación oral en los centros educativos (36), la evaluación de la comunicación (37), orientaciones didácticas (38), así como la 39 y la 40, pueden resultar ajenas a las organizaciones empresariales. No obstante,, también puede resultar interesante el análisis de la respuesta obtenida en estos apartados.	Así se ha considerado, es decir, los directores de recursos humanos trabajan casi siempre en aspectos de formación desde las propias organizaciones. El interés de su valoración pedagógica parece evidente.
J9EM	CU02/J9EM: Demasiado largo y de duración excesiva. Es necesario acortarlo. Escrito: Es excesivamente extenso, con ítems excesivos, tanto en número como en tamaño, y con cruces de orden superiores a tres que dificultan el proceso. Se debe realizar un esfuerzo por simplificarlo.  CU04/J9EM: En algunos momentos el interés decae debido a la extensión de las preguntas.	INC/CU1 INC/CU4
J10EM	CU02/J10EM: Muy largo y prolijo!!!!  NA01/J10EM: Las preguntas más relevantes las pondría al principio porque algunos no llegarán a responder las últimas.	INC/CU1 INC/CU2

## **Conclusiones**

1. La participación de los jueces a la luz del análisis realizado puede considerarse como satisfactoria. Todos ellos proporcionaron juicios cuantitativos y cualitativos muy adecuados para la mejora del cuestionario.

2. La valoración parcial de preguntas ha permitido realizar ciertas supresiones, adiciones y modificaciones que han mejorado de forma clara todos los aspectos de validez, coherencia, adecuación y posición. Hay que destacar la alta valoración media de las preguntas del cuestionario que ponen de manifiesto la calidad del instrumento elaborado.

3. La valoración global es alta, aunque se destaca, como crítica, la extensión o tamaño del cuestionario, aspecto que se ha mejorado en la versión COFE2. No obstante, hay que admitir que se trata de un cuestionario extenso y complejo por su temática, aunque es compensado en cierta medida por el alto nivel de formación de las personas a las que va dirigido. Llama la atención el hecho de que los diez jueces valoraran con la máxima puntuación el rigor.

4. Con las orientaciones de los jueces el cuestionario se ha reforzado y adquirido mayor consistencia y objetividad como instrumento científico.

## Anexo 1.1. Informe de la prueba de jueces

**Anexo 1**  
**Prueba de jueces del cuestionario COFE1**

**Anexo 1.2.**  
**Cuestionario COFE1 para su evaluación por los jueces**



**Encuesta piloto de investigación**

# **Cuestionario COFE**

**Comunicación Oral y Formación para el Empleo**

**Dirigido a  
Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos  
de Recursos Humanos**



**Universidad de Zaragoza**



**Facultad de Educación**

**Departamento de Didáctica de las Lenguas  
y las Ciencias Humanas y Sociales**

Investigador: Ezequiel Briz Villanueva  
Profesor Titular de la Facultad de Educación  
C/ San Juan Bosco, 7  
Zaragoza-5009

Correo electrónico: [ezeqbriz@unizar.es](mailto:ezeqbriz@unizar.es)  
Teléfono: 976 761000/ Ext.: 3387

# **Cuestionario COFE**

## **Comunicación Oral y Formación para el Empleo**

**Cuestionario para Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos de Recursos Humanos**

### **Presentación**

El investigador Ezequiel Briz Villanueva del Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza le presenta este **Cuestionario de Comunicación Oral y Formación para el Empleo (COFE)** dirigido a profesionales de alta cualificación y responsabilidad: Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos de Gestión de Personal y Recursos Humanos, que son los que intervienen en los procesos de selección de empleados en entidades y organizaciones de trabajo. El cuestionario trata de obtener información sobre *el nivel de ajuste de la enseñanza de las habilidades de comunicación oral en nuestro sistema educativo a las necesidades del ámbito laboral* y, por otra parte, pretende *detectar las competencias y habilidades de comunicación oral relevantes*, tanto para acceder al empleo o mantenerlo, como para la promoción laboral dentro de las organizaciones de trabajo: empresas, instituciones públicas, etc. Las respuestas pueden ser de gran utilidad *para mejorar la calidad de la enseñanza de las habilidades de comunicación oral* en los diversos niveles educativos: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Universitaria o de Postgrado.

Hay que resaltar que se trata de una *encuesta piloto* dirigida a una muestra pequeña de profesionales representativos, por lo que sus aportaciones van a contribuir con toda seguridad a mejorar la configuración definitiva y la utilidad del cuestionario. En ese sentido, le animamos a responder lo antes que le sea posible, pues los datos aportados por usted son esenciales para obtener información válida y fiable que permita el avance científico en el ámbito educativo.

El Departamento garantiza estricta discreción y confidencialidad de toda la información aportada. Igualmente, si lo desea, se le enviará en el plazo más breve posible un certificado universitario de haber colaborado en la investigación y también una síntesis de los resultados obtenidos. En todo caso, estamos a su disposición para cualquier duda en la dirección y teléfono que se indica en la portada del cuestionario.

***Agradecemos sinceramente su colaboración y le enviamos un cordial saludo.***

**NOTA:** Para controlar la autenticidad de la procedencia de los cuestionarios es necesario que escriba un **código de control** al principio de la encuesta. Este código se le indicará por teléfono o mediante un correo electrónico.



Por favor, escriba lo que se solicita o señale la respuesta conveniente

<b>Código de control</b>	
<b>Fecha de envío de la encuesta</b>	

<b>Datos</b>			
<b>Edad</b>		<b>Sexo</b>	<input type="checkbox"/> 1. Hombre <input type="checkbox"/> 2. Mujer
<b>Denominación de su cargo o puesto de trabajo</b>			
<b>Tipo de cargo que ocupa</b>	<input type="checkbox"/> 1. Político	<input type="checkbox"/> 2. Técnico	

<b>Titulación</b>	
<b>Titulación principal para acceder a su puesto</b>	
<b>Año de Titulación</b>	
<b>Otras titulaciones relevantes para el puesto</b>	

<b>Años de experiencia</b>	
<b>Años de trabajo en total</b>	
<b>Años de trabajo en la Dirección de Recursos Humanos en total</b>	
<b>Años de trabajo en la Dirección de Recursos Humanos en la entidad actual</b>	

<b>Organización o entidad de trabajo</b>	
<b>Ámbito de la organización</b>	<input type="checkbox"/> 1. Regional <input type="checkbox"/> 2. Nacional <input type="checkbox"/> 3. Internacional
<b>Tipo de organización</b>	<input type="checkbox"/> 1. Pública <input type="checkbox"/> 2. Privada
<b>Nombre de la organización en la que trabaja</b>	
<b>Número de empleados de la organización</b>	
<b>Localidad</b>	
<b>Bienes o servicios que produce</b>	

<b>Datos voluntarios</b> (Se garantiza absoluta discreción)	
<b>Desea recibir un certificado de colaboración en esta investigación</b>	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
<b>Desea recibir una síntesis de los resultados de esta investigación</b>	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
<b>Correo electrónico*</b>	<b>Teléfono(s) de contacto*</b>
<b>Nombre y apellidos*</b>	
<b>Dirección postal completa*</b>	

# Cuestionario COFE

## Comunicación Oral y Formación para el Empleo

Cuestionario para Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos de Recursos Humanos

**Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL**

**01.** Valore la **relevancia** que tiene para su organización de trabajo la competencia de comunicación oral de sus empleados.

1. Nada       2. Poco       3. Bastante       4. Mucho

**02.** ¿En **cuántos puestos de trabajo** de su organización es relevante disponer de un nivel elevado de competencia de comunicación oral (CCO)?

1. Ninguno       2. Pocos       3. Bastantes       4. Muchos

**03.** Indique su grado de acuerdo con esta **definición del concepto** de competencia de comunicación oral (CCO).

### Definición de CCO

La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para comunicarse y expresarse oralmente de forma adecuada mediante el lenguaje y otras formas o medios de comunicación, para usar diversidad de textos, relacionarse con diferentes interlocutores y participar en variedad de contextos cotidianos o formales en el ámbito de la vida social, académica y profesional.

1. Nada de acuerdo       2. Poco       3. Bastante       4. Muy de acuerdo

**04.** Indique si considera necesario, o no, **modificar** o **proponer otra definición** del concepto de Competencia de Comunicación Oral. A continuación, si es el caso, redacte con claridad la modificación o proponga una nueva definición.

1. No       2. Sí. Deseo modificar o añadir algo, o proponer otra definición.

### Definición propuesta de CCO (o modificación)

--

## Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**05.** Indique el grado en que la competencia de comunicación oral (CCO) influye sobre la **cantidad de rendimiento** de un empleado.

1. Nada     
  2. Poco     
  3. Bastante     
  4. Mucho

**06.** Indique el grado en que la CCO influye sobre la **calidad del rendimiento** de un empleado.

1. Nada     
  2. Poco     
  3. Bastante     
  4. Mucho

**07.** ¿En qué medida afecta el nivel de CCO de un empleado a su propia **vida laboral**?

1. Nada     
  2. Poco     
  3. Bastante     
  4. Mucho

**08.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que la CCO de un empleado tiene determinadas **consecuencias sobre la vida profesional del propio empleado**. A continuación, elija sólo tres y ordénelas de 1º a 3º, de mayor a menor importancia.

Nº	Consecuencias para el empleado	Grado	Orden (3 cruces)
01	Autoestima y bienestar personal	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	Afán de mejora en el empleo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	Calidad del trabajo o servicio prestado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	Absentismo controlado (menos bajas)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
05	Permanencia en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	Sentimiento de integración en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
07	Cantidad de producción	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

Indique otras consecuencias para el empleado si lo considera conveniente:

Nº	Consecuencias para el empleado	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**09.** ¿Cómo afecta el nivel de CCO de los empleados a los resultados de su organización?

1. Nada     
  2. Poco     
  3. Bastante     
  4. Mucho

**10.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que la CCO de los empleados influye sobre los resultados de su organización. A continuación, elija sólo tres y ordénelos de 1º a 3º, de mayor a menor importancia.

Nº	Resultados	Grado	Orden (3 cruces)
01	Rentabilidad o productividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	Calidad del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	Fidelización y aumento de clientes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
05	Motivación y autoestima de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	Mantenimiento de empleados de alto nivel	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
07	Imagen de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

Indique otros efectos sobre los resultados si lo considera conveniente:

Nº	Resultados	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**11.** Compare en general las habilidades de comunicación oral de los empleados actuales al acceder a su organización con las de los empleados de generaciones anteriores.

1. Peor nivel que antes     
  2. Igual     
  3. Mejor nivel     
  4. Mucho mejor

**12.** ¿Cuánto afecta el nivel de CCO de los empleados al clima social o ambiente de trabajo de su organización?

1. Nada     
  2. Poco     
  3. Bastante     
  4. Mucho

### Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**13.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado de importancia en que la CCO de los empleados influye en siete aspectos relativos al **ambiente de trabajo**. A continuación, elija tres y ordénelos de 1º a 3º, de mayor a menor importancia.

Nº	Ambiente de trabajo	Grado	Orden (3 cruces)
01	Relaciones entre directivos y empleados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	Relaciones entre compañeros y colegas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	Relaciones con otras organizaciones y proveedores	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	Relaciones con clientes y receptores del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
05	Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	Prevención de conflictos sociales o laborales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
07	Relaciones con los medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

Indique otros efectos sobre el ambiente de trabajo si lo considera conveniente:

Nº	Ambiente de trabajo	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**14.** Estime el nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados a las organizaciones de trabajo en general.

1. Muy bajo     
  2. Bajo     
  3. Alto     
  4. Muy alto

**15.** Indique del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto) el nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados de diversos **niveles de cualificación** a las organizaciones de trabajo.

Nº	Nivel de cualificación de acceso a la organización	Nivel de CCO
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado o Licenciado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Máster y Postgrado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

### Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**16.** ¿En qué grado se evalúa rigurosa y sistemáticamente la CCO para seleccionar o ascender a los empleados a puestos medios o altos en su organización?

1. Nada     
  2. Poco     
  3. Bastante     
  4. Mucho

**17.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se evalúa y se tiene en cuenta el nivel de CCO para **seleccionar a empleados** de diversos niveles de formación.

Nº	Nivel de formación	Grado de evaluación
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado o Licenciado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Máster y Postgrado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**18.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se utilizan estos **seis instrumentos de evaluación de la CCO**. A continuación, elija tres y ordénelos de 1º a 3º, de mayor a menor uso.

Nº	Instrumentos de evaluación	Grado de uso	Orden (3 cruces)
01	Entrevista	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	Observación de la conducta	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	Pruebas, escalas o tests psicotécnicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	Informes de los directivos de la sección en que trabaja el empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
05	Informes de personas ajenas a la organización (vecinos, otras empresas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	Autoevaluación del empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

Indique otros instrumentos de evaluación utilizados si lo considera conveniente:

Nº	Instrumentos de evaluación	Grado de uso
07		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**19.** Según los descriptores siguientes, indique la frecuencia con que se observan los siguientes **problemas de comunicación** en empleados de nivel bajo, medio y alto.

**a) Nivel bajo:** empleos que no requieren titulación, o titulación en Graduado Escolar o E. Secundaria o Formación Profesional de Grado Medio.

**b) Nivel medio:** empleos que requieren título de Bachillerato o Formación Profesional de Grado Superior o equivalente.

**c) Nivel alto:** empleos que requieren titulación universitaria o de postgrado.

La escala de valoración es la siguiente:

- 1 Problemas nada frecuentes
- 2 Problemas poco frecuentes
- 3 Problemas bastante frecuentes
- 4 Problemas muy frecuentes

Nº	Problemas de comunicación oral por categorías de empleo	Grado Empl. Nivel bajo	Grado Empl. Nivel medio	Grado Empl. Nivel alto
<b>01</b>	<p style="text-align: center;"><b><u>PROBLEMAS DE DISCURSO PERSONAL</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tener iniciativa y esforzarse en la comunicación (participar)</li> <li>-Mostrarse asertivo (sin agresividad ni apatía)</li> <li>-Mostrar responsabilidad y compromiso</li> <li>-Expresarse de forma positiva y constructiva</li> <li>-Planificar el mensaje y manifestarse con prudencia</li> <li>-Actuar con discreción</li> <li>-Conducirse con sinceridad y autenticidad</li> <li>-Mostrar control emocional (serenidad)</li> <li>-Transmitir autoestima (seguridad en sí mismo)</li> <li>-Etc.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4
<b>02</b>	<p style="text-align: center;"><b><u>PROBLEMAS DEL DISCURSO SOCIAL</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Relacionarse con los demás en la vida cotidiana</li> <li>-Adaptar el mensaje y lenguaje al oyente (claridad)</li> <li>-Ser ameno</li> <li>-Ser sensible, cortés y empático con los demás</li> <li>-Buscar la colaboración y el acuerdo</li> <li>-Ser sociable e integrarse en el equipo</li> <li>-Ser respetuoso ante la diversidad de personas</li> <li>-Respetar las normas culturales y sociales en la comunicación</li> <li>-Etc.</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4

**Cuestionario COFE**

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

Nº	<b>Problemas de comunicación por categorías de empleo</b>	<b>Grado Empl. Nivel bajo</b>	<b>Grado Empl. Nivel medio</b>	<b>Grado Empl. Nivel alto</b>
03	<p align="center"><b><u>PROBLEMAS PARA HABLAR EN PÚBLICO</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b>                      -Hablar en público para exponer informes o temas                      -Argumentar en público a favor de una postura o decisión                      -Transmitir sentimientos ante los demás                      -Expresar promesas y compromisos                      -Expresar decisiones o instrucciones                      -Enseñar a grupos de personas                      -Narrar acontecimientos o sucesos complejos                      -Describir objetos, personas o situaciones complejas                      -Etc.</p>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4
04	<p align="center"><b><u>PROBLEMAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b>                      -Dirigir grupos de trabajo en la vida laboral o académica                      -Mostrar actitudes positivas hacia los subordinados                      -Facilitar un buen clima de trabajo                      -Delegar responsabilidades en otros                      -Aceptar ideas, críticas y opiniones de otros                      -Dirigir reuniones operativas                      -Etc.</p>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4
05	<p align="center"><b><u>PROBLEMAS PARA EL DIÁLOGO Y EL TRABAJO EN EQUIPO</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b>                      -Participar en el diálogo                      -Intervenir de forma activa y constructiva en reuniones y grupos de trabajo                      -Escuchar y atender a los otros                      -Aceptar la autoridad de otros                      -Confiar en los otros y mostrar lealtad                      -Poner por delante el bien general                      -Reconocer los errores propios                      -Realizar una crítica constructiva                      -Colaborar en grupos de trabajo interdisciplinarios                      -Cooperar con otras organizaciones                      -Tratar de forma adecuada a clientes, proveedores, etc.                      -Mediar y resolver conflictos y situaciones complejas                      -Buscar la cooperación y el consenso                      -Etc.</p>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4



**Cuestionario COFE**

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la **REALIDAD LABORAL**

Nº	<b>Problemas de comunicación por categorías de empleo</b>	<b>Grado Empl. Nivel bajo</b>	<b>Grado Empl. Nivel medio</b>	<b>Grado Empl. Nivel alto</b>
<b>06</b>	<p align="center"><b><u>PROBLEMAS DE TIPO CULTURAL</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b>                      -Disponer de un nivel cultural general                      -Mostrar cantidad de información y documentación                      -Expresar con coherencia y organización las ideas                      -Disponer de ideas o posturas personales u originales                      -Manifestar claridad de ideas                      -Mostrar riqueza de vocabulario                      -Etc.</p>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4
<b>07</b>	<p align="center"><b><u>PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b>                      -Pronunciar y entonar de forma correcta y expresiva                      -Expresarse con corrección y fluidez sintáctica                      -Elaborar textos bien formados de diversos tipos                      -Mostrar estilo y elegancia expresiva                      -Etc.</p>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4
<b>08</b>	<p align="center"><b><u>PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN TECNOLÓGICA</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b>                      -Expresarse oralmente con apoyo de TIC                      -Utilizar medios tecnológicos de interacción social (telefonía, redes, etc.)                      -Buscar documentación en medios tecnológicos                      -Ofrecer información ante medios audiovisuales de masas (radio, televisión, etc.)                      -Etc.</p>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4
<b>09</b>	<p align="center"><b><u>PROBLEMAS DE IMAGEN, VOZ Y LENGUAJE CORPORAL</u></b></p> <p><b>Pueden tener dificultades en alguno de estos aspectos:</b>                      -Utilizar el volumen apropiado de la voz                      -Mostrar una voz expresiva y matizada                      -Realizar los gestos y movimientos oportunos                      -Transmitir la imagen y aspecto adecuado                      -Mostrar un aspecto e indumentaria conveniente                      -Expresar de la forma necesaria al lugar y momento de la interacción                      -Controlar el momento y la duración de la situación comunicativa                      -Etc.</p>	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1  <input type="checkbox"/> 2  <input type="checkbox"/> 3  <input type="checkbox"/> 4

## Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**20.** Las habilidades de comunicación oral se enseñan de manera transversal en todas las asignaturas escolares. Marque de 1ª al 3ª las **tres asignaturas que considera más responsables** o con mayor peso en este tipo de formación.

Nº	Áreas del currículo actuales	Orden (3 cruces)		
01	Ciencias de la naturaleza	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
02	Educación física	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
03	Ciencias sociales (geografía e historia)	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
04	Lengua castellana y literatura	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
05	Lengua extranjera	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
06	Matemáticas	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
07	Educación plástica y visual	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
08	Música	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
09	Tecnologías	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
10	Educación para la ciudadanía y ético-cívica	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
11	Filosofía	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>

**21.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) su valoración de estas afirmaciones relativas a **los motivos que explican la capacidad de comunicación oral de los empleados (CCO)**. A continuación, elija sólo los tres motivos más relevantes y ordénelos de 1º a 3º, de mayor a menor importancia.

Nº	<u>Motivos de la CCO</u>	Grado de acuerdo	Orden (3 cruces)
	<b>Se comunican mejor en una organización las personas...</b>		
01	... más inteligentes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	... más abiertas y extrovertidas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	... con dotes naturales para el lenguaje	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	... de clase social más elevada	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
05	... con mejores calificaciones académicas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	... con un currículum más extenso	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
07	... con más años de experiencia profesional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
08	... más cultas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
09	... más formadas en técnicas de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
10	... con más conocimientos técnicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

## Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**22.** Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de quiénes son los **responsables de mejorar la CCO** de los empleados. A continuación, elija sólo las tres más efectivas y ordénelas de 1º a 3º, de mayor a menor importancia.

Nº	Responsables de mejorar la CCO	Grado de acuerdo	Orden (3 cruces)
<b>01</b>	Cada organización, <b>institución o empresa</b> debe ofrecer la formación precisa para sus empleados según el tipo de producción o servicio que ofrece.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
<b>02</b>	Las <b>instituciones públicas</b> : ministerios, comunidades autónomas, ayuntamientos, INEM, etc. deben potenciar y ofrecer formación permanente.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
<b>03</b>	Las <b>organizaciones empresariales</b> : CEOE, CEPYME, Cámaras de Comercio, etc. deben potenciar y ofrecer formación permanente.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
<b>04</b>	La <b>Comunidad Europea</b> debe potenciar programas supranacionales de formación permanente, el intercambio internacional y la concienciación de los estados.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
<b>05</b>	Las <b>organizaciones de los empleados</b> : sindicatos, colegios profesionales, asociaciones, etc. deben potenciar y ofrecer formación permanente.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
<b>06</b>	El <b>Estado</b> debe ajustar el currículo del sistema educativo no universitario (E. Obligatoria, Bachillerato, F. Profesional) a las necesidades del mundo del trabajo.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
<b>07</b>	Las <b>Universidades</b> deben adecuar los planes de estudio de grado y de postgrado a las necesidades de la realidad profesional.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
<b>08</b>	El <b>empleado</b> debe concienciarse de la relevancia de formarse y desarrollar este tipo de competencia.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

**Indique otros factores o responsables de mejorar la CCO si lo considera conveniente:**

<b>09</b>	
<b>10</b>	

## Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**23.** Para la elaboración de las nuevas titulaciones de Grados universitarios dentro del Marco Europeo de Educación Superior (Proyecto Tuning), las universidades han valorado **23 competencias transversales o genéricas (C.G.)**, que son importantes para una gran cantidad de puestos de trabajo. Las competencias se dividen en tres bloques: instrumentales, personales y sistémicas. Ahora le pedimos que las valore dentro de su organización.

Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el **grado de importancia que tienen en su organización para el acceso a empleos de nivel medio o alto**. A continuación, elija las tres más importantes de cada bloque y ordénelas de 1ª a 3ª, de mayor a menor importancia.

Nº	C.G. INSTRUMENTALES	Grado	Orden (3 cruces)
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

Nº	C. G. PERSONALES	Grado	Orden (3 cruces)
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

Nº	C.G. SISTÉMICAS	Grado	Orden (3 cruces)
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/>

## Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**24.** Teniendo en cuenta las 23 competencias del Proyecto Tuning, **valore el nivel en que cada una de ellas tiene a su juicio carácter comunicativo** y la incluiría como competencia a desarrollar en cursos de formación de habilidades de comunicación (FC). Utilice los siguientes criterios de valoración para cada una de las competencias:

- 1. Nada. No forma parte de la formación comunicativa (FC).
- 2. Poco. Afecta a la comunicación sólo indirectamente. No forma parte de la FC.
- 3. Bastante. Influye directamente en la comunicación. Puede formar parte de la FC.
- 4. Mucho. Es una competencia de comunicación. Debe incluirse en la FC.

Nº	Competencias transversales	Grado			
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

## Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**25.** Todo empleado dispone de **competencias técnicas** (CT) que son aquellas específicas que se requieren para desempeñar un empleo determinado, y de **competencias genéricas** o transversales se requieren para una amplia variedad de empleos. Una de ellas es la **competencia de comunicación oral** (CCO).

Suponga que debe seleccionar un cargo de dirección para su organización. Ordene del 1° al 5°, de más a menos, las probabilidades de ascenso que tienen estos cinco candidatos.

Nº	C. Técnica/C. Comunicación Oral	Orden de ascenso (5 cruces)
01	El candidato A tiene CT alta y CCO media	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/>
02	El candidato B tiene CT alta y CCO baja	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/>
03	El candidato C tiene CT media y CCO alta	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/>
04	El candidato D tiene CT media y CCO media	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/>
05	El candidato E tiene CT baja y CCO alta	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/>

**26.** Valore globalmente el grado en que **la formación académica recibida por los nuevos empleados** en los diversos niveles del sistema educativo se ajusta o responde a las necesidades de las organizaciones de trabajo. Elija un valor del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy ajustada).

Nº	Nivel de formación de acceso a la organización	Ajuste profesional
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado o Licenciado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Máster y Postgrado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**27.** Compare en general **el nivel de preparación** de los empleados actuales al acceder a su organización con la de los empleados de generaciones anteriores.

1. Peor nivel que antes    
  2. Igual    
  3. Mejor nivel    
  4. Mucho mejor

## Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**28.** Indique del 1 al 4 su nivel de acuerdo (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) con **los motivos que explican el desajuste** entre la formación (F) que se ofrece en el sistema educativo y las necesidades de las organizaciones. A continuación, elija sólo los cinco motivos más relevantes y ordénelos de 1° a 5°, de mayor a menor importancia.

N°	Desajustes del sistema educativo	Grado de acuerdo	Orden ( 5 cruces)
01	Formación (F) poco <b>práctica</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
02	F insuficiente de <b>actitudes</b> , valores éticos, normas de conducta, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
03	<b>Hábitos de lectura</b> insuficientes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
04	F escasa en <b>competencias transversales</b> para diversidad de empleos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
05	F excesivamente <b>teórica</b> y conceptual	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
06	F escasa en las <b>competencias técnicas</b> requeridas para tareas especializadas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
07	<b>Métodos de enseñanza</b> inadecuados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
08	F escasa en <b>tecnologías</b> de la información y comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
09	F escasa de <b>tipo humanístico</b> (geografía, historia, literatura, arte, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
10	F escasa en <b>cultura general</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
11	F escasa <b>científica</b> (biología, física, química, matemáticas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
12	<b>Política educativa</b> inestable y sin consenso	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
13	F escasa de <b>habilidades comunicativas</b> (hablar, escuchar, leer y escribir en textos o situaciones formales )	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
14	Inadecuada <b>evaluación</b> de estas habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
15	<b>Legislación educativa</b> distante de las necesidades de la vida profesional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
16	F insuficiente del <b>profesorado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
17	F <b>anticuada</b> y lenta en integrar los nuevos avances sociales o científicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>

**Indique otros motivos de desajuste si lo considera conveniente:**

18	
19	
20	

### Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**29.** Valore de 1 a 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) la importancia de la formación en habilidades de comunicación oral en las principales etapas educativas. Indique del 1° al 3° las tres etapas en las que esta formación es más relevante para facilitar el acceso al empleo.

N°	Etapas del Sistema Educativo	Grado	Orden (3 cruces)
01	Educación Infantil (0-6 años)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/>
02	Educación Primaria (6-12 años)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/>
03	Educación Secundaria (12-16 años)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/>
04	F. P. de Grado Medio (16-18 años)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/>
05	Bachillerato (16-18 años)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/>
06	F. P. de Grado Superior (18-20 años)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/>
07	Educación Universitaria (18-22 años)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/>

**30.** En los libros de texto y en las clases de la asignatura de Lengua y Literatura de E. Secundaria y Bachillerato suelen incluirse unos contenidos habituales. Valórellos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la utilidad que tienen para la vida laboral. A continuación, seleccione del 1° al 5°, de más a menos, los cinco más relevantes en ese aspecto.

N°	Contenidos habituales	Grado de utilidad	Orden (5 cruces)
01	Teoría de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
02	Teoría del texto y tipologías textuales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
03	Gramática	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
04	Teoría e historia literaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
05	Comentario de textos literarios	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
06	Análisis morfosintáctico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
07	Ortografía	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
08	Teoría y práctica del léxico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
09	Fonología	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
10	Lectura de textos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
11	Comprensión lectora	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
12	Expresión escrita	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
13	Expresión oral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
14	Comprensión oral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
15	Medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°
16	Tecnologías de la información y la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5°



## Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**31.** Suponga que debe seleccionar para su organización a una persona para un puesto de trabajo de cualificación media o alta. Valore con la mayor precisión posible el grado en que las siguientes **conductas comunicativas dificultan la selección del empleado**.

La escala de valoración es la siguiente:

- 1. No dificulta la selección del empleado
- 2. Dificulta un poco la selección
- 3. Dificulta bastante la selección
- 4. Dificulta mucho la selección
- 5. Dificulta absolutamente la selección. La impide

Nº	<u>Conductas comunicativas</u>	Grado
	<u>La persona al hablar muestra con frecuencia ...</u>	
01	Falta de iniciativa y apatía	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
02	Agresividad verbal	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
03	Rigidez e inflexibilidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
04	Conducta gregaria e imitativa de los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
05	Inseguridad e indecisión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
06	Planteamientos negativos y pesimistas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
07	Imprudencia e irresponsabilidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
08	Tendencia a la mentira e hipocresía	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
09	Expresión pedante y prepotente	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
10	Falta de discreción	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
11	Soberbia e incapacidad de autocrítica	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
12	Expresión impulsiva (sin pensar)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
13	Descontrol emocional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
14	Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
15	Imposición ante los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
16	Insensibilidad e incompreensión ante los otros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
17	Frialdad y distanciamiento ante los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
18	Posturas iracundas, hipercríticas y conflictivas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
19	Dificultad para cooperar (individualismo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
20	Afán competitivo y de triunfo sobre los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
21	Actitud machista o clasista (intolerancia)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
22	Actitudes radicales ideológicas o religiosas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
23	Dificultad para expresar sentimientos en público	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
24	Dificultad para transmitir decisiones y promesas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
25	Falta de autoridad en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
26	Incapacidad para dirigir grupos de trabajo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

## Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

N°	<u>Conductas comunicativas</u>	Grado
	<b>La persona al hablar muestra con frecuencia ...</b>	
27	Frialdad o desinterés hacia los subordinados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
28	Dificultad para aceptar ideas o críticas de otros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
29	Dificultad o bloqueo para hablar en público	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
30	Falta de poder de convicción o persuasión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
31	Dificultad para dialogar con los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
32	Incapacidad de trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
33	Dificultad para escuchar a los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
34	Falta de respeto u obediencia a los superiores	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
35	Tendencia a desconfiar de los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
36	Bloqueo ante las situaciones complicadas o los conflictos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
37	Dificultad para adaptarse al contexto o a los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
38	Relación difícil con clientes o receptores del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
39	Dificultad para colaborar en grupos interdisciplinarios	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
40	Déficit de cultura general	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
41	Déficit de conocimientos sobre el ámbito laboral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
42	Expresión sin documentación adecuada	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
43	Expresión oscura y poco comprensible	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
44	Carencia de ideas personales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
45	Exceso de subjetividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
46	Pobreza léxica	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
47	Pobreza de lenguaje. Pronunciación o sintaxis incorrecta	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
48	Falta de fluidez, expresividad y pobre oratoria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
49	Deficiente estructuración del discurso	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
50	Dificultad para leer o verbalizar un escrito de manera expresiva	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
51	Torpeza para utilizar recursos tecnológicos para la documentación o la expresión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
52	Mal uso de la voz (volumen, inexpresividad, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
53	Vulgaridad o pobreza de gestos y movimientos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
54	Imagen o aspecto personal descuidado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
55	Bloqueo ante medios de comunicación (radio, televisión, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Indique otras conductas que dificultan el acceso al empleo si lo considera conveniente:

56		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
57		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
58		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
59		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
60		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

### Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**32.** Suponga que el Consejo de Universidades decide incorporar como formación básica del currículum universitario la asignatura de “Habilidades de comunicación” adaptada a cada titulación. Así surgirían asignaturas como “Habilidades de comunicación en Medicina”, “Habilidades de comunicación para el ejercicio del Derecho”, “Habilidades de comunicación en la Docencia”, “Habilidades de Comunicación en Ingeniería”, etc. **Valore si éstas asignaturas son necesarias o no y, en su caso, el tipo de asignaturas que deberían ser.**

- 1. No son necesarias
- 2. Sí, como asignatura voluntaria (pueden cursarla fuera del plan de estudios)
- 3. Sí, como asignatura optativa (pueden elegirla entre otras asignaturas)
- 4. Sí, como asignatura obligatoria (la cursan todos los estudiantes)

**33.** Imagine que se propusiesen nuevas asignaturas para mejorar las habilidades de comunicación en la E. Secundaria y el Bachiller. **Elija las tres denominaciones** que le parezcan más adecuadas para este tipo de formación y ordénelas del 1º al 3º, de mayor a menor coherencia.

Nº	Denominaciones de asignaturas para la enseñanza de la comunicación	Orden (3 cruces)		
01	Ciencias de la naturaleza y comunicación	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
02	Educación física y comunicativa	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
03	Ciencias sociales (geografía e historia) y comunicación	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
04	Comunicación, lengua castellana y literatura	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
05	Comunicación y lengua extranjera	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
06	Matemáticas y comunicación	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
07	Educación plástica, visual y comunicativa	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
08	Música y comunicación	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
09	Tecnologías y comunicación	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
10	Comunicación, ética y ciudadanía	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
11	Filosofía y comunicación	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
12	Comunicación, psicología y educación	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>
13	Habilidades de comunicación	1ª <input type="checkbox"/>	2ª <input type="checkbox"/>	3ª <input type="checkbox"/>

**Añada otra denominación si lo considera conveniente:**

14	
----	--

## Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**34.** El desarrollo de la competencia de comunicación oral contribuye a alcanzar determinados **objetivos educativos de crecimiento personal**. Seleccione **los cuatro más importantes**, por orden de mayor a menor, del 1º al 4º.

Nº	Objetivos educativos personales	Orden (4 cruces)
01	Independencia o <b>autonomía</b> personal	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
02	Actuación <b>responsable</b> , ética, prudente y racional	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
03	Expresión personal y <b>original</b> de ideas propias	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
04	<b>Crítica</b> constructiva ante el mundo que nos rodea	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
05	Regulación y <b>control</b> emocional de la propia conducta.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
06	Capacidad de <b>trabajo</b> , esfuerzo e iniciativa	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
07	Desarrollo <b>emocional</b> , afectivo y autoestima	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
08	Reflexión y resolución de problemas y <b>conflictos</b>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
09	Dominio de <b>tecnologías de información</b> y comunicación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>

Indique otro objetivo educativo de crecimiento personal si lo considera conveniente:

10	
----	--

**35.** El desarrollo de la competencia de comunicación oral contribuye a alcanzar determinados **objetivos educativos de integración social**. Seleccione **los cuatro más importantes**, por orden de mayor a menor del 1º al 4º, para incluirlos en la formación en habilidades de comunicación oral.

Nº	Objetivos educativos de integración social	Orden (4 cruces)
01	Actuación como <b>ciudadano</b> de una sociedad democrática	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
02	<b>Integración</b> en el contexto social de la comunidad: relaciones familiares, de pareja, de amistad, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
03	Integración y comunicación en la <b>vida laboral</b> : acceso, mantenimiento y mejora del empleo (empleabilidad)	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
04	<b>Participación</b> , la cooperación y el trabajo en equipo	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
05	<b>Trato solidario</b> en la comunicación con los miembros de la sociedad evitando conductas de discriminación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
06	Dirigir y <b>coordinar a grupos</b> de personas	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
07	Integración social en <b>contextos culturales amplios</b> : local, regional, nacional, internacional, global, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
08	La comunicación formal en contextos culturales elevados y complejos, en <b>situaciones formales</b> de la vida social, cultural académica y profesional: presentaciones, debates, conferencias, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>
09	Interacción a través de los <b>medios de comunicación</b> social, audiovisual e informáticos: radio, televisión, Internet, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/>

Indique otro objetivo educativo de integración social, si lo considera conveniente:

10	
----	--

### Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**36.** Los centros educativos establecen ciertas **pautas de comunicación** que contribuyen al desarrollo de las habilidades de comunicación del alumnado. Ordene de 1ª a 6ª las **seis pautas más efectivas para facilitar el acceso a la vida adulta y la integración laboral**.

Nº	<b><u>Pautas de comunicación en los centros educativos</u></b> <b>Para desarrollar la CCO hay que fomentar ...</b>	<b>Orden (6 cruces)</b>
01	La participación de los alumnos en la <b>organización del centro</b> educativo: Consejo escolar, Delegación de alumnos, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
02	La <b>disposición</b> del aula que facilite la interacción	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
03	La <b>responsabilización de los alumnos</b> mediante nombramiento de delegados, coordinadores, portavoces, moderadores, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
04	El uso de <b>tecnologías</b> audiovisuales e informáticas	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
05	La aparición de <b>respuestas personales</b> e innovadoras	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
06	<b>Actividades de convivencia</b> de la comunidad escolar: festivales, celebraciones, actividades culturales, exposiciones, viajes, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
07	Un ambiente de <b>disciplina</b> y autoridad	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
08	Facilitar la interacción y el <b>intercambio</b> con centros y alumnos de otros lugares mediante las TIC, intercambios, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
09	Actividades que impliquen <b>el diálogo y la participación de todos</b> los alumnos	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
10	Un ambiente de serenidad, <b>respeto</b> y confianza que facilite la expresión personal y la espontaneidad	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
11	Realización de tareas y proyectos en <b>equipo</b>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
12	El desarrollo de los temas a partir de <b>preguntas o problemas</b> que permitan la reflexión y el diálogo	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
13	La <b>dirección</b> de grupos de trabajo por cada alumno	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
14	Enseñar <b>orientaciones</b> precisas al alumnado sobre los procedimientos y actitudes necesarias para la comunicación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
15	La <b>ayuda</b> y el apoyo entre compañeros	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
16	El <b>registro</b> de los resultados de la comunicación mediante diversos procedimientos: actas, memorias, grabaciones, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>

**Indique otras pautas de comunicación si lo considera conveniente**

18	
19	
20	

### Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**37.** Valore su nivel de acuerdo del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) con las siguientes afirmaciones o creencias sobre la **evaluación de la comunicación oral**.

Nº	Creencias sobre evaluación de la comunicación oral	Grado de acuerdo
01	Hay que evaluarlas para que los alumnos <b>mejoren</b> sus habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Hay que evaluarlas para que los alumnos le den <b>la misma importancia</b> que a otras tareas escolares	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	<b>No hay que evaluarlas</b> para evitar el malestar del alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Es mejor <b>no evaluarlas</b> porque es <b>difícil</b> y además ya se evalúan otros conocimientos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Debe realizarla el <b>profesor</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Deben <b>participar los alumnos</b> mediante la autoevaluación o la evaluación mutua entre compañeros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Hay que evaluarlas con una <b>calificación numérica</b> de las habilidades (de 0 a 10, por ejemplo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
08	Hay que evaluarlas con un <b>informe cualitativo</b> que describa las habilidades comunicativas de cada alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09	Hay que evaluarlas mediante un <b>test</b> escrito sobre teoría y técnica de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
10	Hay que evaluarlas mediante la <b>observación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
11	Hay que evaluarlas mediante <b>escalas de estimación</b> que indiquen el nivel alcanzado en cada destreza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12	Es importante evaluarlas <b>al principio</b> del curso para partir del nivel inicial del alumno y el grupo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
13	Hay que evaluarlas <b>a lo largo del curso</b> e indicar a cada alumno sus progresos y lagunas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
14	Es fundamental presentar un informe al <b>final</b> de curso que indique logros y orientaciones de mejora	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
15	Hay que observar las pautas de comunicación de cada alumno en <b>diversos contextos</b> formales e informales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
16	Un instrumento relevante es <b>grabar</b> la actuación comunicativa para visionarla y comentarla posteriormente	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
17	Hay que indicar con precisión desde el principio las <b>destrezas</b> a aprender que serán enseñadas y evaluadas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
18	Evaluar a cada alumno según sus características <b>individuales</b> y sus progresos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**Indique otras pautas de evaluación si lo considera conveniente:**

19	
20	
21	
22	

### Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**38.** Ordene de 1ª a 6ª las seis orientaciones didácticas más efectivas para la enseñanza de las habilidades de comunicación oral.

Nº	<u>Orientaciones didácticas</u>	Orden (6 cruces)
	<b>La enseñanza de las habilidades de comunicación oral debe tener en cuenta ...</b>	
01	La edad, madurez, <b>nivel</b> y necesidades del alumnado	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
02	La <b>motivación</b> y el interés de las actividades	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
03	El aprendizaje de habilidades de <b>todos</b> los alumnos	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
04	Combinar los <b>contenidos</b> teóricos, técnicos y prácticos	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
05	Fomentar las capacidades prácticas y <b>comunicativas</b>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
06	El trabajo tanto <b>individual</b> como en <b>grupo</b>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
07	Dedicar el <b>tiempo</b> necesario para desarrollar las capacidades comunicativas	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
08	Una enseñanza <b>sistemática</b> y planificada de estas habilidades	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
09	La <b>coordinación</b> entre los profesores	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
10	Aprender diversos <b>tipos</b> de discurso propios de la <b>vida real</b> actual	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
11	Preparar para la <b>integración</b> en el mundo social y laboral	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
12	Ofrecer <b>modelos</b> de comunicación adecuados	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
13	Crear un <b>clima</b> de comunicación abierto, reforzante y participativo	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
14	Propiciar la <b>expresión personal</b> y espontánea del alumnado	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
15	Incorporar las <b>tecnologías</b> de la comunicación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
16	Dirigir el proceso y ofrecer <b>orientaciones</b> precisas al alumnado	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>

**Indique otras orientaciones didácticas si lo considera conveniente:**

17	
18	
19	
20	

### Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**39.** Ordene de 1ª a 6ª las **seis actividades más adecuadas** para la enseñanza de las habilidades de comunicación oral.

Nº	Actividades	Orden (6 cruces)
01	<b>Exposiciones orales</b> sobre temas de las diversas asignaturas	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
02	<b>Diálogo, debate y argumentación</b> sobre temas de interés: mesa redonda, asamblea, cine-fórum, entrevista, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
03	<b>Explicaciones del profesor</b> sobre teorías y técnicas comunicativas	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
04	<b>Técnicas complementarias: respiración,</b> relajación, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
05	<b>Técnicas de estudio</b> y documentación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
06	Uso de <b>medios tecnológicos,</b> informáticos y audiovisuales: videoconferencia, sesiones de vídeo, foros, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
07	Realización de proyectos y <b>tareas en grupo</b>	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
08	<b>Grabación de las situaciones</b> comunicativas para su análisis posterior	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
09	<b>Expresión y lectura oral</b> de poemas, narraciones, noticias, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
10	Asistencia extraescolar como <b>espectadores de conferencias,</b> juicios, obras de teatro, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
11	<b>Teatro</b> y dramatización	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
12	<b>Actividades públicas escolares</b> realizadas por los alumnos: conferencias, recitación, teatro, radio y televisión escolar, realización de películas, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
13	<b>Lectura de textos modelo</b> y visionado de material audiovisual	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>
14	<b>Comentario crítico de situaciones comunicativas</b> propias del aula o ajenas (teatro, cine, debates televisivos, etc.)	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/>

**Indique otras actividades adecuadas en este aspecto si lo considera conveniente:**

15	
16	
17	
18	
19	
20	



## Cuestionario COFE

Conteste a las preguntas según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

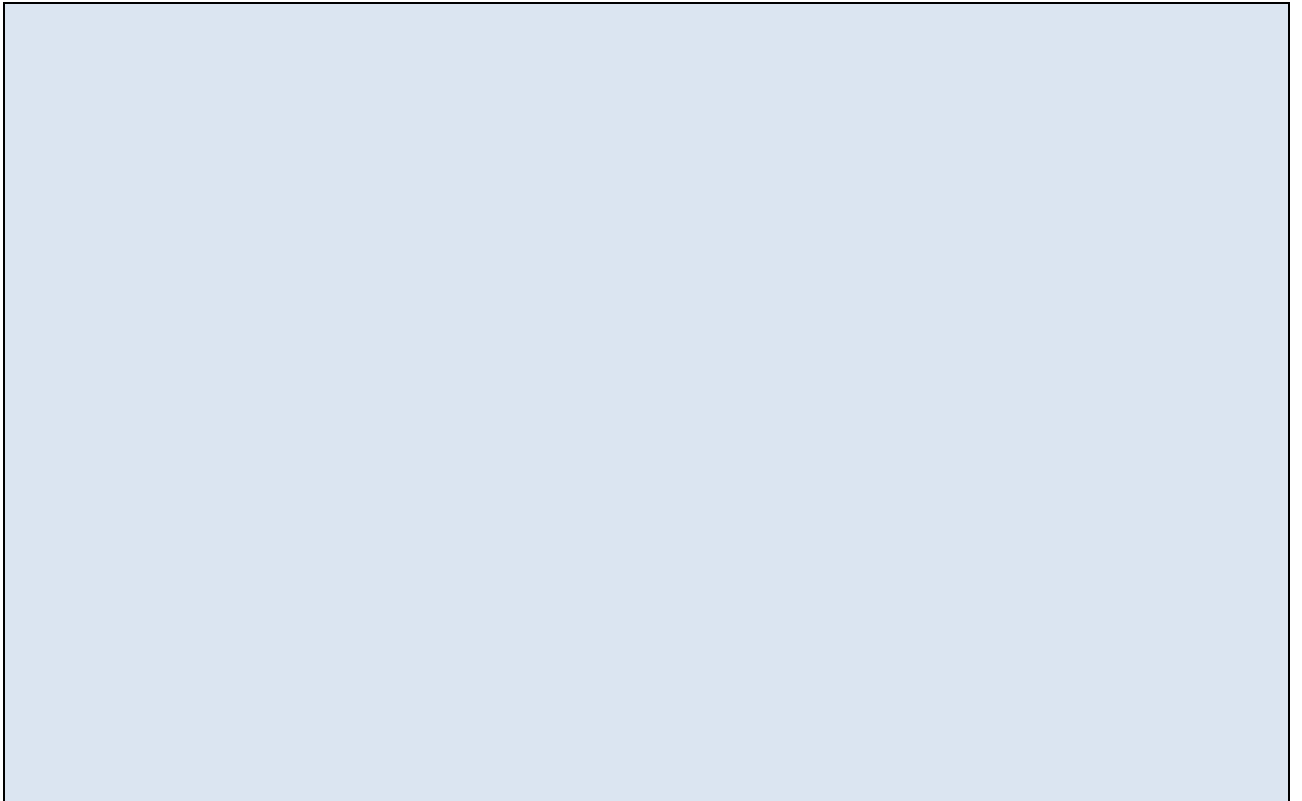
**40.** Ordene de 1ª al 9ª las nueve competencias genéricas de comunicación oral relevantes en el empleo, según su importancia para seleccionar o ascender a los empleados en las organizaciones de trabajo.

Nº	Competencias genéricas de comunicación oral	Orden (9 cruces)
01	<b><u>Comunicación personal</u></b> Expresar lo personal en la vida diaria: ideas, sentimientos, propuestas, compromisos, con responsabilidad, discreción, sinceridad, autocontrol, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
02	<b><u>Comunicación social</u></b> Expresarse en la vida diaria para relacionarse y colaborar con los demás de manera adecuada (respeto, cortesía, etc.)	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
03	<b><u>Com. formal monologada</u></b> Expresarse en situaciones formales: Saber hablar en público, exponer información, opinión o decisiones, etc.	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
04	<b><u>Comunicación directiva</u></b> Expresarse en situaciones formales para dirigir a otros apropiadamente en el trabajo	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
05	<b><u>Com. formal dialogada</u></b> Expresarse en situaciones formales para participar en grupos de trabajo y reuniones de forma asertiva y cooperativa	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
06	<b><u>Comunicación cultural</u></b> Transmitir mensajes con información clara, verdadera, sustancial y coherente, aportando ideas personales	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
07	<b><u>Comunicación lingüística</u></b> Expresarse de forma correcta, rica y fluida, elaborando textos bien estructurados	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
08	<b><u>Comunicación tecnológica</u></b> Usar eficientemente los medios tecnológicos en la comunicación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>
09	<b><u>Comunicación no lingüística</u></b> Mostrar un aspecto, gestos y voz apropiados, adecuando la conducta al lugar y momento de la comunicación	1ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/>

Indique otras competencias genéricas de comunicación oral si lo considera conveniente:

	Denominación	Definición o características
10		
11		
12		

Si lo desea puede añadir cualquier comentario sobre el tema de la investigación o para mejorar este cuestionario.



**Por favor, antes de concluir es muy importante que compruebe que ha contestado todas las preguntas. Una vez revisado, envíelo lo antes posible.**

*Agradecemos sinceramente su importante colaboración.*

*Recuerde que si así lo ha indicado al comienzo del cuestionario le enviaremos lo antes posible una certificación universitaria de su colaboración y una síntesis de los resultados obtenidos.*

**Anexo 1**  
**Prueba de jueces del cuestionario COFE1**

**Anexo 1.3.**  
**Prueba de jueces o expertos. Instrumento de  
evaluación de la validez del cuestionario COFE1**



# PRUEBA DE JUECES O EXPERTOS

**Evaluación de la validez del**

## **Cuestionario COFE**

**Comunicación Oral y Formación para el Empleo**

**Dirigido a  
Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos  
de Recursos Humanos**



**Universidad de Zaragoza**



**Facultad de Educación**

### **Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales**

Investigador: Ezequiel Briz Villanueva  
Profesor Titular de la Facultad de Educación de Zaragoza  
Facultad de Educación  
C/ San Juan Bosco, 7  
Zaragoza-5009

Correo electrónico: [ezeqbriz@unizar.es](mailto:ezeqbriz@unizar.es)  
Teléfono: 976 761000/976 761301/ Ext.: 3387

**PRUEBA DE JUECES O EXPERTOS**  
**Evaluación de la validez de contenido del Cuestionario COFE**  
**Comunicación Oral y Formación para el Empleo**  
**Cuestionario para la encuesta de Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos de Recursos Humanos**

## **Presentación**

El investigador Ezequiel Briz Villanueva, del Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza, le presenta este **Cuestionario Piloto de Comunicación Oral y Formación para el Empleo (COFE)** dirigido a profesionales de alta cualificación y responsabilidad: Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos de Gestión de Personal y Recursos Humanos, que son los que intervienen en los procesos de selección de empleados en entidades y organizaciones de trabajo. El cuestionario trata de obtener información sobre *el nivel de ajuste de la enseñanza de las habilidades de comunicación oral en nuestro sistema educativo a las necesidades del ámbito laboral* y, por otra parte, pretende *detectar las competencias y habilidades de comunicación oral relevantes*, tanto para acceder al empleo o mantenerlo, como para ascender dentro de las organizaciones de trabajo: empresas, instituciones públicas, etc. Las respuestas pueden ser de gran utilidad *para mejorar la calidad de la enseñanza de las habilidades de comunicación oral* en los diversos niveles educativos.

La calidad de los datos aportados por los informantes es esencial para lograr el avance científico y la innovación en el ámbito educativo. Por consiguiente, se requiere que el instrumento de investigación sea adecuado, válido y fiable. Para ello, se siguen tres fases principales:

1. FASE 1: Elaborar el **cuestionario inicial (COFE1)** para la encuesta con arreglo a la documentación científica correspondiente.
2. FASE 2: Presentar el cuestionario a un conjunto de jueces o expertos de áreas relevantes en el ámbito de investigación a fin de juzgar su validez. Con los resultados obtenidos se producirá un **cuestionario validado por jueces (COFE2)**.
3. Realizar una encuesta piloto a una muestra reducida de la población diana de la investigación. Con los resultados obtenidos se elaborará el **cuestionario definitivo (COFE3)**.

En este contexto, procedemos en este momento a realizar la antes mencionada FASE 2 que consiste en juzgar la validez del contenido del cuestionario inicial con una perspectiva interdisciplinar del campo de investigación mediante su revisión por parte de diversos expertos o jueces de varios ámbitos científicos. *Para esto contamos con su imprescindible cooperación.*

Para realizar esta tarea, cada juez dispondrá de dos documentos: a) el **cuestionario piloto** que se le enviará en papel (en blanco y negro) y como adjunto a un correo electrónico (en color), y b) este manual de la prueba de jueces de cumplimentación manual, en el que se recoge la información principal sobre la investigación y una escala de valoración de la validez de contenido de las preguntas y del cuestionario en general, que habrá de enviar al investigador una vez realizada.

***Agradecemos sinceramente su colaboración.***

Por favor, escriba lo que se solicita o señale la respuesta conveniente

<b>Fecha de recepción</b>	
<b>Fecha de devolución</b>	

<b>Datos</b>							
<b>Edad (años)</b>	<input type="checkbox"/> 30 ó menos	<input type="checkbox"/> 31 a 40	<input type="checkbox"/> 41 a 50	<input type="checkbox"/> Más de 50	<b>Sexo</b>	<input type="checkbox"/> 1. Hombre	<input type="checkbox"/> 2. Mujer
<b>Años laborales en total</b>		<b>Años de trabajo en la organización actual</b>					
<b>Denominación de su cargo o puesto de trabajo</b>							
<b>Titulación principal</b>							
<b>Nombre de la organización en la que trabaja</b>							
<b>Ámbito universitario</b>	<input type="checkbox"/> Pedagogía <input type="checkbox"/> Psicología <input type="checkbox"/> Didáctica de las Lenguas <input type="checkbox"/> Lingüística/Filología <input type="checkbox"/> Ciencias Empresariales y Jurídicas						

<b>Datos voluntarios</b> (Se garantiza absoluta discreción)			
<b>Desea recibir un certificado de su colaboración como juez en esta investigación</b>	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
<b>Desea recibir una síntesis de los resultados de esta investigación</b>	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
<b>Nombre y apellidos</b>			
<b>Dirección postal completa</b>			
<b>Correo electrónico</b>		<b>Teléfono</b>	

## Indicaciones para la prueba de jueces

Para realizar de manera apropiada la evaluación del cuestionario piloto hay que realizar lo siguiente:

1. Conocer los datos principales sobre la investigación que aparecen en las páginas siguientes: título, tema, objetivos, población problemas, hipótesis y preguntas de investigación.
2. Leer el cuestionario como experto en un campo científico concreto, pero a la vez teniendo en cuenta que la investigación pertenece al ámbito científico de la Didáctica de la Lengua.
3. Valorar **cada pregunta del cuestionario** (desde **P01** hasta **P40**) y calificarla en la hoja de registro con una escala numérica del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) con arreglo a cuatro criterios de evaluación:

<b>Primera parte</b>
<b>Criterios de evaluación de las preguntas</b>
<b><u>Validez</u></b> Es válida una pregunta en la medida en que es relevante y útil para obtener información y se ajusta al tema, objetivos, problemas, hipótesis y preguntas de la investigación. Deben también detectarse preguntas que induzcan a una respuesta predeterminada o sesgada del informante.
<b><u>Coherencia</u></b> Es coherente toda pregunta que tiene significado y sentido en sí misma, es clara y comprensible y está debidamente redactada, de forma breve y sin ambigüedad.
<b><u>Adecuación</u></b> Es adecuada toda pregunta que tiene en consideración el contexto social y las personas a las que va dirigida: debe tratar temas conocidos por los informantes, evitar su incomodidad o una excesiva complejidad, etc.
<b><u>Posición</u></b> Está bien ordenada toda pregunta que ocupa un lugar o posición oportuna dentro del cuestionario.

4. Finalmente, deberá **valorar globalmente el cuestionario** con arreglo a seis criterios con una escala numérica del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho).

<b>Segunda parte</b>
<b>Criterios de evaluación global del cuestionario</b>
<b><u>Presentación, imagen y legibilidad</u></b> Grado en que la presentación es clara, atractiva y facilita su realización.
<b><u>Tamaño y duración</u></b> Grado en que la extensión gráfica y temporal del cuestionario utilizado para la encuesta piloto resulta adecuada y justa para los objetivos perseguidos (ni demasiado largo ni demasiado corto).
<b><u>Secuenciación</u></b> Grado en que las preguntas están bien ordenadas, facilitando la cumplimentación del cuestionario.
<b><u>Interés</u></b> Grado en que el cuestionario puede motivar a los encuestados y suscitar su interés.
<b><u>Claridad</u></b> Grado en que el cuestionario es percibido globalmente como claro y fácil de entender.
<b><u>Rigor</u></b> Grado en que el cuestionario proporciona una percepción e imagen de rigor y seriedad, de ser un instrumento en el que colaborar puede ser una tarea relevante.

5. El juez podrá plantear en cada pregunta o al final del documento (simplemente indicando el número de referencia de la pregunta) las **observaciones** que considere oportunas: supresión o adición de preguntas, sugerencias, modificaciones, reflexiones, etc.



<b>Temática, objetivos y población de la investigación</b>	
<b>Título</b>	<b>Análisis de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional. Implicaciones sobre el currículo comunicativo.</b>
<b>Tema</b>	Esta investigación trata de precisar las habilidades de comunicación oral expresiva para el empleo especialmente relevantes para el eficaz desempeño profesional, desde el punto de vista, el juicio y la experiencia de los profesionales responsables de la dirección, valoración o selección de personas para el desempeño de empleos en diversidad de ámbitos laborales representativos de la sociedad actual con el fin de perfeccionar el currículo específico de este aspecto en las diversas etapas del sistema educativo formal (con especial atención a la Educación Obligatoria) de manera que sea coherente y responda de forma efectiva a las necesidades formativas de los ciudadanos y facilite su integración laboral.
<b>Objetivo general</b>	<b>Proporcionar orientaciones fundamentadas en la realidad laboral de cara al perfeccionamiento del currículo comunicativo para que responda de forma efectiva a las necesidades profesionales.</b>
<b>Objetivos específicos</b>	<p><b>Objetivo 1</b> Identificar las conductas comunicativas propias o complementarias del lenguaje oral que facilitan o dificultan a los ciudadanos el acceso al empleo, su mantenimiento y la promoción profesional.</p> <p><b>Objetivo 2</b> Proporcionar orientaciones para perfeccionar el currículo de la Educación Formal, especialmente de la Educación Básica Obligatoria, de manera que favorezca la integración en el mundo laboral.</p>
<b>Población</b>	<p>a) Directores de Recursos Humanos de grandes y medianas empresas de Aragón. Opcionalmente, de forma diferenciada en los resultados:</p> <p>b) Expertos y Autoridades del ámbito privado y público en materia de Empleo y Formación en la Comunidad Autónoma de Aragón.</p> <p><b>Justificación de la población elegida:</b> Se trata de personal altamente cualificado (con titulación universitaria de diversos tipos) que realiza de manera continua la selección y valoración de empleados, lo que les permite proporcionar datos precisos sobre las características de los mismos y en particular sobre sus habilidades comunicativas.</p>

<b>Problemas, hipótesis y preguntas de investigación</b>	
<b>Problemas</b>	<p><b>Problema 1</b> Esta investigación trata de establecer la relación existente entre las destrezas comunicativas expresivas del lenguaje oral y el rendimiento profesional, analizar la naturaleza de la misma y detallar aquellas especialmente relevantes para el desempeño profesional de los tipos de empleos representativos de la sociedad actual.</p> <p><b>Problema 2</b> De manera coherente con el problema 1, esta investigación trata de establecer el grado y la forma en que el currículo educativo actual responde a las necesidades comunicativas que requiere la vida profesional, especificando orientaciones precisas para su perfeccionamiento.</p>
<b>Hipótesis</b>	<p><b>Hipótesis 1</b> Las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa y positiva con el rendimiento profesional.</p> <p><b>Hipótesis 2</b> El currículo comunicativo del sistema educativo actual debe perfeccionarse para proporcionar el nivel de formación que responda a las necesidades profesionales de comunicación oral.</p>
<b>Preguntas de investigación</b>	<p><b>Preguntas de investigación del problema 1</b></p> <p>P1.1. ¿En qué medida las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa con el rendimiento profesional?</p> <p>P1.2. ¿De qué forma precisa las destrezas comunicativas del lenguaje oral intervienen sobre el rendimiento profesional?</p> <p>P1.3. ¿Cómo influye el nivel de las destrezas comunicativas del lenguaje oral en la selección y el progreso profesional (acceso al empleo o ascenso en el mismo)?</p> <p>P1.4. ¿Qué consecuencias y efectos provocan las destrezas comunicativas del lenguaje oral en el mundo profesional (para los empleados, las entidades, los clientes, el servicio, etc.)?</p> <p>P1.5. ¿Cuáles son las destrezas comunicativas expresivas orales relevantes para el desempeño profesional (en general o para determinadas categorías profesionales)?</p> <p><b>Preguntas de investigación relativas al problema 2</b></p> <p>P2.1. ¿En qué medida se observa en los ciudadanos que acceden al mundo laboral un nivel adecuado de formación en habilidades expresivas de comunicación oral relevantes para la vida profesional?</p> <p>P2.2. ¿El currículo (oficial o real) de las diversas etapas educativas (especialmente de la Educación Obligatoria) responde a las necesidades profesionales de comunicación oral específicas de la vida profesional?</p> <p>P2.3. ¿Qué conocimientos y destrezas comunicativas del lenguaje oral han de ser objeto de instrucción en el ámbito escolar y formar parte del currículo comunicativo?</p> <p>P2.4. ¿Qué modificaciones didácticas pueden contribuir a perfeccionar el currículo comunicativo de lengua oral (contextualización, objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos, metodología y evaluación)?</p> <p>P2.5. ¿Qué orientaciones es preciso tener en cuenta para la secuenciación didáctica de los saberes y destrezas específicas en las distintas etapas educativas?</p>

## Primera parte. Validez de las preguntas 1-5

**Cuestionario COFE**  
**Prueba de jueces o expertos**  
 Exprese su valoración de cada pregunta del cuestionario. La escala utilizada es:  
 1. Nada     2. Poco     3. Bastante     4. Mucho  
 -Podrá realizar un comentario breve en el espacio inferior de cada pregunta.  
 -Para concluir el comentario iniciado marque una cruz en la casilla que está antes del número de la pregunta y escríbalo en el ANEXO de OBSERVACIONES.

Pregunta	<u>Validez</u> La pregunta es válida, relevante y útil para los objetivos de la investigación.	<u>Coherencia</u> La pregunta es clara, breve y comprensible.	<u>Adecuación</u> La pregunta es apropiada para las personas a las que se dirige.	<u>Posición</u> La pregunta ocupa el orden conveniente en la encuesta.
<input type="checkbox"/> <b>P01</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> <b>P02</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> <b>P03</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> <b>P04</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> <b>P05</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Primera parte. Validez de las preguntas 6-10

**Cuestionario COFE**  
**Prueba de jueces o expertos**  
 Exprese su valoración de cada pregunta del cuestionario. La escala utilizada es:  
 1. Nada     2. Poco     3. Bastante     4. Mucho  
 -Podrá realizar un comentario breve en el espacio inferior de cada pregunta.  
 -Para concluir el comentario iniciado marque una cruz en la casilla que está antes del número de la pregunta y escríbalo en el ANEXO de OBSERVACIONES.

Pregunta	Validez La pregunta es válida, relevante y útil para los objetivos de la investigación.	Coherencia La pregunta es clara, breve y comprensible.	Adecuación La pregunta es apropiada para las personas a las que se dirige.	Posición La pregunta ocupa el orden conveniente en la encuesta.
<input type="checkbox"/> P06	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P07	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P08	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P09	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P10	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Primera parte. Validez de las preguntas 11-15

**Cuestionario COFE**  
**Prueba de jueces o expertos**  
 Exprese su valoración de cada pregunta del cuestionario. La escala utilizada es:  
 1. Nada     2. Poco     3. Bastante     4. Mucho  
 -Podrá realizar un comentario breve en el espacio inferior de cada pregunta.  
 -Para concluir el comentario iniciado marque una cruz en la casilla que está antes del número de la pregunta y escríbalo en el ANEXO de OBSERVACIONES.

Pregunta	Validez La pregunta es válida, relevante y útil para los objetivos de la investigación.	Coherencia La pregunta es clara, breve y comprensible.	Adecuación La pregunta es apropiada para las personas a las que se dirige.	Posición La pregunta ocupa el orden conveniente en la encuesta.
<input type="checkbox"/> P11	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P12	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P13	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P14	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P15	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Primera parte. Validez de las preguntas 16-20

**Cuestionario COFE**  
**Prueba de jueces o expertos**  
 Exprese su valoración de cada pregunta del cuestionario. La escala utilizada es:  
 1. Nada     2. Poco     3. Bastante     4. Mucho  
 -Podrá realizar un comentario breve en el espacio inferior de cada pregunta.  
 -Para concluir el comentario iniciado marque una cruz en la casilla que está antes del número de la pregunta y escríbalo en el ANEXO de OBSERVACIONES.

Pregunta	<u>Validez</u> La pregunta es válida, relevante y útil para los objetivos de la investigación.	<u>Coherencia</u> La pregunta es clara, breve y comprensible.	<u>Adecuación</u> La pregunta es apropiada para las personas a las que se dirige.	<u>Posición</u> La pregunta ocupa el orden conveniente en la encuesta.
<input type="checkbox"/> P16	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P17	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P18	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P19	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P20	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Primera parte. Validez de las preguntas 21-25

**Cuestionario COFE**  
**Prueba de jueces o expertos**  
 Exprese su valoración de cada pregunta del cuestionario. La escala utilizada es:  
 1. Nada     2. Poco     3. Bastante     4. Mucho  
 -Podrá realizar un comentario breve en el espacio inferior de cada pregunta.  
 -Para concluir el comentario iniciado marque una cruz en la casilla que está antes del número de la pregunta y escríbalo en el ANEXO de OBSERVACIONES.

Pregunta	Validez La pregunta es válida, relevante y útil para los objetivos de la investigación.	Coherencia La pregunta es clara, breve y comprensible.	Adecuación La pregunta es apropiada para las personas a las que se dirige.	Posición La pregunta ocupa el orden conveniente en la encuesta.
<input type="checkbox"/> P21	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P22	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P23	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P24	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P25	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Primera parte. Validez de las preguntas 26-30

**Cuestionario COFE**  
**Prueba de jueces o expertos**  
 Exprese su valoración de cada pregunta del cuestionario. La escala utilizada es:  
 1. Nada     2. Poco     3. Bastante     4. Mucho  
 -Podrá realizar un comentario breve en el espacio inferior de cada pregunta.  
 -Para concluir el comentario iniciado marque una cruz en la casilla que está antes del número de la pregunta y escríbalo en el ANEXO de OBSERVACIONES.

Pregunta	<u>Validez</u> La pregunta es válida, relevante y útil para los objetivos de la investigación.	<u>Coherencia</u> La pregunta es clara, breve y comprensible.	<u>Adecuación</u> La pregunta es apropiada para las personas a las que se dirige.	<u>Posición</u> La pregunta ocupa el orden conveniente en la encuesta.
<input type="checkbox"/> P26	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P27	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P28	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P29	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P30	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4



## Primera parte. Validez de las preguntas 31-35

**Cuestionario COFE**  
**Prueba de jueces o expertos**  
 Exprese su valoración de cada pregunta del cuestionario. La escala utilizada es:  
 1. Nada     2. Poco     3. Bastante     4. Mucho  
 -Podrá realizar un comentario breve en el espacio inferior de cada pregunta.  
 -Para concluir el comentario iniciado marque una cruz en la casilla que está antes del número de la pregunta y escríbalo en el ANEXO de OBSERVACIONES.

Pregunta	<u>Validez</u> La pregunta es válida, relevante y útil para los objetivos de la investigación.	<u>Coherencia</u> La pregunta es clara, breve y comprensible.	<u>Adecuación</u> La pregunta es apropiada para las personas a las que se dirige.	<u>Posición</u> La pregunta ocupa el orden conveniente en la encuesta.
<input type="checkbox"/> P31	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P32	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P33	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P34	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P35	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Primera parte. Validez de las preguntas 36-40

**Cuestionario COFE**  
**Prueba de jueces o expertos**  
 Exprese su valoración de cada pregunta del cuestionario. La escala utilizada es:  
 1. Nada     2. Poco     3. Bastante     4. Mucho  
 -Podrá realizar un comentario breve en el espacio inferior de cada pregunta.  
 -Para concluir el comentario iniciado marque una cruz en la casilla que está antes del número de la pregunta y escríbalo en el ANEXO de OBSERVACIONES.

Pregunta	Validez La pregunta es válida, relevante y útil para los objetivos de la investigación.	Coherencia La pregunta es clara, breve y comprensible.	Adecuación La pregunta es apropiada para las personas a las que se dirige.	Posición La pregunta ocupa el orden conveniente en la encuesta.
<input type="checkbox"/> P36	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P37	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P38	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P39	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> P40	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Segunda parte. Valoración del cuestionario

**Cuestionario COFE**  
**Prueba de jueces o expertos**  
 Exprese su valoración global del cuestionario. La escala utilizada es:  
 1. Nada     2. Poco     3. Bastante     4. Mucho  
 -Podrá realizar un comentario breve en el espacio inferior de cada aspecto a evaluar.  
 -Para concluir el comentario iniciado marque una cruz en la casilla que está antes del número de la pregunta y escríbalo en el ANEXO de OBSERVACIONES.

Cód.	Aspecto a evaluar	Grado
<input type="checkbox"/> <b>CU01</b>	<b><u>Presentación, imagen y legibilidad</u></b> Grado en que la presentación es clara, atractiva y facilita su realización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> <b>CU02</b>	<b><u>Tamaño y duración</u></b> Grado en que la extensión gráfica y temporal del cuestionario utilizado para la encuesta piloto resulta adecuada y justa para los objetivos perseguidos (ni demasiado largo ni demasiado corto).	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> <b>CU03</b>	<b><u>Secuenciación</u></b> Grado en que las preguntas están bien ordenadas, facilitando la cumplimentación del cuestionario.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Segunda parte. Valoración del cuestionario

**Cuestionario COFE**  
**Prueba de jueces o expertos**  
 Exprese su valoración global del cuestionario. La escala utilizada es:  
 1. Nada     2. Poco     3. Bastante     4. Mucho  
 -Podrá realizar un comentario breve en el espacio inferior de cada aspecto a evaluar.  
 -Para concluir el comentario iniciado marque una cruz en la casilla que está antes del número de la pregunta y escríbalo en el ANEXO de OBSERVACIONES.

Cód.	Aspecto a evaluar	Grado
<input type="checkbox"/> <b>CU04</b>	<b><u>Interés</u></b> Grado en que el cuestionario puede motivar a los encuestados y suscitar su interés.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> <b>CU05</b>	<b><u>Claridad</u></b> Grado en que el cuestionario es percibido globalmente como claro y fácil de entender.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> <b>CU06</b>	<b><u>Rigor</u></b> Grado en que el cuestionario proporciona una percepción e imagen de rigor y seriedad, de ser un instrumento en el que colaborar puede ser una tarea relevante.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## **Anexo**

### **Observaciones**

Si lo desea, puede realizar libremente sus contribuciones con el objeto de mejorar el cuestionario para que alcance el máximo nivel de ajuste a los objetivos de la investigación. Puede realizar lo siguiente:

- a) Incluir comentarios sobre las preguntas del cuestionario. Para ello, indique el número de pregunta del cuestionario (de P01 a P40) y redacte lo que considere conveniente.
- b) Incluir comentarios sobre aspectos globales del cuestionario, indicando el aspecto al que se refiere (de CU01 a CU06).
- c) Incluir cualquier otro comentario, sugerencia u observación que considere relevante.

<b>Código</b>	

## Observaciones

Código	
--------	--

## Observaciones

Código	

**Por favor, antes de concluir es muy importante que compruebe que ha valorado las preguntas y el cuestionario. Una vez revisado, envíelo lo antes posible por correo a la dirección del investigador.**

*Agradecemos sinceramente su importante colaboración.*

*Recuerde que si así lo ha indicado al comienzo del cuestionario le enviaremos lo antes posible una certificación universitaria de su colaboración como juez y una síntesis de los resultados obtenidos.*





## **Anexo 2**

### **Encuesta piloto con el cuestionario COFE2**

#### **Anexo 2.1.**

##### **Informe de la encuesta piloto del cuestionario COFE2**



**Anexo 2.1.**  
**Informe de la encuesta piloto del cuestionario COFE2**

Se enviaron 35 cuestionarios del formato COFE2 (una vez revisado COFE1 mediante la prueba de jueces) en junio-julio de 2009 y fueron devueltos 23, a 15 de octubre de 2009. Antes de enviar el documento, se realizó una llamada de contacto con el encuestado, explicando el carácter del cuestionario y solicitando su aceptación de colaboración. A los encuestados que a principios de septiembre no habían contestado, se les volvió a llamar para preguntarles si habían recibido el cuestionario y para indicarles en su caso que se les podía reenviar. También se les sugirió que realizaran la devolución durante el mes de septiembre (recibiendo uno de ellos el 15 de octubre). Los resultados definitivos de envíos y devoluciones se muestran en la siguiente tabla. Las secciones se refieren a tipos de organizaciones según la CNAE-2009.

Organizaciones (Estratos)	Envíos En total	Envíos Privada	Envíos Pública	Dev. Privada	Dev. Pública	Dev. Total	% Dev. Priv.	% Dev. Púb.	% Dev. total
Sección C	5	5	0	3	0	3	60	---	60
Sección F	2	2	0	0	0	0	0	---	0
Sección G	5	5	0	2	0	2	40	---	40
Sección H	2	2	0	2	0	2	100	---	100
Sección I	2	2	0	2	0	2	100	---	100
Sección M	2	2	0	1	0	1	50	---	50
Sección N	3	3	0	2	0	2	66,6		66,6
Sección O	7	0	7	0	6	6	---	85,7	85,7
Sección P	5	2	3	1	3	4	50	100	80
Sección Q	2	1	1	0	1	1	0	100	50
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>24</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>23</b>			
<b>Total %</b>	<b>100</b>	<b>68,6</b>	<b>31,4</b>	<b>54,2</b>	<b>90,9</b>	<b>65,7</b>			

Se observa lo siguiente:

a) En general una elevada cumplimentación de los cuestionarios de la encuesta piloto y un buen funcionamiento del protocolo utilizado para el contacto con los informantes.

b) Una participación especialmente alta de las organizaciones públicas.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos indicando:

1. Pregunta, enunciado inicial, indicación de las modificaciones respecto al enunciado final y, en su caso, presentación del enunciado nuevo.

## Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

2. Resultados obtenidos: cuantitativos, comentarios de los informantes en las preguntas abiertas, comentarios al final del cuestionario que inciden sobre la pregunta y, para concluir, un comentario final valorando la información obtenida.

Al final, se indican unas conclusiones breves sobre las modificaciones del cuestionario y las respuestas ofrecidas por los informantes.

### Resultados

<b>P01</b>
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>
<b>COFE3. Con modificaciones.</b>
<b>01.</b> Indique su grado de acuerdo con esta <b>definición</b> del concepto de <b>competencia de comunicación oral (CCO)</b> .
<b>Definición de CCO</b>
La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para comunicarse y expresarse oralmente de forma adecuada mediante el lenguaje y otras formas o medios de comunicación, para usar diversidad de textos, relacionarse con diferentes interlocutores y participar en variedad de contextos cotidianos o formales en el ámbito de la vida social, académica y profesional.
<input type="checkbox"/> 1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco <input type="checkbox"/> 3. Bastante <input type="checkbox"/> 4. Muy de acuerdo

<b>COFE3. Modificaciones</b>
Se abrevia y clarifica la definición considerando la valoración cuantitativa y los comentarios de la prueba de jueces y del pilotaje en P02.

<b>P01</b>
<b>COFE3. Enunciado Final</b>
<b>01.</b> Indique su grado de acuerdo con esta <b>definición</b> del concepto de <b>competencia de comunicación oral (CCO)</b> .
<b>Definición de CCO</b>
La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional.
<input type="checkbox"/> 1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco <input type="checkbox"/> 3. Bastante <input type="checkbox"/> 4. Muy de acuerdo

Resultados P01	
<b>N23</b>	
n	Media
<b>23</b>	<b>3,3</b>

Valores P01							
Valor 1	% V. 1	V. 2	% V. 2	V. 3	%V.3	V.4	%V.4
0	0	0	0	16	69,56	7	30,43

<b>P01. Comentario</b>
Todos los participantes están bastante o muy de acuerdo con la definición. No obstante, como se verá en la pregunta siguiente P02, hay bastantes sugerencias para mejorarla o hacerla más general, clara, breve y sencilla.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P02</b>
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>
<p><b>02.</b> Indique si considera necesario, o no, <b>modificar</b> o <b>proponer otra definición</b> del concepto de Competencia de Comunicación Oral. A continuación, si es el caso, redacte con claridad la modificación o proponga una nueva definición.</p> <p><input type="checkbox"/> 1. No      <input type="checkbox"/> 2. Sí. Deseo modificar o añadir algo, o proponer otra definición</p>
<p><b>Definición propuesta de CCO (o modificación)</b></p>

<b>COFE3. Modificaciones</b>
Se mantiene igual en COFE3 para mejorar la definición de CCO propuesta en P01.

<b>P02. Notas de la pregunta abierta</b>		
<b>Cód.</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
002	"Comunicación oral mediante el lenguaje" "Otras formas o medios de comunicación, a mi parecer, pertenecen a la comunicación no verbal (gestos, posición corporal, etc.)"	Ya recogidas ambas ideas en la definición de forma genérica.
006	"Que responde a una estrategia y consigue unos objetivos predeterminados"	INC/01.1: La definición ya recoge la idea de finalidad aunque en la nueva se hace más explícito este aspecto ("con el fin de participar...").
009	La definición me parece en general correcta. No obstante, cuestionaría la inclusión en la misma de "para usar diversidad de textos".	INC/01.2: Se retira ese enunciado para evitar la polisemia del concepto texto.
017	-La definición contiene parte del concepto definido ("comunicación" y "comunicarse") -El uso de 'textos' me choca con la comunicación oral. -Añadiría algún término relativo a la 'eficacia' para lograr los resultados que se persiguen con la comunicación.	INC/01.3: Se omite la expresión "comunicarse", es redundante. INC/01.2 Ya se recoge de algún modo la idea de eficacia mediante la expresión "adecuada" que tiene un carácter más genérico.
018	Tal vez sería interesante incluir la habilidad o capacidad para interpretar si el mensaje ha llegado al interlocutor correctamente	En este trabajo nos ceñimos a las habilidades expresivas.
020	A mi parecer, la competencia de comunicación oral no está relacionada con la capacidad para usar diversidad de textos. En este caso, estaríamos hablando de comunicación escrita.	INC/01.2
022	La competencia de comunicación oral es la capacidad para comunicarse oralmente de forma adecuada mediante el lenguaje A TRAVÉS DE DISTINTOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN... o bien... CON INDEPENDENCIA DEL MEDIO DE COMUNICACIÓN UTILIZADO... La delimitación oral determina el tipo de comunicación, por lo que se plantea ¿existen otras formas? evidentemente sí, pero ya no son orales.	Como aclaración es interesante pero hace más confusa la definición.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P03</b>
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>
<b>03. Valore la importancia que tiene para su organización de trabajo la competencia de comunicación oral de sus empleados, <u>con carácter general</u>.</b>
<input type="checkbox"/> 1. Nada <input type="checkbox"/> 2. Poco <input type="checkbox"/> 3. Bastante <input type="checkbox"/> 4. Mucho

<b>P03. Valor cuantitativo</b>	
Valoración muy alta.	
N23	
<b>n</b>	<b>Media</b>
<b>23</b>	<b>3,48</b>

<b>Valores P03</b>							
<b>Valor 1</b>	<b>% V. 1</b>	<b>V. 2</b>	<b>% V. 2</b>	<b>V. 3</b>	<b>%V.3</b>	<b>V.4</b>	<b>%V.4</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>52,17</b>	<b>11</b>	<b>47,83</b>

<b>P03. Notas al final del cuestionario</b>		
<b>N23/n2</b>		
<b>Cód</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
003	La comunicación oral en cualquier puesto de trabajo es fundamental. Lo mismo ocurre con el segundo idioma, el cual, debemos de fomentar e intentar que sea más práctico y menos teórico para así mejorar la pronunciación, contextos lingüísticos y vocabulario. Con esto conseguiremos una mejor adaptación al mundo laboral, en el que la internacionalización de nuestras empresas es algo real y necesario para competir en el mercado global en el que nos movemos.	De acuerdo, aunque de lo que aquí se trata es de que los alumnos mejoren sus habilidades comunicativas en lengua materna.
006	006.2b: Los problemas de comunicación tienen detrás muchas otras cuestiones de tipo cultural y formativo, pero saber expresarte es muy importante para la entrada en el mundo laboral.	De acuerdo, con la relevancia de saber expresarse y causas del nivel de CCO como la formación y el nivel cultural, además íntimamente asociadas.

<b>Comentario P03</b>
Es una pregunta importante que nos muestra la alta valoración de la competencia de comunicación oral para las organizaciones. Aunque era previsible, es relevante confirmarlo mediante la pregunta, además de que puede generar una mayor motivación del encuestado hacia el cuestionario al observar el interés del tema investigado.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P04</b>
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>
<b>04. ¿En qué porcentaje de puestos de trabajo de su organización es importante disponer de un nivel elevado de competencia de comunicación oral (CCO)?</b>
<input type="checkbox"/> 1. Del 0 al 5% de los puestos <input type="checkbox"/> 2. Del 6 al 25% <input type="checkbox"/> 3. Del 26 al 50% <input type="checkbox"/> 4. Más del 50 %

<b>P04. Resultados</b>	
N23	
<b>n</b>	<b>Media</b>
23	3,48

<b>Valores P04</b>							
<b>Valor 1</b>	<b>% V. 1</b>	<b>V. 2</b>	<b>% V. 2</b>	<b>V. 3</b>	<b>%V.3</b>	<b>V.4</b>	<b>%V.4</b>
0	0	3	13,04	6	26,09	14	60,9

<b>Comentario P04</b>
Se observa la alta valoración de la competencia de comunicación oral para un amplio porcentaje de puestos de trabajo.



**P05**

**COFE2. Enunciado inicial**

**COFE3. Con modificaciones.**

**05.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que la CCO de un empleado tiene determinadas consecuencias para el propio empleado. A continuación, marque en la columna **Plus** las **tres** más importantes.

Nº	Consecuencias para el empleado	Grado	Plus 3 cruces
01	Autoestima y bienestar personal	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Afán de mejora en el empleo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Calidad del trabajo o servicio prestado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Absentismo controlado (menos bajas)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Permanencia en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Sentimiento de integración en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Cantidad de trabajo o servicio prestado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otras consecuencias para el empleado si lo considera conveniente:

Nº	Consecuencias para el empleado	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**COFE3. Modificaciones**

Mantiene el mismo enunciado introductorio y la posición P05. Se reduce a una respuesta abierta. Se modifica la redacción de dos ítems:

a) ítem P0502. Se modifica la redacción de “Afán de mejora en el empleo” de COFE2 y en COFE3 se redactará “Perspectivas de mejora en el empleo”.

b) ítem P0504. Se sustituye “Absentismo controlado (menos bajas)” por P0504b. “Desarrollo de la red de relaciones sociales”, aceptando las sugerencias de dos encuestados de COFE2.

**P05**

**COFE3. Enunciado final**

**05.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que la CCO de un empleado tiene determinadas **consecuencias para el propio empleado**. A continuación, marque en la columna **Plus** las **tres** más importantes.

N°	Consecuencias para el empleado	Grado	Plus 3 cruces
01	Autoestima y bienestar personal	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	<u>Perspectivas de mejora en el empleo</u>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Calidad del trabajo o servicio prestado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<u>Desarrollo de la red de relaciones sociales</u>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Permanencia en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Sentimiento de integración en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Cantidad de trabajo o servicio prestado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otra consecuencia para el empleado si lo considera conveniente:

N°	Consecuencias para el empleado	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**P05. Resultados**

**N23**

N°	Consecuencias para el empleado	Gra. n	Gr. Md.	Ord. Gr.	Plus n	Plus	Ord en Plus	Orden
01	Autoestima y bienestar personal	23	3,3	2°	23	14	3°	2°
02	Afán de mejora en el empleo	22	3	4°	23	11	4°	4°
03	Calidad del trabajo o servicio prestado	23	3,56	1°	23	21	1°	1°
04	Absentismo controlado (menos bajas)	23	1,91	7°	23	0	7°	7°
05	Permanencia en la organización	23	2,3	6°	23	2	6°	6°
06	Sentimiento de integración en la organización	23	3,09	3°	23	16	2°	3°
07	Cantidad de trabajo o servicio prestado	23	2,78	5°	23	5	5°	5°

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P05. Notas</b>			
<b>N23/n5/ 8 sugerencias</b>			
<b>Cód</b>	<b>Nota</b>	<b>Valor</b>	<b>Comentario</b>
003	Reconocimiento por parte del cliente	4	Este aspecto ya está recogido en P0704. Fidelización y aumento de clientes y en P0804.Relación con clientes y receptores del servicio.
003	Buena gestión de grupos de trabajo	4	Ya se estudia detalladamente en otras preguntas como P08. Efectos de la CCO sobre el clima laboral.
006	Calidad de las relaciones	3	INC/05.1 Se incorpora al cuestionario en COFE3, P0504b. “Desarrollo de la red de relaciones sociales”. Además, este aspecto se desarrolla en P08. Efectos de la CCO sobre el clima laboral.
006	Comprensión de la organización y su estrategia	3	La expresión es ambigua. La idea se recoge en P05, P07 y P08.
009	Facilita su visibilidad en la organización	3	El concepto de visibilidad es interesante pero ambiguo y puede ser extraño para muchos profesionales.
009	Incrementa posibilidades de promoción	3	INC/05.2 Se modifica el ítem P0502. Afán de mejora en el empleo del COFE2 y en COFE3 se redactará <i>Perspectivas de mejora en el empleo</i> . Se acepta la idea de que la palabra afán puede resultar ambigua.
011	Control del escenario laboral	3	El concepto de control del escenario laboral es impreciso. Además, ya se estudia este aspecto en P07 y P08. Por otra parte, aspectos de p05 como 05, permanencia en la organización o 06. Sentimiento de integración en la organización, ya pueden incluirlo en cierta medida.
022	Ampliación y consolidación de la red relacional	3	INC/05.1 Ya es recogido en 06. Sentimiento de integración en la organización, así como en P08. Efectos de la CCO sobre el clima laboral.

<b>P05. Comentario</b>
<p>Se destaca claramente que, a juicio de los informantes, el nivel de CCO influye en la “Calidad del trabajo o servicio prestado”, un aspecto esencial en las organizaciones del siglo XXI, y, en segundo término, sobre “Autoestima y bienestar personal”, “Sentimiento de integración en la organización” y “Afán de mejora en el empleo”, con medias de 3 o superiores. Se descarta que este aspecto influya de manera relevante sobre “Absentismo controlado (menos bajas)” por lo que se retira en el cuestionario definitivo. Puede afirmarse que el nivel de CCO representa una competencia importante a nivel personal.</p>

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P06</b>		
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>		
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>		
<b>06. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que el nivel de CCO de los empleados afecta a su organización.</b>		
<b>Nº</b>	<b>Consecuencias para la organización</b>	<b>Grado</b>
<b>01</b>	Afecta a los <u>resultados</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<b>02</b>	Afecta al <u>clima laboral</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

<b>P06. Resultados</b>			
<b>N23</b>			
<b>Nº</b>	<b>n</b>	<b>Consecuencias para la organización</b>	<b>Grado</b>
<b>01</b>	<b>22</b>	Afecta a los <u>resultados</u> de la organización	<b>3,41</b>
<b>02</b>	<b>21</b>	Afecta al <u>clima laboral</u> de la organización	<b>3,1</b>

<b>Valores P0601. Afecta a los resultados de la organización</b>							
<b>Valor 1</b>	<b>% V. 1</b>	<b>V. 2</b>	<b>% V. 2</b>	<b>V. 3</b>	<b>%V.3</b>	<b>V.4</b>	<b>%V.4</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>4,54</b>	<b>11</b>	<b>50</b>	<b>10</b>	<b>45,45</b>

<b>Valores P0602. Afecta al clima laboral de la organización</b>							
<b>Valor 1</b>	<b>% V. 1</b>	<b>V. 2</b>	<b>% V. 2</b>	<b>V. 3</b>	<b>%V.3</b>	<b>V.4</b>	<b>%V.4</b>
<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>27,27</b>	<b>8</b>	<b>36,36</b>	<b>8</b>	<b>36,36</b>

<b>P06. Comentario</b>	
La CCO afecta de manera muy elevada a dos aspectos esenciales de una organización: a los resultados (3,41) y también al clima laboral, aunque en menor medida (3,1).	

P07			
COFE2. Enunciado inicial			
COFE3. Con modificaciones.			
07. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que <b>la CCO de los empleados influye sobre los resultados</b> de su organización. A continuación, marque en la columna <b>Plus</b> los <b>tres</b> más importantes.			
Nº	Resultados	Grado	Plus 3 cruces
01	Rentabilidad y productividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Calidad del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Fidelización y aumento de clientes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Motivación y autoestima de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Mantenimiento de empleados de alto nivel	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Imagen de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
Indique <u>otros efectos sobre los resultados</u> si lo considera conveniente:			
Nº	Resultados	Grado	
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

COFE3. Modificaciones	
Sin modificaciones de posición o redacción. Se reduce a una sola respuesta abierta.	

P07			
COFE3. Enunciado final			
07. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que <b>la CCO de los empleados influye sobre los resultados</b> de su organización. A continuación, marque en la columna <b>Plus</b> los <b>tres</b> más importantes.			
Nº	Resultados	Grado	Plus 3 cruces
01	Rentabilidad y productividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Calidad del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Fidelización y aumento de clientes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Motivación y autoestima de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Mantenimiento de empleados de alto nivel	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Imagen de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
Indique <u>otro efecto sobre los resultados</u> si lo considera conveniente:			
Nº	Resultados	Grado	
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P07. Resultados</b>								
<b>N23</b>								
<b>N°</b>	<b>Resultados</b>	<b>Grado n</b>	<b>Grado media</b>	<b>Ord. Gra.</b>	<b>Plus n</b>	<b>Plus</b>	<b>Orden Plus</b>	<b>Orden</b>
01	Rentabilidad y productividad	23	2,96	4°	23	6	5°	4°
02	<b>Calidad del servicio</b>	23	3,65	1°	23	18	1°	1°
03	Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo	23	2,87	5°	23	5	6°	6°
04	<b>Fidelización y aumento de clientes</b>	23	2,96	3°	23	9	3°	3°
05	Motivación y autoestima de la organización	22	2,86	6°	23	9	4°	5°
06	Mantenimiento de empleados de alto nivel	23	2,83	7°	23	5	7°	7°
07	<b>Imagen de la organización</b>	23	3,56	2°	23	17	2°	2°

**P07. Notas**

**N23/n0/ Sin sugerencias**

**P07. Comentario**

a) Todos los ítems reciben una valoración alta. Se destacan dos ítems 02 (Calidad del servicio), 07 (Imagen de la organización) y, en segundo término, el 04 (Fidelización y aumento de clientes) y 01. (Rentabilidad y productividad). De ello se desprende la importancia que estas habilidades tienen importantes efectos sobre los resultados de la organización.

b) Nadie ha respondido a la parte abierta de la pregunta, P0708 y P0709, poniendo de manifiesto que los ítems reflejan adecuadamente las respuestas posibles. Por lo que se reduce a un ítem abierto, el P0708 y se elimina P0709.

<b>P08</b>			
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>			
<b>COFE3. Con modificaciones.</b>			
08. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que <b>el nivel de CCO de los empleados influye sobre el clima laboral</b> . Después, marque los tres más importantes.			
N°	Efectos de la CCO sobre el clima laboral	Grado	Plus 3 cruces
01	Relaciones entre directivos y empleados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Relaciones entre compañeros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Relaciones con otras organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Relaciones con clientes y receptores del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Prevención de conflictos sociales o laborales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Relaciones con los medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
Indique <u>otros efectos sobre el clima laboral</u> si lo considera conveniente:			
N°	Clima laboral	Grado	
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

<b>COFE3. Modificaciones</b>
Se reduce a una sola respuesta abierta.

<b>P08</b>			
<b>COFE3. Enunciado final</b>			
08. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que <b>el nivel de CCO de los empleados influye sobre el clima laboral</b> . Después, marque los tres más importantes.			
N°	Efectos de la CCO sobre el clima laboral	Grado	Plus 3 cruces
01	Relaciones entre directivos y empleados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Relaciones entre compañeros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Relaciones con otras organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Relaciones con clientes y receptores del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Prevención de conflictos sociales o laborales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Relaciones con los medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
Indique <u>otro efecto sobre el clima laboral</u> si lo considera conveniente:			
N°	Clima laboral	Grado	
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

**COFE3. Enunciado final**

**08.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que el nivel de CCO de los empleados influye sobre el clima laboral. Después, marque los tres más importantes.

Nº	Efectos de la CCO sobre el clima laboral	Grado	Plus 3 cruces
01	Relaciones entre directivos y empleados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Relaciones entre compañeros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Relaciones con otras organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Relaciones con clientes y receptores del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Prevención de conflictos sociales o laborales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Relaciones con los medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otro efecto sobre el clima laboral si lo considera conveniente:

Nº	Clima laboral	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**P08. Resultados**

**N23**

Nº	Efectos de la CCO sobre el clima laboral	Grado n	Gra Med.	Ord Gra	Plus n	Plus	Ord. Plus	Ord.
01	Relaciones entre directivos y empleados	23	3,35	3°	22	11	3°	3°
02	Relaciones entre compañeros	23	3,43	2°	22	16	2°	2°
03	Relaciones con otras organizaciones	23	2,96	5°	22	8	5°	5°
04	Relaciones con clientes y receptores del servicio	23	3,83	1°	22	17	1°	1°
05	Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.	23	2,91	6°	22	5	6°	6°
06	Prevención de conflictos sociales o laborales	23	3,13	4°	22	8	4°	4°
07	Relaciones con los medios de comunicación	23	2,74	7°	22	1	7°	7°

**P08. Notas**

**N23/n1/ 1 sugerencia**

Cód	Nota	Valor	Comentario
022	Promotora de conductas de cooperación	3	Ya está suficientemente recogido en los diversos ítems y en otras preguntas del cuestionario



**P08. Comentario**

a) Todos los aspectos se consideran relevantes. Se destacan los ítems 0804 Relaciones con clientes y receptores del servicio (3,83) con 17 elecciones plus; 0802, Relaciones entre compañeros (3,43) con 16 elecciones; 0801, Relaciones entre directivos y empleados (3,35) y 11 elecciones; y finalmente 0806, Prevención de conflictos sociales o laborales (3,13), con 8 elecciones, así como muy próxima, la 0803, Relaciones con otras organizaciones, (2,96) y 8 elecciones.

b) Considerando la escasa realización de los dos ítems abiertos, se elimina el 0809 y queda sólo uno, el 0808.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P09</b>		
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>		
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>		
<b>09. Compare, en general, el nivel de formación y la competencia de comunicación oral de los empleados actuales al acceder a su organización con la de los empleados de generaciones anteriores (mayores de 35 años).</b>		
<b>N°</b>	<b>Niveles</b>	<b>Empleados actuales y de generaciones anteriores (mayores de 35 años)</b>
<b>01</b>	<b>Nivel de formación</b>	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor
<b>02</b>	<b>Nivel de CCO</b>	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor

<b>P09. Resultados</b>	
N23/n21	N23/n20
<b>P0901.Valor</b>	<b>P0902.Valor</b>
<b>2,62</b>	<b>2,14</b>

<b>Valores P0901. Nivel de formación</b>							
<b>Valor 1</b>	<b>% V. 1</b>	<b>V. 2</b>	<b>% V. 2</b>	<b>V. 3</b>	<b>%V.3</b>	<b>V.4</b>	<b>%V.4</b>
<b>1</b>	<b>4,76%</b>	<b>6</b>	<b>28,57%</b>	<b>14</b>	<b>66,66%</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

<b>Valores P0902. Nivel de CCO</b>							
<b>Valor 1</b>	<b>% V. 1</b>	<b>V. 2</b>	<b>% V. 2</b>	<b>V. 3</b>	<b>%V.3</b>	<b>V.4</b>	<b>%V.4</b>
<b>5</b>	<b>23,81%</b>	<b>8</b>	<b>38.09%</b>	<b>8</b>	<b>38.09%</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

<b>P09. Notas al final del cuestionario</b>		
<b>N23/n1</b>		
<b>Cód</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
004	-No contesta a las preguntas 9 y 10 por: 1. "En nuestra organización, desde hace años, que no accede personal al menos de 35 años."	Se trata de la Administración Pública.
005	P09 a P13: No las contesta porque "No hay incorporaciones" o "La Dirección Provincial no tiene competencia sobre nuevas incorporaciones (preguntas 9 a 13)".	Se trata de la Administración Pública.
006	006.4- Hablamos de comunicación oral que se está degradando (en mi opinión), pero la comunicación escrita tiende a desaparecer.	006.4: De acuerdo en la necesidad de mejorar el nivel de CCO. No obstante, las TIC han supuesto también una fuerte presencia de la comunicación escrita de forma que sin capacidad de lectura y escritura las posibilidades de interacción en el mundo actual se ven seriamente afectadas.

<b>P09. Comentario</b>
La valoración indica cierta mejoría en las competencias de las nuevas generaciones de empleados con respecto a los de mayor edad, pero muy escasa en cuanto a las habilidades de comunicación (el 60 % indican igual o peor nivel). Se mantiene igual la pregunta para COFE3.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P10</b>
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>
<b>10. Estime el nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados a las organizaciones de trabajo en general.</b>
<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>P10. Resultados</b>
<b>N23/n21</b>
<b>P10.Valor</b>
<b>2,33</b>

<b>Valores P10. Nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados</b>							
Valor 1	% V. 1	V. 2	% V. 2	V. 3	%V.3	V.4	%V.4
1	4,76%	12	57,14%	8	38,09%	0	0

<b>P10. Notas al final del cuestionario</b>		
<b>N23/n1</b>		
<b>Cód.</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
004	-No contesta a las preguntas 9 y 10 por: 1. "En nuestra organización, desde hace años, que no accede personal al menos de 35 años."	Se trata de la Administración Pública.
005	P09 a P13: No las contesta porque "No hay incorporaciones" o "La Dirección Provincial no tiene competencia sobre nuevas incorporaciones (preguntas 9 a 13)".	Se trata de la Administración Pública.

<b>P10. Comentario</b>
La pregunta es muy relevante, pues supone una valoración global. Se observa una tendencia a un nivel bajo (2,33). Ello ofrece un argumento esencial para motivar la investigación realizada. Se mantiene igual la pregunta para COFE3.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P11</b>		
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>		
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>		
11. Indique del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto) el nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados de diversos niveles de cualificación a las organizaciones de trabajo.		
Nº	Nivel de cualificación de acceso a la organización	Nivel de CCO
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	<u>Diplomado, Licenciado o Graduado</u>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	<u>Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)</u>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

<b>P11. Resultados</b>			
<b>N23</b>			
Nº	n	P11. Nivel de cualificación de acceso a la organización	Nivel de CCO 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto)
01	20	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	1,5
02	20	Título de Graduado o de E. Secundaria	1,8
03	21	Formación Profesional de Grado Medio	2,29
04	21	Bachillerato	2,48
05	21	Formación Profesional de Grado Superior	2,71
06	21	Diplomado, Licenciado o Graduado	3,09
07	21	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	3,19

<b>P11. Notas al final del cuestionario</b>		
<b>N23/n1</b>		
Cód.	Nota	Comentario
004	-No contesta a 12 y 13 por: 2. La Dirección Provincial no tiene competencia para la selección de personal, que le viene impuesta por los O.E.P. anuales.	Se trata de la Adm. Pública.
005	P09 a P13: No las contesta porque "No hay incorporaciones" o "La Dirección Provincial no tiene competencia sobre nuevas incorporaciones (preguntas 9 a 13)".	Se trata de la Adm. Pública.
023	SÍ. En las preguntas 11 y 12 dice: "No tengo información para valorar los dos primeros ítems". No valora los ítems 1101/1102 y 1201/1202.	

**P11. Comentario**

Permite concretar más los datos obtenidos en P10. Se observa una relación directa entre cualificación y CCO: a mayor cualificación mejor nivel de CCO. Sólo a partir del nivel de Bachillerato se alcanza el nivel medio. La alta cualificación no garantiza un nivel demasiado elevado de CCO. Llama especialmente la atención el nivel bajo en los titulados de E. Secundaria (1,8). Se mantiene igual la pregunta para COFE3.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P12</b>			
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>			
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>			
12. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se evalúa y se tiene en cuenta el nivel de CCO <u>en la selección para empleos de diversos niveles de cualificación.</u>			
Nº	Nivel de cualificación del empleo	Grado de evaluación	
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

<b>P12. Resultados</b>			
<b>N23</b>			
Nº	n	P12. Nivel de cualificación del empleo	Grado de evaluación 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho)
01	20	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	1,85
02	20	Título de Graduado o de E. Secundaria	2,1
03	21	Formación Profesional de Grado Medio	2,48
04	20	Bachillerato	2,55
05	21	Formación Profesional de Grado Superior	2,9
06	21	Diplomado, Licenciado o Graduado	3,5
07	21	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	3,5

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P12. Notas al final del cuestionario</b>		
<b>N23/n1</b>		
<b>Cód</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
004	<p>En nuestro caso, al tratarse de una administración pública, las respuestas a algunas de las preguntas del cuestionario no se ajustan exactamente a nuestra situación, ya que dentro de las competencias de la entidad, existen parcelas de gestión distintas, áreas de atención al público, en los que la comunicación oral es muy necesaria, frente a otras áreas en las que el trabajo está totalmente informatizado y en este caso carece de importancia.</p> <p>Por otra parte, tampoco participamos en la selección de personal, ya que nos vienen impuestos a través de las correspondientes ofertas públicas de empleo y, además, en los últimos años no ha accedido personal al tratarse de una plantilla excedentaria.</p>	<p>La CCO es útil no sólo para un puesto de trabajo sino para la empleabilidad de cada persona.</p> <p>La gestión de personal es muy relevante en la Administraciones Públicas, aunque las pautas de selección sean muy específicas (concursos, oposiciones, etc.).</p>
004	-No contesta a 12 y 13 por: 2. La Dirección Provincial no tiene competencia para la selección de personal, que le viene impuesta por los O.E.P. anuales.	
005	<p>"La actividad del INSS se divide en dos: Gestión de prestaciones y atención al público. La importancia de la CCO es diferente en cada una de ellas. Por eso se hace difícil contestar siempre con el mismo criterio.</p> <p>"Como norma general la selección de personal está centralizada por lo que son muy escasas las competencias de las direcciones provinciales".</p> <p>"En los últimos años las nuevas incorporaciones han sido muy escasas. El grueso de la plantilla es mayor de 45 años (La media es de 52-53 años).</p>	Cada vez se evalúa en mayor medida la CCO y en general las competencias en las empresas y las administraciones públicas.
005	P09 a P13: No las contesta porque "No hay incorporaciones" o "La Dirección Provincial no tiene competencia sobre nuevas incorporaciones (preguntas 9 a 13)".	
023	SÍ. En las preguntas 11 y 12 dice: "No tengo información para valorar los dos primeros ítems". No valora los ítems 1101/1102 y 1201/1202.	

<b>P12. Comentario</b>
<p>La valoración indica una relación directa entre cualificación y evaluación: a mayor cualificación más evaluación de CCO. Sólo a partir del nivel de Bachillerato se alcanza el nivel medio. Se desarrolla una evaluación más cuidadosa a partir de titulaciones elevadas como FP de Grado Superior y sobre todo en la cualificación universitaria. Se mantiene igual la pregunta para COFE3.</p>

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P13</b>		
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>		
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>		
<b>13. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se utilizan estos seis procedimientos de evaluación de la CCO de los empleados.</b>		
N°	Procedimientos de evaluación	Grado de uso
01	Entrevista	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Observación de la conducta	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Pruebas, escalas o tests psicotécnicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Informes de los directivos de la sección en que trabaja el empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Informes de personas ajenas a la organización ( <u>clientes</u> , otras empresas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Autoevaluación del empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<b>Indique otro procedimiento de evaluación utilizado si lo considera conveniente:</b>		
N°	Procedimientos de evaluación	Grado de uso
07		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

<b>P13. Resultados</b>			
<b>N23</b>			
N°	n	Procedimientos de evaluación	Grado de uso 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho)
01	21	Entrevista	<b>3,48</b>
02	21	Observación de la conducta	<b>3,33</b>
03	21	Pruebas, escalas o tests psicotécnicos	<b>2,33</b>
04	21	Informes de los directivos de la sección en que trabaja el empleado	<b>2,76</b>
05	21	Informes de personas ajenas a la organización (clientes, otras empresas, etc.)	<b>1,90</b>
06	21	Autoevaluación del empleado	<b>1,95</b>

<b>P13. Notas</b>			
<b>N23/n3/ 3 sugerencias</b>			
Cód	Nota	Valor	Comentario
002	Reunión de equipo	4	Se trata de una técnica complementaria de las principales.
006	Selección por competencias en mando (Entrevista de incidentes críticos)	4	Se trata de una técnica muy específica.
023	En colectivos de alto potencial a través de assessment centers. Ejercicios, pruebas para medir actividades.	-	Ya podría estar incluida en las pruebas de evaluación o en observación de la conducta.



## Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P13. Notas al final del cuestionario</b>		
<b>N23/n1</b>		
<b>Cód</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
015	015.6: - Educación y respeto que el alumno debe mostrar en las entrevistas que pueda hacer a su incorporación al mundo laboral, por parte de los equipos de selección o responsables de RRHH de las empresas.	015.6: Recogido en el apartado de instrumentos de selección de recursos humanos.

<b>P13. Comentario</b>
Las técnicas más utilizadas son entrevistas y observación de la conducta. Las tres sugerencias recogidas son técnicas de carácter secundario: reunión de equipo para valorar las cualidades y la selección; situaciones de prueba para observar la conducta, etc. La pregunta P13 se mantiene igual.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P14</b>			
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>			
<b>COFE3. Con modificaciones.</b>			
<p><b>14.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado de <b>responsabilidad de quienes tienen que mejorar la formación de los empleados en CCO</b>. A continuación, marque los tres principales.</p>			
Nº	<u>Responsabilidad de mejorar la CCO</u>	Grado de acuerdo	<u>Plus</u> 3 cruces
01	Cada <b>organización, institución o empresa</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Las <b>instituciones públicas</b> : ministerios, comunidades autónomas, ayuntamientos, INAEM, INEM, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Las <b>organizaciones empresariales</b> : CEOE, CREA, CEPYME, Cámaras de Comercio, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	La <b>Comunidad Europea</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Las <b>organizaciones de los empleados</b> : sindicatos, colegios profesionales, asociaciones, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	El <b>Estado</b> , perfeccionando las leyes educativas (E. Obligatoria, Bachillerato, F. Profesional, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Las <b>universidades</b> , ajustando los planes de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	El <b>empleado</b> , tomando conciencia de la relevancia de formarse	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<p>Indique <u>otro responsable de mejorar la CCO</u> si lo considera conveniente:</p>			
09	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

<b>COFE3. Modificaciones</b>
<p>La pregunta mantiene su posición pero se realiza una modificación: se añade un nuevo ítem 09. “El entorno familiar, prestando mayor atención a este aspecto” a sugerencia de un encuestado.</p>

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

P14						
COFE3.Enunciado final						
14. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado de <b>responsabilidad de quienes tienen que mejorar la formación de los empleados en CCO</b> . A continuación, marque los tres principales.						
N°	<u>Responsabilidad de mejorar la CCO</u>	Grado de acuerdo			<u>Plus 3 cruces</u>	
01	Cada <b>organización, institución o empresa</b>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Las <b>instituciones públicas</b> : ministerios, comunidades autónomas, ayuntamientos, INAEM, INEM, etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Las <b>organizaciones empresariales</b> : CEOE, CREA, CEPYME, Cámaras de Comercio, etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	La <b>Comunidad Europea</b>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Las <b>organizaciones de los empleados</b> : sindicatos, colegios profesionales, asociaciones, etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	El <b>Estado</b> , perfeccionando las leyes educativas (E. Obligatoria, Bachillerato, F. Profesional, etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Las <b>universidades</b> , ajustando los planes de estudio	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	El <b>empleo</b> , tomando conciencia de la relevancia de formarse	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	El <b>entorno familiar</b> , prestando mayor atención a este aspecto	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>Indique otro responsable de mejorar la CCO si lo considera conveniente:</b>						
10		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	

P14. Resultados								
N23								
N°	P14. Responsabilidad de mejorar la CCO	Gra. n	Gra. Med.	Ord. Gra.	Plus n	Plus	Ord. Plus	Ord. Tot.
01	Cada <b>organización, institución o empresa</b>	23	3,35	4°	23	15	2°	4°
02	Las <b>instituciones públicas</b> : ministerios, ayuntamientos, INAEM, INEM, etc.	22	3,09	5°	23	5	5°	5°
03	Las <b>organizaciones empresariales</b> : CEOE, CREA, CEPYME, Cámaras de Comercio, etc.	23	2,61	7°	23	3	7°	7°
04	La <b>Comunidad Europea</b>	22	2,59	8°	23	1	8°	8°
05	Las <b>organizaciones de los empleados</b> : sindicatos, colegios profesionales, asociaciones, etc.	23	2,91	6°	23	3	6	6°
06	<b>El Estado</b> , perfeccionando las leyes educativas (E. Obligatoria, Bachillerato, F. Profesional, etc.)	23	3,52	1°	23	18	1°	1°
07	<b>Las universidades</b> , ajustando los planes de estudio	23	3,52	2°	23	11	4°	2°
08	<b>El empleo</b> , tomando conciencia de la relevancia de formarse	23	3,39	3°	23	13	3°	3°

## Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P14. Notas</b>			
<b>N23/n1</b>			
<b>Cód</b>	<b>Nota</b>	<b>Valor</b>	<b>Comentario</b>
009	Familia: La educación en el entorno familiar	4	Es obvia la importancia de la educación familiar. Se trata de valorar preferentemente el papel del individuo y especialmente de las organizaciones que desempeñan roles de educación formal. No obstante, se incluye este aspecto como ítem 09.

<b>P14. Comentario</b>
<p>Los encuestados consideran esencial el papel del sistema educativo (3,52/ 18 elecciones como factor principal), así como el papel de la Universidad (3,52/ 11 elecciones). No obstante, asignan también una alta responsabilidad a la conciencia del empleado (3,39/13 elecciones), a las organizaciones de trabajo (3,35/15 elecciones) y a las instituciones públicas (3,09/5 elecciones. La pregunta P14 incorpora un nuevo ítem 1409. <i>El entorno familiar</i>, prestando mayor atención a este aspecto</p>

<b>P15</b>
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>

15. Según los **ocho** descriptores siguientes, valore la **competencia de comunicación oral** de los empleados de **tres niveles de cualificación** (A, B y C).

<b>01. COMUNICACIÓN PERSONAL</b>	
<b>Manifestar las ideas y sentimientos personales en la vida diaria.</b>	
<b>Habilidades al hablar: Mostrar iniciativa, control y seguridad en uno mismo; expresarse de modo asertivo, responsable, discreto, sincero, etc.</b>	
<b>Cualificación del empleado</b>	<b>Nivel de habilidades de comunicación personal</b>
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>02. COMUNICACIÓN SOCIAL</b>	
<b>Relacionarse con los demás en la vida diaria.</b>	
<b>Habilidades al hablar: Adaptarse al interlocutor; expresarse con cortesía, sensibilidad, respeto a las personas y normas sociales; manifestar empatía, colaboración, trato solidario sin marginar a otros, etc.</b>	
<b>Cualificación del empleado</b>	<b>Nivel de habilidades de comunicación social</b>
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>03. COMUNICACIÓN FORMAL</b>	
<b>Hablar en público en situaciones formales.</b>	
<b>Habilidades al hablar: Exponer temas o informes, explicar o enseñar, realizar promesas, expresar sentimientos, transmitir decisiones, narrar acontecimientos complejos, describir objetos o situaciones, etc.</b>	
<b>Cualificación del empleado</b>	<b>Nivel de habilidades de comunicación formal</b>
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>04. COMUNICACIÓN DIRECTIVA</b>	
<b>Dirigir personas y grupos en organizaciones (laborales, académicas, etc.).</b>	
<b>Habilidades al hablar: Manifestar actitudes apropiadas, fomentar el clima de colaboración, delegar responsabilidades, aceptar ideas de los demás, organizar reuniones operativas, etc.</b>	
<b>Cualificación del empleado</b>	<b>Nivel de habilidades de comunicación directiva</b>
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>05. COMUNICACIÓN GRUPAL</b>	
<b>Participar en grupos de trabajo y relaciones sociales formales en organizaciones.</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Participar de forma activa y constructiva en el diálogo y en grupos de trabajo, manifestarse de forma asertiva y cooperativa, saber escuchar, confiar en los demás, tratar de forma adecuada a receptores del servicio, resolver conflictos, etc.	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación grupal
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>06. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA</b>	
<b>Transmisión de ideas a través del idioma.</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Usar con fluidez el lenguaje formal: pronunciación, entonación, construcción de frases, amplitud de vocabulario, expresión coherente y organizada, estilo expresivo, etc.	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación lingüística
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>07. COMUNICACIÓN TECNOLÓGICA</b>	
<b>Expresión oral con el apoyo o mediante medios tecnológicos de comunicación.</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Expresarse mediante TIC, relacionarse con TIC (telefonía, redes, etc.), documentarse con medios tecnológicos, intervenir en medios (radio, televisión, etc.), etc.	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación tecnológica
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>08. COMUNICACIÓN NO LINGÜÍSTICA</b>	
<b>Expresión oral complementada por la voz, gestualidad y aspecto, adecuados a la situación</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Controlar el volumen de la voz, la expresividad vocal; manifestar dominio mímico y del movimiento; cuidar la imagen y aspecto, etc.	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación no lingüística
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P15. Resultados</b>									
<b>N23</b>									
<b>P15 Grupos</b>	<b>01. COM</b>	<b>02. COM.</b>	<b>03. COM.</b>	<b>04. COM.</b>	<b>05. COM.</b>	<b>06. COM</b>	<b>07. COM.</b>	<b>08. COM.</b>	<b>Media Filas</b>
	<b>P E R S O N A L</b>	<b>S O C I A L</b>	<b>F O R M A L</b>	<b>D I R E C T I V A</b>	<b>G R U P A L</b>	<b>L I N G Ü Í S T I C A</b>	<b>T E C N O L Ó G I C A</b>	<b>N O L I N G.</b>	
<b>A</b> (E.S.O., F. P. , G. Medio, etc.)	<b>2,17</b>	<b>2,13</b>	<b>1,72</b>	<b>1,74</b>	<b>2</b>	<b>1,96</b>	<b>2,09</b>	<b>1,91</b>	<b>1,96</b>
<b>B</b> (Bachiller, G. Superior, etc.)	<b>2,58</b>	<b>2,48</b>	<b>2,04</b>	<b>2,09</b>	<b>2,28</b>	<b>2,26</b>	<b>2,52</b>	<b>2,22</b>	<b>2,31</b>
<b>C</b> (Formación Universitaria)	<b>2,95</b>	<b>2,78</b>	<b>2,91</b>	<b>2,83</b>	<b>2,74</b>	<b>2,70</b>	<b>2,87</b>	<b>2,61</b>	<b>2,80</b>
<b>Medias columnas</b>	<b>2,56</b>	<b>2,46</b>	<b>2,22</b>	<b>2,22</b>	<b>2,34</b>	<b>2,31</b>	<b>2,49</b>	<b>2,25</b>	<b>2,36</b>

<b>P15. Notas al final del cuestionario</b>		
<b>N23/n1</b>		
<b>Cód</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
001	En la pregunta 1501 sobre comunicación personal, dice: "Influyen otros factores en la comunicación personal, posiblemente más importantes que el nivel de estudios. -Al final de la pregunta 15 dice: "Se supone que a mayor cualificación del empleado mayor competencia de comunicación oral, pero no es así porque influyen otros factores.	De acuerdo con la idea, pero es preciso admitir que el nivel de estudios es un factor muy relevante. Otros aspectos se analizan en otras preguntas del cuestionario.
005	P15: "Varios de estos aspectos no dependen del nivel oficial de estudios".	Igual a la nota anterior.
014	-En el cuestionario está todo muy detallado y claro, el único momento que te tenido dudas ha sido cuando he llegado a la cuestión nº 15, no porque esté mal detallada sino porque en la vida diaria te encuentras con personas que no tienen una cualificación específica y son grandes comunicadores y por el contrario personas tituladas que son un fiasco de comunicación (ya sé que no es lo normal), por eso mis dudas y creo que debería existir también el apartado medio.	014.1: En el cuestionario se estudian estos problemas de buenas competencias técnicas frente a las transversales y comunicativas. No obstante, hay que partir de una variable para estudiar diferencias y en ese sentido el nivel

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

		académico es estable frente a otros difíciles de medir: procedencia familiar, nivel intelectual, don natural del lenguaje, etc.
017	<p>En grandes organizaciones, como la Administración Pública, en nuestro caso concreto la DGA, resulta muy conveniente especificar en el cuestionario qué tipo de personal se va a seleccionar, pues la diversidad de funciones que se realizan implica distinto grado de importancia de la CCO.</p> <p>Los grupos superiores de funcionarios, o cualquier empleado que realice su trabajo de cara al público (servicios de información al ciudadano) precisan un elevado nivel de CCO. Por contra, en otro ámbito, más propio del personal laboral (limpieza, peones, oficios...) tiene menos relevancia.</p> <p>En cualquier caso, teniendo en cuenta que el fin último de la Administración es la prestación de servicios al ciudadano, resulta necesario fomentar y mejorar la CCO en sus empleados, existiendo ámbitos más "sensibles" en los que resulta absolutamente necesario: ámbito sanitario (auxiliares de enfermería, ATS, Médicos...), ámbito asistencial (Asistentes sociales, Evaluadores de la dependencia...), ámbito de gestión del empleo (Oficinas de Empleo, INAEM), ámbito educativo (Educadores, Técnicos, Jardín de Infancia, Educación especializada...).</p>	-Efectivamente, la mejora de la CCO afecta prácticamente a todas las instancias de la Administración y a la empleabilidad de cada persona.

**P15. Comentario**

La valoración global es baja (2,36). Los encuestados valoran de manera creciente los niveles de competencia según los niveles de cualificación, desde el 1,96 del nivel A al 2,80 en el C. Se destacan los bajos niveles en comunicación formal, directiva, lingüística, no lingüística y grupal. Igualmente, el hecho de que los niveles A y B están claramente por debajo de la media (2,50). Todos estos datos son extremadamente interesantes para un análisis más detallado. La pregunta P15 se mantiene igual.



Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P16</b>
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>

16. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que cada una de estas **ocho competencias de comunicación facilitan el empleo** (la empleabilidad). Luego ordene, de 1ª a 3ª, las **tres principales**.

Nº	Competencias de comunicación oral	Grado (empleabilidad)	Orden (3 cruces)
01	<b>Personal:</b> Manifestar las ideas personales en la vida diaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
02	<b>Social:</b> Relacionarse con los demás en la vida diaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
03	<b>Formal:</b> Hablar en público en situaciones formales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
04	<b>Directiva:</b> Dirigir a personas y grupos en organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
05	<b>Grupal:</b> Participar en grupos de trabajo en organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
06	<b>Lingüística:</b> Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
07	<b>Tecnológica:</b> Expresarse con apoyo de medios tecnológicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
08	<b>No lingüística:</b> Manifestarse mediante voz, gestualidad y aspecto	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª

Indique otra competencia de comunicación oral si lo considera conveniente:

09	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
----	---

P16.Resultados										
N23/n22										
Nº	Competencias de comunicación oral	Gr. (empleabilidad)	Ord. Med.	Ord. Total	Ord. 1º	Ord. 2º	Ord. 3º	Pts. 1º=3 2º=2 3º=1	Ord. Pts.	Ord. final
01	<b>Personal</b> Manifestar las ideas personales en la vida diaria	2,45	8º	4	3	1	0	11	6º	8º
02	<b>Social</b> Relacionarse con los demás en la vida diaria	3	6º	7	3	2	2	15	5º	6º
03	<b>Formal</b> Hablar en público en situaciones formales	3,09	5º	9	2	3	4	16	4º	5º
04	<b>Directiva</b> Dirigir a personas y grupos en organizaciones	3,23	3º	8	5	1	2	19	3º	3º
05	<b>Grupal</b> Participar en grupos de trabajo en organizaciones	3,32	2º	12	3	7	2	25	2º	2º
06	<b>Lingüística</b> Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma	3,45	1º	16	6	4	6	32	1º	1º
07	<b>Tecnológica</b> Expresarse con apoyo de medios tecnológicos	3	7º	4	0	0	4	4	8º	7º
08	<b>No lingüística</b> Manifestarse mediante voz, gestualidad y aspecto	3,14	4º	6	0	4	2	10	7º	4º

## Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P16. Notas</b>			
<b>N23/n1</b>			
<b>Cód</b>	<b>Nota</b>	<b>Valor</b>	<b>Comentario</b>
003	Hablar con fluidez en un segundo idioma	4	La sugerencia no puede aceptarse para modificar la pregunta porque es una modalidad de comunicación ajena al dominio de la lengua materna, aunque sea evidente la importancia de saber idiomas.

<b>P16. Comentario</b>
Se destacan como principales competencias de comunicación facilitadoras del empleo: lingüística, grupal y directiva, complementada por la formal y no lingüística. Se mantiene igual la pregunta P16.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P17</b>			
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>			
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>			
17. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) su valoración de estas afirmaciones relativas a <b>los motivos que explican la capacidad de comunicación oral de los empleados (CCO)</b> . <u>A continuación, marque los tres principales.</u>			
Nº	<u>Motivos de la CCO</u> <u>Se comunican mejor las personas...</u>	Grado de acuerdo	<u>Plus</u> 3 cruces
01	... más inteligentes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	... más abiertas y extrovertidas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	... con dotes naturales para el lenguaje	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	... de clase social más elevada	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	... con mejores calificaciones académicas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	... con un <u>currículum vitae</u> más extenso	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	... con más años de experiencia profesional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	... más cultas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	... más formadas en técnicas de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	... con más conocimientos <u>específicos de la profesión</u>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

<b>P17. Resultados</b>					
N23					
Grado/n23; Plus/n21				Orden/n21	
Nº	<u>Motivos de la CCO</u> <u>Se comunican mejor las personas...</u>	Grado de acuerdo	<u>Orden media</u>	<u>Plus</u> 3 cruces	<u>Orden</u>
01	... más inteligentes	2,17	9º	3	8º
02	... más abiertas y extrovertidas	3,09	3º	10	3º
03	... con dotes naturales para el lenguaje	3,35	1º	14	1º
04	... de clase social más elevada	1,91	10º	1	10º
05	... con mejores calificaciones académicas	2,26	8º	1	9º
06	... con un <u>currículum vitae</u> más extenso	2,3	7º	2	7º
07	... con más años de experiencia profesional	2,91	5º	5	5º
08	... más cultas	3,09	4º	9	4º
09	... más formadas en técnicas de comunicación	3,23	2º	13	2º
10	... con más conocimientos específicos de la profesión	2,87	6º	5	6º

## Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P17. Notas al final del cuestionario</b>		
<b>N23/n1</b>		
<b>Cód</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
006	006.2: - Los problemas de comunicación tienen detrás muchas otras cuestiones de tipo cultural y formativo, pero saber expresarte es muy importante para la entrada en el mundo laboral.	006.2a: La escuela puede hacer mucho por compensar los déficits sociales, culturales y comunicativos de los alumnos, compensando las desigualdades de partida.

<b>Comentario P17</b>
Se destacan las dotes naturales para el lenguaje (planteamiento innatista), la formación específica, el carácter (extroversión) y el nivel cultural. También parecen relevantes la experiencia y el conocimiento específico. Como factores menos relevantes aparecen la clase social, la inteligencia, el currículum o las calificaciones académicas. Se mantiene igual la pregunta.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P18</b>
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>

**18.** Para la elaboración de las nuevas titulaciones de Grados universitarios dentro del Marco Europeo de Educación Superior (Proyecto Tuning), las universidades han valorado **23 competencias transversales o genéricas (C.G.)**, que son importantes para una gran cantidad de puestos de trabajo. Las competencias se dividen en tres bloques: instrumentales, personales y sistémicas. Ahora le pedimos que las valore dentro de su organización.

Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el **grado de importancia que tienen en su organización para el acceso a empleos de nivel medio o alto.** A continuación, elija las tres más importantes de cada bloque.

Nº	C.G. INSTRUMENTALES	Grado	Plus 3 cruces
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Nº	C. G. PERSONALES	Grado	Plus 3 cruces
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Nº	C.G. SISTÉMICAS	Grado	Plus 3 cruces
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

**P18. Resultados**

**N23**

Se indican negrita los tres primeros de cada sector y subrayados los diez primeros.

Nº	C.G. INSTRUMENTALES	Grado	Plus 3 cruces	Orden parcial	Orden total
01	Capacidad de análisis y síntesis	3,39	10	4º	5º
02	<b><u>Capacidad de organización y planificación</u></b>	3,7	19	1º	1º
03	<u>Comunicación oral y escrita en la lengua nativa</u>	3,3	7	5º	8º
04	Conocimiento de una lengua extranjera	2,48	2	8º	21º
05	Con. de informática rel. al ámbito de estudio	2,65	0	7º	19º
06	Capacidad de gestión de la información	3,17	4	6º	12º
07	<b><u>Resolución de problemas</u></b>	3,43	12	3º	4º
08	<b><u>Toma de decisiones</u></b>	3,52	15	2º	2º

Nº	C. G. PERSONALES	Grado	Plus 3 cruces	Orden parcial	Orden total
09	<b><u>Trabajo en equipo</u></b>	3,35	18	1º	6º
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	3,04	7	5º	16º
11	Trabajo en un contexto internacional	2,30	2	6º	22º
12	<b><u>Habilidades en las relaciones interpersonales</u></b>	3,13	15	2º	13º
13	Reconoc. a la diversidad y la multiculturalidad	2,7	4	5º	18º
14	<b><u>Razonamiento crítico</u></b>	3,22	13	3º	10º
15	Compromiso ético	3,09	8	4º	14º

Nº	C.G. SISTÉMICAS	Grado	Plus 3 cruces	Orden parcial	Orden total
16	Aprendizaje autónomo	3,09	8	5º	15º
17	<b><u>Adaptación a nuevas situaciones</u></b>	3,48	16	1º	3º
18	Creatividad	2,87	5	6º	17º
19	<b><u>Liderazgo</u></b>	3,26	11	3º	9º
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	2,13	1	8º	23º
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	3,22	10	4º	11º
22	<b><u>Motivación por la calidad</u></b>	3,35	12	2º	7º
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	2,52	0	7º	20º

**P18. Comentario**

Las tres competencias instrumentales mejor valoradas son: Capacidad de organización y planificación, Toma de decisiones y Resolución de problemas. Las personales: Trabajo en equipo, Habilidades en las relaciones interpersonales y Razonamiento crítico. Las sistémicas: Adaptación a nuevas situaciones, Motivación por la calidad y Liderazgo. Entre las 23 la Comunicación oral y escrita en la lengua nativa (3,3) ocupa el lugar octavo.

La pregunta es relevante y puede mantenerse igual ya que permite detectar las competencias más importantes para las diversas organizaciones y establecer una clasificación de las más importantes. Se observa la relevancia de las habilidades comunicativas. Podemos decir que ocupan un segundo lugar frente a las de organización y capacidad de decisión. Este aspecto se clarifica en la siguiente pregunta, la 19.

<b>P19</b>	
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>	
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>	
<p>19. Teniendo en cuenta las 23 competencias transversales del Proyecto Tuning, <b>valore el nivel en que cada una de ellas tiene carácter comunicativo</b> y la incluiría como competencia para desarrollar en cursos de formación de habilidades de comunicación (FC). Utilice los siguientes criterios de valoración para cada una de las competencias:</p>	
<p><input type="checkbox"/> <b>1. Nada. No forma parte de la formación comunicativa (FC).</b></p> <p><input type="checkbox"/> <b>2. Poco. Afecta a la comunicación sólo indirectamente. No forma parte de la FC.</b></p> <p><input type="checkbox"/> <b>3. Bastante. Influye directamente en la comunicación. Puede formar parte de la FC.</b></p> <p><input type="checkbox"/> <b>4. Mucho. Es una competencia de comunicación. Debe incluirse en la FC.</b></p>	
<b>Nº</b>	<b>Competencias transversales (Tuning)</b>
01	Capacidad de análisis y síntesis
02	Capacidad de organización y planificación
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa
04	Conocimiento de una lengua extranjera
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
06	Capacidad de gestión de la información
07	Resolución de problemas
08	Toma de decisiones
09	Trabajo en equipo
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
11	Trabajo en un contexto internacional
12	Habilidades en las relaciones interpersonales
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
14	Razonamiento crítico
15	Compromiso ético
16	Aprendizaje autónomo
17	Adaptación a nuevas situaciones
18	Creatividad
19	Liderazgo
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres
21	Iniciativa y espíritu emprendedor
22	Motivación por la calidad
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales
	<b>Grado comunicativo</b>
	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4



Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P19. Resultados</b>			
<b>N23</b>			
<b>N°</b>	<b>Competencias transversales (Tuning)</b>	<b>Grado comunicativo</b>	<b>Orden</b>
01	<u>Capacidad de análisis y síntesis</u>	3,17	7
02	Capacidad de organización y planificación	2,96	11
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	3,65	1
04	Conocimiento de una lengua extranjera	2,7	16
05	Conoc. de informática relativos al ámbito de estudio	2,43	21
06	<u>Capacidad de gestión de la información</u>	3,13	8
07	<u>Resolución de problemas</u>	3,22	6
08	<u>Toma de decisiones</u>	3	10
09	Trabajo en equipo	3,43	2
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	3,22	5
11	Trabajo en un contexto internacional	2,56	18
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	3,35	3
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	2,65	17
14	Razonamiento crítico	3,23	4
15	Compromiso ético	2,74	14
16	Aprendizaje autónomo	2,52	20
17	Adaptación a nuevas situaciones	2,91	12
18	Creatividad	2,39	22
19	<u>Liderazgo</u>	3,04	9
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	2,56	19
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	2,74	15
22	Motivación por la calidad	2,83	13
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	2	23

**Comentario P19**

Los ítems con mayor carácter comunicativo son: Comunicación oral y escrita en la lengua nativa, Trabajo en equipo, Habilidades en las relaciones interpersonales, Razonamiento crítico y Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar. Las alternativas marcadas ponen de manifiesto los principales componentes de la formación comunicativa. Llama la atención la asociación de la idea de comunicación a aspectos como: resolución de problemas, razonamiento crítico, capacidad de análisis y síntesis, etc. Ello pone de manifiesto la complejidad de la comunicación y la importancia que tiene dentro de las organizaciones. Las tres primeras clasificadas ya aparecían en una posición muy relevante en la pregunta 18. La pregunta 19 se mantiene igual.

<b>P20</b>																																																																																			
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>																																																																																			
<b>COFE3. Con modificaciones.</b>																																																																																			
<p>20. Suponga que debe seleccionar en su organización a una persona para un puesto de trabajo de cualificación media o alta. Valore el grado en que las siguientes <b>conductas comunicativas dificultan la selección del empleado.</b></p> <p>La escala de valoración es la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. <u>No dificulta</u> la selección del empleado</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Dificulta <u>un poco</u> la selección</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Dificulta <u>bastante</u> la selección</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Dificulta <u>mucho</u> la selección</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Dificulta <u>absolutamente</u> la selección. La impide.</li> </ul>																																																																																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nº</th> <th>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</th> <th>Grado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;"><b>La persona <u>al hablar</u> muestra con frecuencia ...</b></td> </tr> <tr> <td>01</td> <td><b>Falta de iniciativa y apatía para comunicarse</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>02</td> <td><b>Agresividad verbal</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>03</td> <td><b>Inseguridad e indecisión</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>04</td> <td><b>Rigidez e inflexibilidad <u>ante ideas ajenas</u></b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>05</td> <td><b>Planteamientos negativos o pesimistas</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>06</td> <td><b>Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>07</td> <td><b>Tendencia a la mentira o a la hipocresía</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>08</td> <td><b>Expresión pedante</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>09</td> <td><b>Falta de discreción</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>10</td> <td><b>Descontrol emocional</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>11</td> <td><b>Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>12</td> <td><b>Imposición ante los demás</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>13</td> <td><b>Insensibilidad, frialdad o distanciamiento</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>14</td> <td><b>Dificultad para cooperar (individualismo)</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>15</td> <td><b>Tendencia al aislamiento</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>16</td> <td><b>Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>17</td> <td><b>Tendencia a posturas conflictivas</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>18</td> <td><b>Dificultad para expresar sentimientos en público</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>19</td> <td><b>Dificultad para transmitir decisiones y promesas</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>20</td> <td><b>Dificultad para hablar en público</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>21</td> <td><b>Carencia de poder de convicción y argumentación</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>22</td> <td><b>Expresión autoritaria para dirigir a subordinados</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>23</td> <td><b>Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>24</td> <td><b>Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> <tr> <td>25</td> <td><b>Falta de respeto o rebeldía ante los superiores</b></td> <td><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</td> </tr> </tbody> </table>			Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado	<b>La persona <u>al hablar</u> muestra con frecuencia ...</b>			01	<b>Falta de iniciativa y apatía para comunicarse</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	02	<b>Agresividad verbal</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	03	<b>Inseguridad e indecisión</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	04	<b>Rigidez e inflexibilidad <u>ante ideas ajenas</u></b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	05	<b>Planteamientos negativos o pesimistas</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	06	<b>Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	07	<b>Tendencia a la mentira o a la hipocresía</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	08	<b>Expresión pedante</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	09	<b>Falta de discreción</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	10	<b>Descontrol emocional</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	11	<b>Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	12	<b>Imposición ante los demás</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	13	<b>Insensibilidad, frialdad o distanciamiento</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	14	<b>Dificultad para cooperar (individualismo)</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	15	<b>Tendencia al aislamiento</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	16	<b>Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	17	<b>Tendencia a posturas conflictivas</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	18	<b>Dificultad para expresar sentimientos en público</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	19	<b>Dificultad para transmitir decisiones y promesas</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	20	<b>Dificultad para hablar en público</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	21	<b>Carencia de poder de convicción y argumentación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	22	<b>Expresión autoritaria para dirigir a subordinados</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	23	<b>Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	24	<b>Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	25	<b>Falta de respeto o rebeldía ante los superiores</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado																																																																																	
<b>La persona <u>al hablar</u> muestra con frecuencia ...</b>																																																																																			
01	<b>Falta de iniciativa y apatía para comunicarse</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
02	<b>Agresividad verbal</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
03	<b>Inseguridad e indecisión</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
04	<b>Rigidez e inflexibilidad <u>ante ideas ajenas</u></b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
05	<b>Planteamientos negativos o pesimistas</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
06	<b>Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
07	<b>Tendencia a la mentira o a la hipocresía</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
08	<b>Expresión pedante</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
09	<b>Falta de discreción</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
10	<b>Descontrol emocional</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
11	<b>Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
12	<b>Imposición ante los demás</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
13	<b>Insensibilidad, frialdad o distanciamiento</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
14	<b>Dificultad para cooperar (individualismo)</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
15	<b>Tendencia al aislamiento</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
16	<b>Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
17	<b>Tendencia a posturas conflictivas</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
18	<b>Dificultad para expresar sentimientos en público</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
19	<b>Dificultad para transmitir decisiones y promesas</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
20	<b>Dificultad para hablar en público</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
21	<b>Carencia de poder de convicción y argumentación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
22	<b>Expresión autoritaria para dirigir a subordinados</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
23	<b>Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
24	<b>Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	
25	<b>Falta de respeto o rebeldía ante los superiores</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5																																																																																	

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

N°	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
<b>La persona <u>al hablar</u> muestra con frecuencia ...</b>		
26	<b>Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
27	<b>Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
28	<b>Expresión sin base o documentación adecuada</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
29	<b>Expresión oscura y poco comprensible</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
30	<b>Ausencia de ideas personales</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
31	<b>Carencia de léxico</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
32	<b>Pronunciación incorrecta o vulgar</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
33	<b>Incorrección en la sintaxis de los enunciados</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
34	<b>Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
35	<b>Déficit de fluidez, expresividad y oratoria</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
36	<b>Dificultad para leer o verbalizar un escrito de manera expresiva</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
37	<b>Incapacidad de uso de recursos tecnológicos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
38	<b>Voz y entonación inexpressiva</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
39	<b>Vulgaridad de gestos y movimientos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
40	<b>Imagen o aspecto personal descuidado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
 <b>Indique <u>otras conductas que dificultan el acceso al empleo</u> si lo considera conveniente:</b>		
41		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
42		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
43		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P20. Resultados</b>		
<b>N23</b>		
<b>N°</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
01	Falta de iniciativa y apatía para comunicarse	4,70
02	Agresividad verbal	4,39
03	Inseguridad e indecisión	3,87
04	Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas	4,09
05	Planteamientos negativos o pesimistas	4,04
06	Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable	4,35
07	Tendencia a la mentira o a la hipocresía	4,78
08	Expresión pedante	3,78
09	Falta de discreción	4,26
10	Descontrol emocional	4,65
11	Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)	4,65
12	Imposición ante los demás	4,35
13	Insensibilidad, frialdad o distanciamiento	3,74
14	Dificultad para cooperar (individualismo)	3,91
15	Tendencia al aislamiento	3,74
16	Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.	4,43
17	Tendencia a posturas conflictivas	4,52
18	Dificultad para expresar sentimientos en público	2,74
19	Dificultad para transmitir decisiones y promesas	3,26
20	Dificultad para hablar en público	3,35
21	Carencia de poder de convicción y argumentación	3,61
22	Expresión autoritaria para dirigir a subordinados	3,74
23	Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones	3,83
24	Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones	4,13
25	Falta de respeto o rebeldía ante los superiores	4,39
26	Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos	3,48
27	Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio	4,26
28	Expresión sin base o documentación adecuada	3,61
29	Expresión oscura y poco comprensible	3,87
30	Ausencia de ideas personales	3,36
31	Carencia de léxico	3,83
32	Pronunciación incorrecta o vulgar	3,89
33	Incorrección en la sintaxis de los enunciados	3,61
34	Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)	3,96
35	Déficit de fluidez, expresividad y oratoria	3,52
36	Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva	3,78
37	Incapacidad de uso de recursos tecnológicos	3,30
38	Voz y entonación inexpresiva	3,22
39	Vulgaridad de gestos y movimientos	3,70
40	Imagen o aspecto personal descuidado	3,78

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P20. Resultados. Orden decreciente de las 40 conductas comunicativas (Desde la conducta que más dificulta el acceso al empleo)</b>			
<b>N23</b>			
<b>N°</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>	<b>Orden</b>
07	Tendencia a la mentira o a la hipocresía	4,78	1°
01	Falta de iniciativa y apatía para comunicarse	4,70	2°
10	Descontrol emocional	4,65	3°
11	Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)	4,65	4°
17	Tendencia a posturas conflictivas	4,52	5°
16	Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.	4,43	6°
02	Agresividad verbal	4,39	7°
25	Falta de respeto o rebeldía ante los superiores	4,39	8°
06	Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable	4,35	9°
12	Imposición ante los demás	4,35	10°
09	Falta de discreción	4,26	11°
27	Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio	4,26	12°
24	Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones	4,13	13°
04	Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas	4,09	14°
05	Planteamientos negativos o pesimistas	4,04	15°
34	Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)	3,96	16°
14	Dificultad para cooperar (individualismo)	3,91	17°
32	Pronunciación incorrecta o vulgar	3,89	18°
03	Inseguridad e indecisión	3,87	19°
29	Expresión oscura y poco comprensible	3,87	20°
23	Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones	3,83	21°
31	Carencia de léxico	3,83	22°
08	Expresión pedante	3,78	23°
36	Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva	3,78	24°
40	Imagen o aspecto personal descuidado	3,78	25°
13	Insensibilidad, frialdad o distanciamiento	3,74	26°
15	Tendencia al aislamiento	3,74	27°
22	Expresión autoritaria para dirigir a subordinados	3,74	28°
39	Vulgaridad de gestos y movimientos	3,70	29°
21	Carencia de poder de convicción y argumentación	3,61	30°
28	Expresión sin base o documentación adecuada	3,61	31°
33	Incorrección en la sintaxis de los enunciados	3,61	32°
35	Déficit de fluidez, expresividad y oratoria	3,52	33°
26	Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos	3,48	34°
30	Ausencia de ideas personales	3,36	35°
20	Dificultad para hablar en público	3,35	36°
37	Incapacidad de uso de recursos tecnológicos	3,30	37°
19	Dificultad para transmitir decisiones y promesas	3,26	38°
38	Voz y entonación inexpressiva	3,22	39°
18	Dificultad para expresar sentimientos en público	2,74	40°

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P20. Notas</b>
<b>N23/n0</b>
Ninguna aportación por parte de los encuestados a los ítems abiertos de la pregunta, lo que pone de manifiesto el carácter exhaustivo de las conductas seleccionadas. Se reducen de tres a dos las opciones de respuesta abierta.

<b>Resultados P20. Medias por ámbitos</b>		
<b>Conductas comunicativas que dificultan la selección del empleado</b>		
<b>N23</b>		
<b>Pregunta/sector/ítems</b>	<b>Media (sobre 5)</b>	<b>Orden</b>
P20.Media Personal. 01.10	4,29	1
P20.Media Social. 11.17	4,19	2
P20.Media Formal. 18.21	3,24	8
P20.Media Directiva. 22.23	3,78	4
P20.Media Grupal. 24.27	4,06	3
P20.Media Lingüística. 28.36	3,71	5
P20.Media Tecnológica. 37	3,3	7
P20.Media No lingüística. 38.40	3,56	6

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 1 a 10.</b>		
<b>Comunicación personal</b>		
<b>N23</b>		
<b>Nº</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
01	Falta de iniciativa y apatía para comunicarse	4,7
02	Agresividad verbal	4,39
03	Inseguridad e indecisión	3,87
04	Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas	4,09
05	Planteamientos negativos o pesimistas	4,04
06	Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable	4,35
07	Tendencia a la mentira o a la hipocresía	4,78
08	Expresión pedante	3,78
09	Falta de discreción	4,26
10	Descontrol emocional	4,65
Total		4,29

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 11 a 17.</b>		
<b>Comunicación social</b>		
<b>N23</b>		
<b>Nº</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
11	Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)	4,65
12	Imposición ante los demás	4,35
13	Insensibilidad, frialdad o distanciamiento	3,74
14	Dificultad para cooperar (individualismo)	3,91
15	Tendencia al aislamiento	3,74
16	Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.	4,43
17	Tendencia a posturas conflictivas	4,52
Total		4,19

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 1 a 17.</b>		
<b>Comunicación informal = Personal + Social</b>		
<b>N23</b>		
<b>N°</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
01	Falta de iniciativa y apatía para comunicarse	4,7
02	Agresividad verbal	4,39
03	Inseguridad e indecisión	3,87
04	Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas	4,09
05	Planteamientos negativos o pesimistas	4,04
06	Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable	4,35
07	Tendencia a la mentira o a la hipocresía	4,78
08	Expresión pedante	3,78
09	Falta de discreción	4,26
10	Descontrol emocional	4,65
11	Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)	4,65
12	Imposición ante los demás	4,35
13	Insensibilidad, frialdad o distanciamiento	3,74
14	Dificultad para cooperar (individualismo)	3,91
15	Tendencia al aislamiento	3,74
16	Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.	4,43
17	Tendencia a posturas conflictivas	4,52
<b>Total</b>		<b>4,25</b>

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 18 a 21.</b>		
<b>Comunicación formal</b>		
<b>N23</b>		
<b>N°</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
18	Dificultad para expresar sentimientos en público	2,74
19	Dificultad para transmitir decisiones y promesas	3,26
20	Dificultad para hablar en público	3,35
21	Carencia de poder de convicción y argumentación	3,61
<b>Total</b>		<b>3,24</b>

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 22 a 23.</b>		
<b>Comunicación directiva</b>		
<b>N23</b>		
<b>N°</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
22	Expresión autoritaria para dirigir a subordinados	3,74
23	Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones	3,83
<b>Total</b>		<b>3,78</b>

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 24 a 27.</b>		
<b>Comunicación grupal</b>		
N23		
<b>N°</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
24	Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones	4,13
25	Falta de respeto o rebeldía ante los superiores	4,39
26	Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos	3,48
27	Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio	4,26
<b>Total</b>		<b>4,06</b>

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 18 a 27.</b>		
<b>Comunicación organizacional = Formal + Directiva + Grupal</b>		
N23		
<b>N°</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
18	Dificultad para expresar sentimientos en público	2,74
19	Dificultad para transmitir decisiones y promesas	3,26
20	Dificultad para hablar en público	3,35
21	Carencia de poder de convicción y argumentación	3,61
22	Expresión autoritaria para dirigir a subordinados	3,74
23	Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones	3,83
24	Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones	4,13
25	Falta de respeto o rebeldía ante los superiores	4,39
26	Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos	3,48
27	Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio	4,26
<b>Total</b>		<b>3,68</b>

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 28 a 36.</b>		
<b>Comunicación lingüística</b>		
N23		
<b>N°</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
28	Expresión sin base o documentación adecuada	3,61
29	Expresión oscura y poco comprensible	3,87
30	Ausencia de ideas personales	3,36
31	Carencia de léxico	3,83
32	Pronunciación incorrecta o vulgar	3,89
33	Incorrección en la sintaxis de los enunciados	3,61
34	Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)	3,96
35	Déficit de fluidez, expresividad y oratoria	3,52
36	Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva	3,78
<b>Total</b>		<b>3,71</b>



Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P20. Síntesis de Resultados. Ítem 37.</b>		
<b>Comunicación tecnológica</b>		
N23		
<b>N°</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
37	<b>Incapacidad de uso de recursos tecnológicos</b>	<b>3,3</b>

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 38 a 40.</b>		
<b>Comunicación no lingüística</b>		
N23		
<b>N°</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
38	<b>Voz y entonación inexpressiva</b>	<b>3,22</b>
39	<b>Vulgaridad de gestos y movimientos</b>	<b>3,7</b>
40	<b>Imagen o aspecto personal descuidado</b>	<b>3,78</b>
<b>Total</b>		<b>3,56</b>

<b>P20. Comentario</b>
<p>Estos resultados pueden dar pie a amplísimos comentarios, y serán objeto de detallado análisis en la encuesta definitiva (COFE3). Nos limitaremos a señalar en este momento que nos ofrece una clasificación de las conductas comunicativas menos adecuadas para la labor profesional y por consiguiente de las conductas que han de requerir más atención educativa de cara al futuro especialmente de cara a la integración laboral. Se observa que algunos tipos de conductas pueden dificultar especialmente el empleo como las de comunicación cotidiana, personal o social. Pero además se observa que las conductas formales y lingüísticas son esenciales para la promoción profesional del empleado. Una crítica puede ser que algunos aspectos como la comunicación tecnológica están poco proyectados en competencias concretas y otros muy representados como la comunicación personal. No obstante, no parece necesario modificar ninguno de estos aspectos ya que todas las conductas han sido percibidas como relevantes por los encuestados. Se mantiene igual la pregunta P20.</p>

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P21</b>		
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>		
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>		
<p><b>21.</b> Todo empleado dispone de <b>competencias técnicas (CT)</b> que son aquellas específicas que se requieren para desempeñar un empleo determinado, y de <b>competencias genéricas</b> o transversales se requieren para una amplia variedad de empleos. Una de estas últimas es la <b>competencia de comunicación oral (CCO)</b>.</p> <p>Suponga que debe elegir un cargo de dirección para su organización. Ordene del 1° al 3°, de más a menos, los tres mejores candidatos.</p>		
<b>N°</b>	<b>C. Técnica/C. Comunicación Oral</b>	<b>Orden (3 cruces)</b>
<b>01</b>	<b>El candidato A tiene CT alta y CCO media</b>	<b>1°</b> <input type="checkbox"/> <b>2°</b> <input type="checkbox"/> <b>3°</b> <input type="checkbox"/>
<b>02</b>	<b>El candidato B tiene CT alta y CCO baja</b>	<b>1°</b> <input type="checkbox"/> <b>2°</b> <input type="checkbox"/> <b>3°</b> <input type="checkbox"/>
<b>03</b>	<b>El candidato C tiene CT media y CCO alta</b>	<b>1°</b> <input type="checkbox"/> <b>2°</b> <input type="checkbox"/> <b>3°</b> <input type="checkbox"/>
<b>04</b>	<b>El candidato D tiene CT media y CCO media</b>	<b>1°</b> <input type="checkbox"/> <b>2°</b> <input type="checkbox"/> <b>3°</b> <input type="checkbox"/>
<b>05</b>	<b>El candidato E tiene CT baja y CCO alta</b>	<b>1°</b> <input type="checkbox"/> <b>2°</b> <input type="checkbox"/> <b>3°</b> <input type="checkbox"/>

<b>P21. Resultados</b>							
<b>N23/n21</b>							
<b>N°</b>	<b>C. Técnica/C. Comunicación Oral</b>	<b>Tot.</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>Puntos 1°=3 2°=2 3°=1</b>	<b>Orden por puntos</b>
<b>01</b>	<b>El candidato A tiene CT alta y CCO media</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>45</b>	<b>2°</b>
<b>02</b>	El candidato B tiene CT alta y CCO baja	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4°</b>
<b>03</b>	<b>El candidato C tiene CT media y CCO alta</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>50</b>	<b>1°</b>
<b>04</b>	El candidato D tiene CT media y CCO media	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>23</b>	<b>3°</b>
<b>05</b>	El candidato E tiene CT baja y CCO alta	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5°</b>

<b>P21. Comentario</b>
<p>Se observa la práctica igualdad de puntuación entre los candidatos A y C (o B y E) de forma que la pregunta permite clarificar adecuadamente la importancia equivalente entre CCO y Competencia técnica. Se mantiene igual esta P21.</p>

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P22</b>		
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>		
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>		
22. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy ajustada) el <b>nivel de ajuste</b> entre la formación con que acceden los nuevos empleados y las necesidades de su organización de trabajo.		
Nº	Nivel de formación de acceso a la organización	Ajuste al empleo
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

<b>P22. Resultados</b>				
<b>N23</b>				
Nº	n	Nivel de formación de acceso a la organización	Ajuste al empleo	Orden
01	21	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	2,19	7º
02	22	Título de Graduado o de E. Secundaria	2,45	6º
03	22	Formación Profesional de Grado Medio	2,77	4º
04	23	Bachillerato	2,61	5º
05	22	Formación Profesional de Grado Superior	2,95	3º
06	23	Diplomado, Licenciado o Graduado	3,17	1º
07	21	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	3,14	2º

<b>P22. Notas al final del cuestionario</b>		
<b>N23/n1</b>		
Cód	Nota	Comentario
023	En la pregunta 22 dice: "No tengo referencia" refiriéndose a los ítems 2201 y 2202.	

<b>P22. Comentario</b>
Se observa de forma clara como la formación básica está bastante desajustada mientras la superior alcanza niveles razonables, aunque claramente susceptibles de mejora. Destaca la valoración más alta del ajuste de estudios de formación profesional frente a los de carácter más conceptual como Bachillerato o Secundaria. Se mantiene igual P22.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P23</b>			
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>			
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>			
<p><b>23.</b> En la asignatura de <b>Lengua y Literatura</b> de E. Secundaria y Bachillerato se incluyen determinados contenidos. Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la <b>utilidad que tienen para la vida laboral</b>. A continuación, marque los <b>cuatro</b> más relevantes en este aspecto.</p>			
N°	Contenidos de Lengua y Literatura	Grado	Plus 3 cruces
01	Estudio de la comunicación (concepto, clases, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Estudio del texto: estructura, tipos de texto, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Gramática	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Historia de la literatura	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Comentario de textos literarios	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Análisis morfosintáctico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Ortografía	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Estudio del léxico del idioma	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Estudio de los fonemas y sonidos del idioma	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Lectura de textos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Comprensión lectora	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Expresión escrita	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Expresión oral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Comprensión oral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
16	Tecnologías de la información y la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

<b>P23. Resultados</b>						
<b>N23/ Grado n23/Plus n22</b>						
N°	Contenidos de Lengua y Literatura	Grado	Orden Grado	Plus_4 cruces	Ord. Plus	Ord.
01	Estudio de la comunicación (concepto, clases, etc.)	2,74	11°	1	12°	11°
02	Estudio del texto: estructura, tipos de texto, etc.	2,65	12°	1	13°	12°
03	<b>Gramática</b>	3,52	6°	6	6°	6°
04	Historia de la literatura	2,04	16°	0	16°	16°
05	Comentario de textos literarios	2,52	13°	2	9°	13°
06	Análisis morfosintáctico	2,39	14°	0	14°	14°
07	<b>Ortografía</b>	3,56	4°	12	4°	4°
08	Estudio del léxico del idioma	2,78	10°	1	11°	10
09	Estudio de los fonemas y sonidos del idioma	2,26	15°	0	15°	15°
10	<b>Lectura de textos</b>	3,21	7°	4	7°	7°
11	<b>Comprensión lectora</b>	3,70	3°	16	2°	2°
12	<b>Expresión escrita</b>	3,52	5°	13	3°	5°
13	<b>Expresión oral</b>	3,74	1°	16	1°	1°
14	<b>Comprensión oral</b>	3,74	2°	9	5°	3°
15	Medios de comunicación	2,83	9°	1	10°	9°
16	Tecnologías de la información y la comunicación	3,13	8°	4	8°	8°

**P23. Comentario**

Se observan dos fenómenos principales: la exigencia de desarrollar competencias de comunicación (macrohabilidades) y en segundo término, la necesidad de conocer la normativa de la lengua materna (gramática y, especialmente, ortografía) especialmente desde el punto de vista normativo, de cara a mejorar la corrección en el uso del idioma. La lectura juega un papel también relevante. Se sugiere mantener igual P23.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P24</b>			
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>			
<b>COFE3. Con modificaciones.</b>			
<p><b>24.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) el grado en que <b>las siguientes razones explican el desajuste</b> entre la formación que ofrece el sistema educativo y las necesidades de las organizaciones. A continuación, marque sólo las <b>tres principales</b>.</p>			
<b>Nº</b>	<b>Desajustes del sistema educativo</b>	<b>Grado</b>	<b>Plus 3 cruces</b>
	<b>El desajuste se debe a ...</b>		
01	Demasiada teoría y poca <b>práctica</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Procedimientos de <b>evaluación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	<b>Métodos</b> de enseñanza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<b>Leyes</b> educativas distantes de la realidad laboral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Formación y actualización del <b>profesorado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Formación escasa en el área <b>tecnológica</b> (TIC)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Formación escasa en el área <b>humanística</b> (geografía, historia, literatura, arte, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Formación escasa en el área <b>científica</b> (biología, química, matemáticas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Formación escasa en el área <b>comunicativa</b> uso del lenguaje formal, oral y escrito)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Formación escasa de <b>actitudes</b> , valores, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Formación escasa en competencias <b>transversales</b> (para empleos diversos)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Formación escasa en competencias <b>técnicas</b> (para empleos o tareas especializadas)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>Indique <u>otras razones del desajuste</u> si lo considera conveniente:</b>			
13		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	
14		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	
15		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

**COFE3. Modificaciones**

Se añade un ítem 13: “Prácticas escasas de los estudiantes en las organizaciones” en el sector cerrado de la pregunta. Se reducen los ítems abiertos de 3 a 1.

**P24**

**COFE2. Enunciado Final**

**24.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) el grado en que **las siguientes razones explican el desajuste** entre la formación que ofrece el sistema educativo y las necesidades de las organizaciones. A continuación, marque sólo las **tres principales**.

N°	<u>Desajustes del sistema educativo</u>  El desajuste se debe a ...	Grado	Plus 3 cruces
01	Demasiada teoría y poca <b>práctica</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Procedimientos de <b>evaluación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	<b>Métodos</b> de enseñanza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<b>Leyes</b> educativas distantes de la realidad laboral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Formación y actualización del <b>profesorado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Formación escasa en el área <b>tecnológica</b> (TIC)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Formación escasa en el área <b>humanística</b> (geografía, historia, literatura, arte, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Formación escasa en el área <b>científica</b> (biología, química, matemáticas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Formación escasa en el área <b>comunicativa</b> (uso del lenguaje formal, oral y escrito)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Formación escasa de <b>actitudes</b> , valores, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Formación escasa en competencias <b>transversales</b> (para empleos diversos)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Formación escasa en competencias <b>técnicas</b> (para empleos o tareas especializadas)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	<b>Prácticas</b> escasas de los estudiantes en las organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otra razón del desajuste si lo considera conveniente:

14		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
----	--	---

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P24. Resultados</b>						
<b>N23</b>						
N°	<b>Desajustes del sistema educativo</b> El desajuste se debe a ...	Grado	Orden grado	Plus 3 cruces	Ord en Plus	Orden
01	<b>Demasiada teoría y poca práctica</b>	3,30	3°	12	2°	2°
02	Procedimientos de <b>evaluación</b>	2,78	9°	3	8°	9°
03	<b>Métodos de enseñanza</b>	3,04	6°	6	5°	6°
04	<b>Leyes educativas distantes de la realidad laboral</b>	3,09	5°	5	6°	5°
05	Formación y actualización del <b>profesorado</b>	2,69	10°	4	7°	10°
06	Formación escasa en el área <b>tecnológica</b> (TIC)	2,83	7°	2	10°	7°
07	Formación escasa en el área <b>humanística</b> (geografía, historia, literatura, arte, etc.)	2,43	11°	3	9°	11°
08	Formación escasa en el área <b>científica</b> (biología, química, matemáticas, etc.)	2,35	12°	0	12	12°
09	<b>Formación escasa en el área comunicativa</b> (uso del lenguaje formal, oral y escrito)	3,26	4°	10	3°	4°
10	<b>Formación escasa de actitudes, valores, etc.</b>	3,48	1°	13	1°	1°
11	<b>Formación escasa en competencias transversales</b> (para empleos diversos)	3,39	2°	7	4°	3°
12	Formación escasa en competencias <b>técnicas</b> (para empleos o tareas especializadas)	2,83	8°	2	11°	8°

**P24. Notas**

N23/n0/ Ninguna sugerencia

**P24. Notas al final del cuestionario**

**N23/n1**

Cód.	Nota	Comentario
015	015.2: - Participar de forma activa por el alumnado en empresas que operen en mundo inmerso en las diversas situaciones por las que pasan las empresas	015.2: La necesidad de más y mejores prácticas es evidente, pero la formación reglada también debe actuar en la mejora de las habilidades comunicativas.
015	015.3: - Hacer partícipe al profesorado mediante asistencias formativas en las empresas para que puedan explicar, formar y mostrar la realidad a la que se enfrentarán los alumnos una vez finalizada la formación académica.	015.3: Los profesores, efectivamente, deberían conocer mejor la realidad profesional para formar mejor a los futuros profesionales.

**P24. Comentario**

Se observa la importancia de la formación actitudinal, transversal y comunicativa acentuando la necesidad de modificar leyes y métodos que deben modernizarse y preparar más para la realidad y práctica profesional superando la inercia hacia una formación excesivamente teórica. Se añade un ítem de práctica en las organizaciones.



Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P25</b>
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>
<b>COFE3. Sin modificaciones.</b>
<p>25. Suponga que el Consejo de Universidades decide incorporar como formación básica del currículum universitario la asignatura de “<b>Habilidades de comunicación</b>” adaptada a cada titulación. Así surgirían asignaturas como “Habilidades de comunicación en Medicina”, “Habilidades de comunicación para el ejercicio del Derecho”, “Habilidades de comunicación en la Docencia”, “Habilidades de Comunicación en Ingeniería”, etc. <b>Valore si éstas asignaturas son necesarias o no y, en su caso, el tipo de asignaturas que deberían ser.</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1. No son necesarias</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Sí, como asignatura <u>voluntaria</u> (pueden cursarla fuera del plan de estudios)</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Sí, como asignatura <u>optativa</u> (pueden elegirla entre otras asignaturas)</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Sí, como asignatura <u>obligatoria</u> (la cursan todos los estudiantes)</p>

<b>P25. Resultados</b>		
<b>N</b>	<b>n</b>	<b>P25.Valor</b>
23	20	3,6

<b>P25. Valores</b>							
<b>Valor 1</b>	<b>% V. 1</b>	<b>V. 2</b>	<b>% V. 2</b>	<b>V. 3</b>	<b>%V.3</b>	<b>V.4</b>	<b>%V.4</b>
0	0	0	0	8	40%	12	60%

<b>P25. Notas al final del cuestionario</b>		
<b>N23/n3</b>		
<b>Cód</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
001	Opino que esta asignatura debería implantarse no sólo a nivel universitario, sino desde la E.S.O., F.P., Grados Medios, etc.	Más que una nueva asignatura, en estas etapas lo que se puede sugerir es un cambio metodológico haciendo más hincapié en los contenidos comunicativos del currículum
006	006.1- Plantear un grupo piloto donde pueda desarrollarse una asignatura de comunicación, y hacer una evaluación final, comparando con otro grupo de control.	006.1: Estos estudios ya se están haciendo. Por ejemplo, en UNIZAR sobre el curso Cero. La sugerencia es muy útil.
006	006.3: - Cuando una cuestión la tratamos de forma transversal ¿conseguimos integrarla o sólo salimos del paso? Mi opinión es que no conseguimos darle el trato que merece, en general.	006-3. Comparto que dejar la formación comunicativa en manos de la transversalidad conlleva el grave riesgo de que no se mejoren las competencias. Defendemos que el ALL debe hacerse especialmente responsable de estas habilidades.

<b>P25. Comentario</b>
Como se observa en las tablas esta asignatura debería ser relevante en el currículum universitario, incluso obligatoria (60%). Se mantiene igual P25.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P26</b>			
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>			
<b>COFE3. Con modificaciones.</b>			
<p>26. La formación para la competencia de comunicación oral se dirige hacia unos <b>objetivos educativos</b>. Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la <b>importancia que tienen para la vida laboral</b>. A continuación, marque los <b>tres</b> objetivos principales.</p>			
N°	Objetivos educativos	Grado	Plus 3 cruces
01	Expresión personal y <b>original</b> de ideas propias	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Desarrollo <b>emocional</b> y autoestima	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Colaboración, trabajo en <b>equipo y resolución de conflictos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<b>Trato</b> respetuoso sin discriminación de personas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Dominio de <b>tecnologías</b> de la información y comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Interacción en los <b>medios</b> de comunicación: radio, televisión, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Actuación como <b>ciudadano</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Integración <b>social</b> : familia, pareja, amistad, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Integración en contextos <b>globales</b> : regional, nacional, internacional, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Integración en la vida <b>laboral</b> (empleabilidad)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	<b>Dirección</b> de grupos de personas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Expresión oral <b>formal</b> en situaciones complejas: presentaciones, debates, conferencias, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<p>Indique <u>otros objetivos educativos</u> si lo considera conveniente:</p>			
13		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	
14		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

<b>COFE3. Modificaciones</b>
Se reducen los ítems abiertos de 2 a 1.

P26			
COFE3. Enunciado Final			
<p>26. La formación para la competencia de comunicación oral se dirige hacia unos <b>objetivos educativos</b>. Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la <b>importancia que tienen para la vida laboral</b>. A continuación, marque tres cruces en los tres objetivos principales</p>			
Nº	Objetivos educativos	Grado	Plus 3 cruces
01	Expresión personal y <b>original</b> de ideas propias	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Desarrollo <b>emocional</b> y autoestima	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Colaboración, trabajo en <b>equipo</b> y <b>resolución de conflictos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<b>Trato</b> respetuoso sin discriminación de personas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Dominio de <b>tecnologías</b> de información y comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Interacción en los <b>medios</b> de comunicación: radio, televisión, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Actuación como <b>ciudadano</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Integración <b>social</b> : familia, pareja, amistad, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Integración en contextos <b>globales</b> : regional, nacional, internacional, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Integración en la vida <b>laboral</b> (empleabilidad)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	<b>Dirección</b> de grupos de personas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Expresión oral <b>formal</b> en situaciones complejas: presentaciones, debates, conferencias, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
Indique <b>otro objetivo educativo</b> si lo considera conveniente:			
13		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

P26. Resultados						
N23						
Nº	Objetivos educativos	Grado	Ord. Grado	Plus 3 cruces	Orden Plus	Orden
01	Expresión personal y original de ideas propias	3,09	7º	4	6º	8º
02	Desarrollo emocional y autoestima	3	8º	6	5º	7º
03	<b>Colaboración, trabajo en equipo y resolución de conflictos</b>	3,74	1º	15	1º	1º
04	<b>Trato respetuoso sin discriminación de personas</b>	3,5	4º	3	8º	4º
05	Dominio de tecnologías de información y comunicación	3,13	6º	6	7º	6º
06	Interacción en los medios de comunicación: radio, televisión, etc.	2,56	12º	0	12º	12º
07	Actuación como ciudadano	2,91	9º	2	10º	9º
08	Integración social: familia, pareja, amistad, etc.	2,87	10º	3	9º	10º
09	Integración en contextos globales: regional, nacional, internacional, etc.	2,69	11º	0	11º	11º
10	<b>Integración en la vida laboral (empleabilidad)</b>	3,56	3º	13	2º	2º
11	<b>Dirección de grupos de personas</b>	3,26	5º	7	4º	5º
12	<b>Expresión oral formal en situaciones complejas: presentaciones, debates, conferencias, etc.</b>	3,59	2º	7	3º	3º

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P26. Notas</b>			
<b>N23/n1/ 1 sugerencia</b>			
<b>Cód.</b>	<b>Nota</b>	<b>Valor</b>	<b>Comentario</b>
006	Desarrollo de habilidades en relaciones interpersonales	4	Ya está suficientemente recogido en los diversos ítems.

<b>P26. Notas al final del cuestionario</b>			
<b>N23/n2</b>			
<b>Cód</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>	
015	015.1: - Adecuar la formación a la realidad laboral existente.	015.1: Es el objetivo de este trabajo.	
015	015.4: - Potenciar las técnicas comunicativas para enriquecer el desarrollo comunicativo y la expresión tanto por lenguaje como expresión corporal y formas de diálogo por los alumnos.	015.4: Aparece ya recogido en diversas preguntas del cuestionario.	
015	015.5: - Conseguir unas capacidades propias de expresión por el desarrollo guiado del alumnado favorecerá el éxito en la incorporación al mundo laboral real.	015.5: Aparece ya recogido en el cuestionario.	

<b>P26. Comentario</b>
Se observa la importancia de formar para la colaboración, la comunicación y la vida profesional y social. Se sugiere mantener igual P26.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

**P27**

**COFE2. Enunciado inicial**

**COFE3. Con modificaciones.**

27. Los centros educativos establecen ciertas **pautas de comunicación** que contribuyen al desarrollo de la competencia de comunicación oral del alumnado.

Valórelas del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) **según el grado en que preparan para la vida laboral**. A continuación, marque **tres** cruces en las tres pautas principales.

Nº	<u>Pautas de comunicación en los centros educativos</u> Para desarrollar la CCO hay que fomentar ...	Grado	Plus 3 cruces
01	La participación de los alumnos en la <b>organización del centro</b> educativo: Consejo escolar, Delegación de alumnos, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Las <b>actividades de convivencia</b> : festivales, celebraciones, actividades culturales, exposiciones, viajes, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	La <b>disposición del espacio</b> que facilite la interacción	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	El uso de <b>tecnologías</b> audiovisuales e informáticas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	La aparición de <b>respuestas personales</b> y creativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Facilitar la <b>interacción</b> con centros y alumnos de otros lugares mediante las TIC, intercambios, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Un <b>ambiente participativo</b> que facilite la expresión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Realización de tareas, problemas y proyectos en <b>grupo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	La <b>dirección</b> de equipos de trabajo por cada alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	La enseñanza de <b>técnicas</b> y procedimientos de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otras pautas de comunicación si lo considera conveniente

11		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
13		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
14		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**COFE3. Modificaciones**

Se reducen los ítems abiertos de 4 a 1.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P27. Síntesis de Resultados</b>						
<b>N23/ Grado n23/ Plus n19</b>						
<b>Nº</b>	<b><u>Pautas de comunicación en los centros educativos</u></b>	<b>Grad.</b>	<b><u>Ord. Grad.</u></b>	<b><u>Plus</u></b> 3 cruces	<b><u>Ord. Plus</u></b>	<b><u>Ord.</u></b>
	<b>Para desarrollar la CCO hay que fomentar ...</b>					
01	La participación de alumnos en la organización del centro educativo: Consejo escolar, Delegación de alumnos, etc.	2,96	6º	4	6º	7º
02	Las actividades de convivencia: festivales, actividades culturales, exposiciones, viajes, etc.	2,52	9º	1	9º	9º
03	La disposición del espacio que facilite la interacción	2,5	10º	0	10º	10º
04	El uso de tecnologías audiovisuales e informáticas	2,91	7º	5	5º	6º
05	La aparición de respuestas personales y creativas	2,65	8º	2	8º	8º
06	<b>Facilitar la interacción con centros y alumnos de otros lugares mediante las TIC, intercambios, etc.</b>	3,13	5º	2	7º	5º
07	<b>Un ambiente participativo que facilite la expresión</b>	3,43	3º	11	3º	3º
08	<b>Realización de tareas, problemas y proyectos en grupo</b>	3,52	2º	13	2º	2º
09	<b>La dirección de equipos de trabajo por cada alumno</b>	3,22	4º	6	4º	4º
10	<b>La enseñanza de técnicas y procedimientos de comunicación</b>	3,56	1º	13	1º	1º

<b>P27. Notas</b>
N23/n0/ Ninguna sugerencia

<b>P27. Comentario</b>
Al igual que en la pregunta anterior se valoran especialmente la enseñanza de habilidades comunicativas, el trabajo en grupo y el ambiente participativo. La dirección de grupos y las nuevas tecnologías ocupan también un lugar destacado. Se sugiere mantener igual P27, reduciendo a uno los ítems abiertos.

<b>P28</b>			
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>			
<b>COFE3. Con modificaciones.</b>			
<p><b>28.</b> Valore su nivel de acuerdo del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) con las siguientes afirmaciones sobre la <b>evaluación de la competencia de comunicación oral</b>. Después marque las <b>cuatro</b> con las que esté más de acuerdo.</p>			
Nº	Afirmaciones sobre evaluación de la CCO	Grado	Plus 4 cruces
01	Evaluar la CCO para que los alumnos <b>mejoren</b> sus habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Evaluarla para que los alumnos perciban su <b>importancia</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	No evaluarla porque produce <b>malestar emocional</b> al alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	No evaluarla, pues ya se evalúan <b>otros contenidos</b> del programa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Debe evaluarla principalmente el <b>profesor</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Deben participar los <b>alumnos</b> mediante la autoevaluación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Dar <b>calificación numérica</b> de la CCO (de 0 a 10, por ejemplo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Realizar un <b>informe</b> que describa la CCO del alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Usar una <b>prueba escrita</b> sobre teoría y técnica de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Evaluarla mediante la <b>observación</b> de las actuaciones comunicativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	<b>Grabar</b> la actuación para comentarla posteriormente	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Usar <b>escalas de estimación</b> que indiquen el nivel en cada destreza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Evaluarla sobre todo <b>al final</b> del curso según objetivos alcanzados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Evaluar <b>a lo largo del curso</b> e indicar a cada alumno sus logros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Evaluar en <b>contextos</b> de comunicación formales e informales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<p><b>Indique <u>otras pautas de evaluación</u> si lo considera conveniente:</b></p>			
16		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	
17		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	
18		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

**COFE3. Modificaciones**

Se reducen los ítems abiertos de 3 a 1.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P28. Resultados</b>						
<b>N23</b>						
<b>Nº</b>	<b>Afirmaciones sobre evaluación de la CCO</b>	<b>Grado</b>	<b>Orden Grado</b>	<b>Plus 4 cruces</b>	<b>Orden Plus</b>	<b>Orden</b>
01	<b>Evaluar la CCO para que los alumnos mejoren sus habilidades</b>	<b>3,23</b>	<b>4º</b>	<b>12</b>	<b>2º</b>	<b>2º</b>
02	Evaluarla para que los alumnos perciban su importancia	<b>3,14</b>	<b>6º</b>	<b>9</b>	<b>5º</b>	<b>6º</b>
03	No evaluarla porque produce malestar emocional al alumno	<b>1,36</b>	<b>14º</b>	<b>0</b>	<b>14º</b>	<b>14º</b>
04	No evaluarla, pues ya se evalúan otros contenidos del programa	<b>1,22</b>	<b>15º</b>	<b>0</b>	<b>15º</b>	<b>15º</b>
05	Debe evaluarla principalmente el profesor	<b>2,43</b>	<b>11º</b>	<b>1</b>	<b>12º</b>	<b>11º</b>
06	Deben participar los alumnos mediante la autoevaluación	<b>2,78</b>	<b>9º</b>	<b>4</b>	<b>8º</b>	<b>9º</b>
07	Dar calificación numérica de la CCO (de 0 a 10, por ejemplo)	<b>2,04</b>	<b>13º</b>	<b>1</b>	<b>13º</b>	<b>13º</b>
08	Realizar un informe que describa la CCO del alumno	<b>3,04</b>	<b>7º</b>	<b>10</b>	<b>3º</b>	<b>7º</b>
09	Usar una prueba escrita sobre teoría/técnica de la comunicación	<b>2,23</b>	<b>12º</b>	<b>2</b>	<b>11º</b>	<b>12º</b>
10	<b>Utilizar la observación de las actuaciones comunicativas</b>	<b>3,26</b>	<b>3º</b>	<b>8</b>	<b>6º</b>	<b>4º</b>
11	<b>Grabar la actuación para comentarla posteriormente</b>	<b>3,22</b>	<b>5º</b>	<b>6</b>	<b>7º</b>	<b>5º</b>
12	Usar escalas que indiquen el nivel en cada destreza	<b>2,86</b>	<b>8º</b>	<b>3</b>	<b>9º</b>	<b>8º</b>
13	Evaluar al final del curso según objetivos alcanzados	<b>2,56</b>	<b>10º</b>	<b>3</b>	<b>10º</b>	<b>10º</b>
14	<b>Evaluar a lo largo del curso e indicar a cada alumno sus logros</b>	<b>3,61</b>	<b>1º</b>	<b>15</b>	<b>1º</b>	<b>1º</b>
15	<b>Evaluar en contextos de comunicación formales e informales</b>	<b>3,26</b>	<b>2º</b>	<b>9</b>	<b>4º</b>	<b>3º</b>

<b>P28. Notas</b>			
<b>N23/n1/ 1 sugerencia</b>			
<b>Cód</b>	<b>Nota</b>	<b>Valor</b>	<b>Comentario</b>
001	Introducir la dinámica de grupo como método de evaluación y autoevaluación	3	Ya está suficientemente recogido en los diversos ítems.

<b>P28. Comentario</b>
Se destaca la importancia de evaluar la CCO a lo largo del curso de forma preferentemente cualitativa mediante la observación (grabaciones, por ejemplo) y en diversidad de contextos. Se sugiere mantener igual esta pregunta P28.



Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P29</b>			
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>			
<b>COFE3. Con modificaciones.</b>			
<p>29. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) las siguientes <b>orientaciones didácticas</b> para la enseñanza de la competencia de comunicación oral. Después marque las <b>cuatro</b> más efectivas.</p>			
Nº	<u>Orientaciones didácticas</u>	Grado	Plus 4 cruces
<b>La enseñanza de la CCO debe tener en cuenta ...</b>			
01	Las <b>características</b> del alumnado (edad, madurez, nivel, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	La <b>motivación</b> y el interés de las actividades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Participar <b>todos</b> (no sólo los alumnos más sociables, por ejemplo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Combinar los <b>contenidos</b> teóricos y prácticos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	El trabajo tanto <b>individual</b> como en <b>grupo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Dedicar el <b>tiempo</b> que requiere la formación comunicativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Una enseñanza <b>sistemática</b> de estas habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	La <b>coordinación</b> entre los profesores	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Aprender <b>tipos</b> de discurso de la <b>vida social</b> actual	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Preparar para la <b>integración</b> en el mundo laboral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Ofrecer <b>modelos</b> de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Crear un <b>clima</b> de comunicación abierto	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Propiciar la <b>expresión personal</b> del alumnado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Incorporar las <b>tecnologías</b> de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Guiar el proceso y <b>orientar</b> al alumnado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>Indique otras <u>orientaciones didácticas</u> si lo considera conveniente:</b>			
16		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	
17		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	
18		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

<b>COFE3. Modificaciones</b>
Se reducen los ítems abiertos de 3 a 1.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P29. Síntesis de Resultados</b>						
<b>N23/Grado n23/ Plus n21</b>						
Nº	<b>Orientaciones didácticas</b> <b>La enseñanza de la CCO</b> <b>debe tener en cuenta ...</b>	Grado	Orden Grado	Plus 4 cruces	Orden Plus	Orden
01	Las características del alumnado (edad, madurez, nivel, etc.)	3,30	8º	6	5º	8º
02	La motivación y el interés de las actividades	3,23	10º	3	12º	10º
03	<b>Participar todos los alumnos (no sólo los más comunicativos)</b>	3,78	2º	10	2º	2º
04	Combinar los contenidos teóricos y prácticos	3,41	7º	5	7º	7º
05	<b>El trabajo tanto individual como en grupo</b>	3,52	4º	9	3º	3º
06	Dedicar el tiempo que requiere la formación comunicativa	3,23	11º	1	13º	11º
07	Una enseñanza sistemática de estas habilidades	3	14º	4	9º	14º
08	<b>La coordinación entre los profesores</b>	3,43	6º	3	10º	6º
09	Aprender tipos de discurso de la vida social actual	2,56	15º	1	14º	15º
10	<b>Preparar para la integración en el mundo laboral</b>	3,78	1º	18	1º	1º
11	Ofrecer modelos de comunicación	3,09	13º	0	15º	13º
12	<b>Crear un clima de comunicación abierto</b>	3,45	5º	6	6º	5º
13	Propiciar la expresión personal del alumnado	3,30	9º	3	11º	9º
14	Incorporar las tecnologías de la comunicación	3,22	12º	4	8º	12º
15	<b>Guiar el proceso y orientar al alumnado</b>	3,52	3º	7	4º	4º

**P29. Notas**

N23/n0/ Sin sugerencias

**P29. Notas al final del cuestionario**

**N23/n1**

Cód	Nota	Comentario
015	015.5: - Conseguir unas capacidades propias de expresión por el desarrollo guiado del alumnado favorecerá el éxito en la incorporación al mundo laboral real.	015.5: Aparece ya recogido en el cuestionario (ítem 2915).

## Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>Comentario P29</b>
Se destacan las orientaciones didácticas que guíen directamente el aprendizaje del alumnado en el marco del trabajo individual y en grupo, atendiendo a todos los alumnos en un marco de comunicación abierto, combinando los aspectos teóricos con los prácticos. Se sugiere mantener igual la pregunta P29.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P30</b>			
<b>COFE2. Enunciado inicial</b>			
<b>COFE3. Con modificaciones.</b>			
<p><b>30.</b> Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) las siguientes <b>actividades</b> para el desarrollo de la competencia de comunicación oral. Después, marque las <b>tres más adecuadas</b>.</p>			
N°	Actividades para el desarrollo de la CCO	Grado	Plus 3 cruces
01	Exposiciones orales sobre temas diversos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Diálogo, debate y argumentación sobre asuntos de interés: mesa redonda, asamblea, cine-fórum, entrevista, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Explicaciones del profesor sobre teorías y técnicas comunicativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Técnicas de apoyo: respiración, relajación, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Uso de medios tecnológicos: videoconferencia, multimedia, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Realización de proyectos en grupo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Asistencia a conferencias, juicios, obras de teatro, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Expresión o lectura oral en público: teatro, dramatización, recitación, radio y televisión escolar, cine y vídeo, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Observación de modelos (textos, películas, grabaciones, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Comentario de situaciones comunicativas del aula o externas (grabaciones de clase, teatro, cine, debates televisivos, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<p>Indique <u>otras actividades</u> si lo considera conveniente:</p>			
11		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	
12		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	
13		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	
14		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

<b>COFE3. Modificaciones</b>
Se reducen los ítems abiertos de 4 a 1.

Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

<b>P30. Resultados</b>						
<b>N23</b>						
<b>N°</b>	<b>Actividades para el desarrollo de la CCO</b>	<b>Grado</b>	<b>Orden Grado</b>	<b>Plus 3 cruces</b>	<b>Ord. Plus</b>	<b>Orden</b>
01	<b>Exposiciones orales sobre temas diversos</b>	3,83	2°	16	2°	2°
02	<b>Diálogo, debate y argumentación sobre asuntos de interés...</b>	3,83	1°	20	1°	1°
03	Explicaciones del profesor sobre teorías y técnicas comunicativas	2,56	10°	2	8°	10°
04	Técnicas de apoyo: respiración, relajación, etc.	3	6°	4	6°	6°
05	Uso de medios tecnológicos: videoconferencia, multimedia, etc.	2,87	8°	1	9°	8°
06	<b>Realización de proyectos en grupo</b>	3,48	3°	11	3°	3°
07	Asistencia a conferencias, juicios, obras de teatro, etc.	3	7°	3	7°	7°
08	<b>Expresión o lectura oral en público: teatro, dramatización, ...</b>	3,30	4°	9	4°	4°
09	Observación de modelos (textos, películas, grabaciones, etc.)	2,87	9°	0	10°	9°
10	<b>Comentario de situaciones comunicativas del aula o externas (grabaciones de clase, teatro, ...)</b>	3,17	5°	4	5°	5°

**P30. Notas**

**N23/n0/ Sin sugerencias**

**P30. Notas al final del cuestionario**

**N23/n1**

<b>Cód</b>	<b>Nota</b>	<b>Comentario</b>
006	006.5: - Trabajar este tipo de interacciones y la comunicación oral desde edad temprana.	006.5: Es esencial trabajar estas habilidades en TODAS las etapas educativas desde la infancia hasta la formación permanente.

**Comentario P30**

Los encuestados destacan una metodología activa y práctica de la enseñanza: exposiciones, debates, proyectos en grupo, actuaciones en público, análisis de la comunicación, etc. Se mantiene la pregunta P30, reduciendo ítems abiertos.

## **Conclusiones**

El cuestionario se ha mostrado adecuado para obtener la información. La tarea de los jueces sobre el formato COFE1 resultó muy fructífera para mejorar el instrumento de investigación. Ahora observamos unas mínimas modificaciones que permiten mejorarlo más. En resumen, podemos resumir las variaciones del modelo COFE2 a COFE3 de la siguiente manera:

1. Las preguntas que se mantienen igual para el cuestionario definitivo son: 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25.
2. Las preguntas que mantienen la misma redacción, pero reducen la parte abierta de la pregunta pero son: 7, 8, 20, 26, 27, 28, 29, 30.
3. Las preguntas con cierta modificación del contenido son:
  - P01: Se reformula la definición haciéndola más genérica, clara y sencilla. Deber recordarse que el objetivo no es buscar una definición absolutamente precisa, sino situar adecuadamente el tema investigado para facilitar la respuesta al cuestionario.
  - P05: Se modifica la redacción de un enunciado y se sustituye un enunciado poco valorado por otro más relevante.
  - P14: Se añade un ítem relevante aportado por los informantes.
  - P24: Se añade un ítem relevante aportado por los informantes.

Sintetizando los resultados obtenidos en cuanto a las respuestas de los informantes que participaron en la encuesta piloto, podemos decir que:

Los informantes valoran la importancia de la competencia de comunicación oral para la empleabilidad de las personas y para el desarrollo de las organizaciones, tanto en cuanto a los resultados, como en cuanto al clima de trabajo o las relaciones con los receptores de los servicios o bienes. El nivel de CCO de los empleados no es el necesario en la actualidad y debe mejorarse mediante la formación apropiada en los diversos niveles del sistema educativo o dentro de las propias organizaciones, pues es

## Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto

un aspecto básico que va a ser observado y valorado, y va a permitir la mejora del empleo a la persona.

La competencia lingüística y comunicativa que permite desarrollar un discurso oral formal y relacionarse socialmente en situaciones complejas va a facilitar al acceso al empleo y la promoción en el mismo. Esta competencia depende de los dones naturales del sujeto, pero también de aspectos susceptibles de ser educados mediante procesos de instrucción, como la formación específica en habilidades de comunicación o del nivel cultural. Puede decirse que las competencias de comunicación ocupan un segundo plano frente a otras competencias transversales como la toma de decisiones o la capacidad de análisis, pero están muy por encima de otras competencias. De hecho, es difícil separar el propio dominio del lenguaje de otras habilidades como la capacidad para el trabajo en equipo o la habilidad para las relaciones interpersonales.

Muchas conductas comunicativas pueden dificultar el acceso al empleo o el mantenimiento del mismo. Se destacan en este sentido, las conductas comunicativas propias de la conducta cotidiana, las actitudes personales y la capacidad para las relaciones sociales, así como su habilidad para la interacción grupal. Es preciso que los educadores las conozcan y faciliten el desarrollo de la necesaria competencia comunicativa. De hecho, se observa que al valorar a un empleado, la competencia de comunicación oral tiene un peso similar a la competencia técnica. Dentro de la enseñanza de la lengua y la literatura, la expresión oral ocupa, a juicio de los informantes, el lugar más relevante, pero esto no es así en la realidad y hay un desajuste notable entre la formación académica actual y lo que necesitan las organizaciones. Se echa en falta una enseñanza más centrada en las competencias transversales, en las actitudes, en las necesidades laborales o en las habilidades de comunicación en las que la dimensión de la práctica y experiencia en la propia realidad es muy relevante. Es esencial que los alumnos a lo largo del sistema educativo desarrollen capacidades de expresión oral formal, de trabajo en equipo, la capacidad de dirigir grupos de trabajo, de dominio de tecnologías de la comunicación, etc. Estos objetivos deberían lograrse en un ambiente de participación con una enseñanza sistemática y una evaluación continua y formativa.

## Anexo 2.1. Informe de la encuesta piloto



## **Anexo 2**

### **Encuesta piloto con el cuestionario COFE2**

#### **Anexo 2.2.**

**Cuestionario COFE2 para su cumplimentación por los  
informantes de la encuesta piloto**



**Encuesta piloto de investigación**

# **Cuestionario COFE**

**Comunicación Oral y Formación para el Empleo**

**Dirigido a  
Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos  
de Gestión de Personal y Recursos Humanos**



**Universidad de Zaragoza**



**Facultad de Educación**

**Departamento de Didáctica de las Lenguas  
y las Ciencias Humanas y Sociales**

**Investigador: Ezequiel Briz Villanueva  
Profesor Titular de la Facultad de Educación  
C/ San Juan Bosco, 7  
Zaragoza-5009  
Correo electrónico: ezeqbriz@unizar.es  
Teléfono: 976 761000/ Ext.: 3387/ Móvil: 686843664**



# **Cuestionario COFE**

## **Comunicación Oral y Formación para el Empleo**

**Cuestionario para Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos de Recursos Humanos**

### **Presentación**

El investigador Ezequiel Briz Villanueva del Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza le presenta este **Cuestionario de Comunicación Oral y Formación para el Empleo (COFE)** dirigido a profesionales de alta cualificación y responsabilidad: Autoridades, Expertos, Directores y Técnicos de Gestión de Personal y Recursos Humanos, que son los que intervienen en los procesos de selección de empleados en entidades y organizaciones de trabajo, públicas o privadas.

El cuestionario trata de obtener información sobre *el nivel de ajuste de la enseñanza de las habilidades de comunicación oral en nuestro sistema educativo a las necesidades del ámbito laboral* y, por otra parte, pretende *detectar las competencias y habilidades de comunicación oral relevantes*, tanto para acceder al empleo o mantenerlo, como para la promoción laboral dentro de las organizaciones de trabajo: empresas, instituciones públicas, etc. Las respuestas pueden ser de gran utilidad *para mejorar la calidad de la enseñanza de las habilidades de comunicación oral* en los diversos niveles educativos: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Universitaria o de Postgrado.

Hay que resaltar que se trata de una *encuesta piloto de investigación científica* dirigida a una muestra de profesionales representativos, por lo que sus aportaciones van a contribuir con toda seguridad a mejorar la configuración definitiva y la utilidad del cuestionario. En ese sentido, le animamos a responder lo antes que le sea posible, pues los datos aportados por usted son esenciales para obtener información válida y fiable que permita el avance científico en el ámbito educativo.

El Departamento garantiza *estricta discreción y confidencialidad* de toda la información aportada. Igualmente, si lo desea, se le enviará por correo en el plazo más breve posible un certificado universitario de haber colaborado en la investigación y también, al concluir el proceso investigador, una síntesis de los resultados obtenidos, por correo electrónico. En todo caso, estamos a su disposición en la dirección y teléfono que se indican en la portada del cuestionario. No dude en ponerse en contacto para cualquier duda o sugerencia.

***Agradecemos sinceramente su colaboración y le enviamos un cordial saludo.***

Por favor, escriba lo que se solicita o señale la respuesta conveniente.  
Le recordamos que todos los datos serán confidenciales.

Encuesta n°	
-------------	--

Fecha de recepción de la encuesta	
Fecha de devolución	

Datos							
Edad (años)	<input type="checkbox"/> 30 ó menos	<input type="checkbox"/> 31 a 40	<input type="checkbox"/> 41 a 50	<input type="checkbox"/> Más de 50	Sexo	<input type="checkbox"/> 1. Hombre	<input type="checkbox"/> 2. Mujer
Denominación de su cargo o puesto de trabajo							
Años de trabajo en total							
Años en la Gestión de Personal o Dirección de Recursos Humanos en total							
Años en la Gestión de Personal o Dirección de Recursos Humanos en la entidad actual							
Titulación principal para acceder a su puesto							
Otras titulaciones relevantes para el puesto							

Organización de trabajo	
Ámbito de la organización	<input type="checkbox"/> 1. Local <input type="checkbox"/> 2. Regional <input type="checkbox"/> 3. Nacional <input type="checkbox"/> 4. Internacional
Localidad	
Tipo de organización	<input type="checkbox"/> 1. Privada <input type="checkbox"/> 2. Pública
Número de empleados de la organización	<input type="checkbox"/> 1. Menos de 100 <input type="checkbox"/> 2. De 100 a 499 <input type="checkbox"/> 3. 500 ó más
Bienes o servicios que produce	

Datos voluntarios (Se garantiza absoluta confidencialidad)			
Desea recibir un certificado de colaboración en esta investigación			<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Desea recibir una síntesis de los resultados de esta investigación			<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Correo electrónico		Teléfono(s) de contacto	
Nombre y apellidos			
Dirección postal			
Nombre de la organización			

**Cuestionario COFE**  
**Comunicación Oral y Formación para el Empleo**

**Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL**

**1ª Parte. Comunicación oral y empleo**

**01.** Indique su grado de acuerdo con esta **definición** del concepto de **competencia de comunicación oral (CCO)**.

**Definición de CCO**

La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para comunicarse y expresarse oralmente de forma adecuada mediante el lenguaje y otras formas o medios de comunicación, para usar diversidad de textos, relacionarse con diferentes interlocutores y participar en variedad de contextos cotidianos o formales en el ámbito de la vida social, académica y profesional.

1. Nada de acuerdo       2. Poco       3. Bastante       4. Muy de acuerdo

**02.** Indique si considera necesario, o no, **modificar** o **proponer otra definición** del concepto de Competencia de Comunicación Oral. A continuación, si es el caso, redacte con claridad la modificación o proponga una nueva definición.

1. No       2. Sí. Deseo modificar o añadir algo, o proponer otra definición.

**Definición propuesta de CCO (o modificación)**

**03.** Valore la **importancia** que tiene para su organización de trabajo la competencia de comunicación oral de sus empleados, con carácter general.

1. Nada       2. Poco       3. Bastante       4. Mucho

### Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**04.** ¿En qué porcentaje de puestos de trabajo de su organización es importante disponer de un nivel elevado de competencia de comunicación oral (CCO)?

1. Del 0 al 5% de los puestos     2. Del 6 al 25%     3. Del 26 al 50%     4. Más del 50 %

**05.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que la CCO de un empleado tiene determinadas consecuencias para el propio empleado. A continuación, marque en la columna **Plus** las tres más importantes.

Nº	Consecuencias para el empleado	Grado	Plus 3 cruces
01	Autoestima y bienestar personal	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Afán de mejora en el empleo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Calidad del trabajo o servicio prestado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Absentismo controlado (menos bajas)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Permanencia en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Sentimiento de integración en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Cantidad de trabajo o servicio prestado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otras consecuencias para el empleado si lo considera conveniente:

Nº	Consecuencias para el empleado	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**06.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que el nivel de CCO de los empleados afecta a su organización.

Nº	Consecuencias para la organización	Grado
01	Afecta a los <u>resultados</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Afecta al <u>clima laboral</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4



### Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**07.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que **la CCO de los empleados influye sobre los resultados** de su organización. A continuación, marque en la columna **Plus** los **tres** más importantes.

Nº	Resultados	Grado	Plus 3 cruces
01	Rentabilidad y productividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Calidad del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Fidelización y aumento de clientes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Motivación y autoestima de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Mantenimiento de empleados de alto nivel	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Imagen de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otros efectos sobre los resultados si lo considera conveniente:

Nº	Resultados	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**08.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que **el nivel de CCO de los empleados influye sobre el clima laboral**. Después, marque los **tres** más importantes.

Nº	Efectos de la CCO sobre el clima laboral	Grado	Plus 3 cruces
01	Relaciones entre directivos y empleados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Relaciones entre compañeros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Relaciones con otras organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Relaciones con clientes y receptores del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Prevención de conflictos sociales o laborales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Relaciones con los medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otros efectos sobre el clima laboral si lo considera conveniente:

Nº	Clima laboral	Grado
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**09.** Compare, en general, el **nivel de formación** y la **competencia de comunicación oral de los empleados actuales** al acceder a su organización con respecto a los empleados de generaciones anteriores (mayores de 35 años).

Nº	Niveles	Empleados actuales/generaciones anteriores (mayores de 35 años)
01	Nivel de <u>formación</u>	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor
02	Nivel de <u>CCO</u>	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor

**10.** Estime el **nivel de CCO** con que acceden actualmente los empleados a las organizaciones de trabajo **en general**.

1. Muy bajo       2. Bajo       3. Alto       4. Muy alto

**11.** Indique del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto) el **nivel de CCO** con que acceden actualmente los empleados de diversos **niveles de cualificación** a las organizaciones de trabajo.

Nº	Nivel de cualificación de acceso a la organización	Nivel de CCO
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**12.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se evalúa y se tiene en cuenta el nivel de CCO en la selección para **empleos de diversos niveles de cualificación**.

Nº	Nivel de cualificación del empleo	Grado de evaluación
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

### Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**13.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se utilizan estos seis procedimientos de evaluación de la CCO de los empleados.

Nº	Procedimientos de evaluación	Grado de uso
01	Entrevista	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Observación de la conducta	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Pruebas, escalas o tests psicotécnicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Informes de los directivos de la sección en que trabaja el empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Informes de personas ajenas a la organización (clientes, otras empresas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Autoevaluación del empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

Indique otro procedimiento de evaluación utilizado si lo considera conveniente:

Nº	Procedimientos de evaluación	Grado de uso
07		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**14.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado de **responsabilidad de quienes tienen que mejorar la formación de los empleados en CCO**. A continuación, marque los tres principales.

Nº	Responsabilidad de mejorar la CCO	Grado	<u>Plus</u> 3 cruces
01	Cada <b>organización, institución o empresa</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Las <b>instituciones públicas</b> : ministerios, comunidades autónomas, ayuntamientos, INAEM, INEM, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Las <b>organizaciones empresariales</b> : CEOE, CREA, CEPYME, Cámaras de Comercio, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	La <b>Comunidad Europea</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Las <b>organizaciones de los empleados</b> : sindicatos, colegios profesionales, asociaciones, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	El <b>Estado</b> , perfeccionando las leyes educativas (E. Obligatoria, Bachillerato, F. Profesional, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Las <b>universidades</b> , ajustando los planes de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	El <b>empleado</b> , tomando conciencia de la relevancia de formarse	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otro responsable de mejorar la CCO si lo considera conveniente:

09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
----	--	---

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**15.** Según los ocho descriptores siguientes, valore la competencia de comunicación oral de los empleados de tres niveles de cualificación (A, B y C).

<b>01. COMUNICACIÓN PERSONAL</b>				
<b>Manifestar las ideas y sentimientos personales en la vida diaria.</b>				
<b>Habilidades al hablar:</b> Mostrar iniciativa, control y seguridad en uno mismo; expresarse de modo asertivo, responsable, discreto, sincero, etc.				
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación personal			
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>02. COMUNICACIÓN SOCIAL</b>				
<b>Relacionarse con los demás en la vida diaria.</b>				
<b>Habilidades al hablar:</b> Adaptarse al interlocutor; expresarse con cortesía, sensibilidad, respeto a las personas y normas sociales; manifestar empatía, colaboración, trato solidario sin marginar a otros, etc.				
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación social			
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>03. COMUNICACIÓN FORMAL</b>				
<b>Hablar en público en situaciones formales.</b>				
<b>Habilidades al hablar:</b> Exponer temas o informes, explicar o enseñar, realizar promesas, expresar sentimientos, transmitir decisiones, narrar acontecimientos complejos, describir objetos o situaciones, etc.				
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación formal			
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>04. COMUNICACIÓN DIRECTIVA</b>				
<b>Dirigir personas y grupos en organizaciones (laborales, académicas, etc.).</b>				
<b>Habilidades al hablar:</b> Manifestar actitudes apropiadas, fomentar el clima de colaboración, delegar responsabilidades, aceptar ideas de los demás, organizar reuniones operativas, etc.				
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación directiva			
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

### 05. COMUNICACIÓN GRUPAL

**Participar en grupos de trabajo y relaciones sociales formales en organizaciones.**

**Habilidades al hablar:** Participar de forma activa y constructiva en el diálogo y en grupos de trabajo, manifestarse de forma asertiva y cooperativa, saber escuchar, confiar en los demás, tratar de forma adecuada a receptores del servicio, resolver conflictos, etc.

Cualificación del empleado		Nivel de habilidades de comunicación grupal			
01	A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02	B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03	C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

### 06. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

**Transmisión de ideas a través del idioma.**

**Habilidades al hablar:** Usar con fluidez el lenguaje formal: pronunciación, entonación, construcción de frases, amplitud de vocabulario, expresión coherente y organizada, estilo expresivo, etc.

Cualificación del empleado		Nivel de habilidades de comunicación lingüística			
01	A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02	B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03	C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

### 07. COMUNICACIÓN TECNOLÓGICA

**Expresión oral con el apoyo o mediante medios tecnológicos de comunicación.**

**Habilidades al hablar:** Expresarse mediante TIC, relacionarse con TIC (telefonía, redes, etc.), documentarse con medios tecnológicos, intervenir en medios (radio, televisión, etc.), etc.

Cualificación del empleado		Nivel de habilidades de comunicación tecnológica			
01	A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02	B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03	C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

### 08. COMUNICACIÓN NO LINGÜÍSTICA

**Expresión oral complementada por la voz, gestualidad y aspecto, adecuados a la situación**

**Habilidades al hablar:** Controlar el volumen de la voz, la expresividad vocal; manifestar dominio mímico y del movimiento; cuidar la imagen y aspecto, etc.

Cualificación del empleado		Nivel de habilidades de comunicación no lingüística			
01	A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02	B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03	C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

### Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**16.** Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que cada una de estas **ocho competencias de comunicación facilitan el empleo**. Luego, ordene de 1ª a 3ª, las **tres principales**.

Nº	Competencias de comunicación oral	Grado (empleabilidad)	Orden 3 cruces
01	<b>Personal</b> Manifiestar las ideas personales en la vida diaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○
02	<b>Social</b> Relacionarse con los demás en la vida diaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○
03	<b>Formal</b> Hablar en público en situaciones formales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○
04	<b>Directiva</b> Dirigir a personas y grupos en organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○
05	<b>Grupal</b> Participar en grupos de trabajo en organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○
06	<b>Lingüística</b> Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○
07	<b>Tecnológica</b> Expresarse con apoyo de medios tecnológicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○
08	<b>No lingüística</b> Manifestarse mediante voz, gestualidad y aspecto	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª○ 2ª○ 3ª○

Indique **otra competencia** de comunicación oral si lo considera conveniente:

09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
----	--	---

**17.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) su valoración de estas afirmaciones relativas a **los motivos que explican la capacidad de comunicación oral de los empleados (CCO)**. A continuación, marque los **tres principales**.

Nº	Motivos de la CCO	Grado de acuerdo	Plus 3 cruces
	<b>Se comunican mejor las personas...</b>		
01	... más inteligentes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
02	... más abiertas y extrovertidas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
03	... con dotes naturales para el lenguaje	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
04	... de clase social más elevada	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
05	... con mejores calificaciones académicas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
06	... con un <i>currículum vitae</i> más extenso	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
07	... con más años de experiencia profesional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
08	... más cultas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
09	... más formadas en técnicas de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
10	... con más conocimientos específicos de la profesión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**18.** Para la elaboración de las nuevas titulaciones de Grados universitarios dentro del Marco Europeo de Educación Superior (Proyecto Tuning), las universidades han valorado **23 competencias transversales o genéricas (C.G.)**, que son importantes para una gran cantidad de puestos de trabajo. Las competencias se dividen en tres bloques: instrumentales, personales y sistémicas. Ahora le pedimos que las valore dentro de su organización.

Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el **grado de importancia que tienen en su organización para el acceso a empleos de nivel medio o alto**. A continuación, elija las **tres** más importantes de cada bloque.

Nº	C.G. INSTRUMENTALES	Grado	Plus 3 cruces
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Nº	C. G. PERSONALES	Grado	Plus 3 cruces
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Nº	C.G. SISTÉMICAS	Grado	Plus 3 cruces
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**19.** Teniendo en cuenta las 23 competencias transversales del Proyecto Tuning, **valore el nivel en que cada una de ellas tiene carácter comunicativo** y la incluiría como competencia para desarrollar en cursos de formación de habilidades de comunicación (FC). Utilice los siguientes criterios de valoración para cada una de las competencias:

- 1. Nada. No forma parte de la formación comunicativa (FC).
- 2. Poco. Afecta a la comunicación sólo indirectamente. No forma parte de la FC.
- 3. Bastante. Influye directamente en la comunicación. Puede formar parte de la FC.
- 4. Mucho. Es una competencia de comunicación. Debe incluirse en la FC.

Nº	Competencias transversales (Tuning)	Grado comunicativo			
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4



## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**20.** Suponga que debe seleccionar en su organización a una persona para un puesto de trabajo de cualificación media o alta. Valore el grado en que las siguientes **conductas comunicativas** dificultan la selección del empleado.

La escala de valoración es la siguiente:

- 1. No dificulta la selección del empleado
- 2. Dificulta un poco la selección
- 3. Dificulta bastante la selección
- 4. Dificulta mucho la selección
- 5. Dificulta absolutamente la selección. La impide.

Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
<b>La persona <u>al hablar</u> muestra con frecuencia ...</b>		
01	Falta de iniciativa y apatía para comunicarse	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
02	Agresividad verbal	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
03	Inseguridad e indecisión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
04	Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
05	Planteamientos negativos o pesimistas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
06	Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
07	Tendencia a la mentira o a la hipocresía	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
08	Expresión pedante	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
09	Falta de discreción	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
10	Descontrol emocional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
11	Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
12	Imposición ante los demás	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
13	Insensibilidad, frialdad o distanciamiento	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
14	Dificultad para cooperar (individualismo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
15	Tendencia al aislamiento	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
16	Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
17	Tendencia a posturas conflictivas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
18	Dificultad para expresar sentimientos en público	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
19	Dificultad para transmitir decisiones y promesas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
20	Dificultad para hablar en público	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
21	Carencia de poder de convicción y argumentación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
22	Expresión autoritaria para dirigir a subordinados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
23	Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
24	Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
25	Falta de respeto o rebeldía ante los superiores	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

**Cuestionario COFE**

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
<b>La persona <u>al hablar</u> muestra con frecuencia ...</b>		
26	Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
27	Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
28	Expresión sin base o documentación adecuada	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
29	Expresión oscura y poco comprensible	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
30	Ausencia de ideas personales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
31	Carencia de léxico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
32	Pronunciación incorrecta o vulgar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
33	Incorrección en la sintaxis de los enunciados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
34	Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
35	Déficit de fluidez, expresividad y oratoria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
36	Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
37	Incapacidad de uso de recursos tecnológicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
38	Voz y entonación inexpresiva	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
39	Vulgaridad de gestos y movimientos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
40	Imagen o aspecto personal descuidado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

**Indique otras conductas que dificultan el acceso al empleo si lo considera conveniente:**

41		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
42		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
43		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

**21.** Todo empleado dispone de **competencias técnicas** (CT) que son aquellas específicas que se requieren para desempeñar un empleo determinado, y de **competencias genéricas** o transversales se requieren para una amplia variedad de empleos. Una de estas últimas es la **competencia de comunicación oral** (CCO).

Suponga que debe elegir un cargo de dirección para su organización. Ordene del 1º al 3º, de más a menos, los tres mejores candidatos.

Nº	C. Técnica/C. Comunicación Oral	Orden (3 cruces)
01	El candidato A tiene CT alta y CCO media	1º <input type="radio"/> 2º <input type="radio"/> 3º <input type="radio"/>
02	El candidato B tiene CT alta y CCO baja	1º <input type="radio"/> 2º <input type="radio"/> 3º <input type="radio"/>
03	El candidato C tiene CT media y CCO alta	1º <input type="radio"/> 2º <input type="radio"/> 3º <input type="radio"/>
04	El candidato D tiene CT media y CCO media	1º <input type="radio"/> 2º <input type="radio"/> 3º <input type="radio"/>
05	El candidato E tiene CT baja y CCO alta	1º <input type="radio"/> 2º <input type="radio"/> 3º <input type="radio"/>

**Cuestionario COFE**

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**2ª Parte. Comunicación oral y formación**

**22.** Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy ajustada) el **nivel de ajuste** entre la formación con que acceden los nuevos empleados y las necesidades de su organización de trabajo.

Nº	Nivel de formación de acceso a la organización	Ajuste al empleo			
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**23.** En la asignatura de **Lengua y Literatura** de E. Secundaria y Bachillerato se incluyen determinados contenidos. Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la **utilidad que tienen para la vida laboral**. A continuación, marque los **cuatro** más relevantes en este aspecto.

Nº	Contenidos de Lengua y Literatura	Grado				Plus 4 cruces
01	Estudio de la comunicación (concepto, clases, etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Estudio del texto: estructura, tipos de texto, etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Gramática	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Historia de la literatura	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Comentario de textos literarios	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Análisis morfosintáctico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Ortografía	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Estudio del léxico del idioma	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Estudio de los fonemas y sonidos del idioma	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Lectura de textos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Comprensión lectora	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Expresión escrita	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Expresión oral	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Comprensión oral	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
16	Tecnologías de la información y la comunicación	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

### Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**24.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) el grado en que **las siguientes razones explican el desajuste** entre la formación que ofrece el sistema educativo y las necesidades de las organizaciones. A continuación, marque sólo las **tres** principales.

Nº	<u>Desajustes del sistema educativo</u>	Grado	<u>Plus</u>
	<b>El desajuste se debe a ...</b>		<b>3</b> cruces
<b>01</b>	Demasiada teoría y poca <b>práctica</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>02</b>	Procedimientos de <b>evaluación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>03</b>	<b>Métodos</b> de enseñanza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>04</b>	<b>Leyes</b> educativas distantes de la realidad laboral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>05</b>	Formación y actualización del <b>profesorado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>06</b>	Formación escasa en el área <b>tecnológica</b> (TIC)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>07</b>	Formación escasa en el área <b>humanística</b> (geografía, historia, literatura, arte, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>08</b>	Formación escasa en el área <b>científica</b> (biología, química, matemáticas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>09</b>	Formación escasa en el área <b>comunicativa</b> (uso del lenguaje formal, oral y escrito)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>10</b>	Formación escasa de <b>actitudes</b> , valores, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>11</b>	Formación escasa en competencias <b>transversales</b> (para empleos diversos)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>12</b>	Formación escasa en competencias <b>técnicas</b> (para empleos o tareas especializadas)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○

Indique otras razones del desajuste si lo considera conveniente:

<b>13</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<b>14</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<b>15</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**25.** Suponga que el Consejo de Universidades decide incorporar como formación básica del currículum universitario la asignatura de “**Habilidades de comunicación**” adaptada a cada titulación. Así surgirían asignaturas como “Habilidades de comunicación en Medicina”, “Habilidades de comunicación para el ejercicio del Derecho”, “Habilidades de comunicación en la Docencia”, “Habilidades de Comunicación en Ingeniería”, etc. **Valore si éstas asignaturas son necesarias o no y, en su caso, el tipo de asignaturas que deberían ser.**

- 1. No son necesarias
- 2. Sí, como asignatura voluntaria (pueden cursarla fuera del plan de estudios)
- 3. Sí, como asignatura optativa (pueden elegirla entre otras asignaturas)
- 4. Sí, como asignatura obligatoria (la cursan todos los estudiantes)

**26.** La formación para la competencia de comunicación oral se dirige hacia unos **objetivos educativos**. Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la **importancia que tienen para la vida laboral**. A continuación, marque los **tres** objetivos principales.

Nº	Objetivos educativos	Grado	Plus 3 cruces
01	Expresión personal y <b>original</b> de ideas propias	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Desarrollo <b>emocional</b> y autoestima	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Colaboración, trabajo en <b>equipo y resolución de conflictos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<b>Trato</b> respetuoso sin discriminación de personas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Dominio de <b>tecnologías</b> de información y comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Interacción en los <b>medios</b> de comunicación: radio, televisión, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Actuación como <b>ciudadano</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Integración <b>social</b> : familia, pareja, amistad, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Integración en contextos <b>globales</b> : regional, nacional, internacional, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Integración en la vida <b>laboral</b> (empleabilidad)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	<b>Dirección</b> de grupos de personas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Expresión oral <b>formal</b> en situaciones complejas: presentaciones, debates, conferencias, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otros objetivos educativos si lo considera conveniente:

13		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
14		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

### Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**27.** Los centros educativos establecen ciertas **pautas de comunicación** que contribuyen al desarrollo de la competencia de comunicación oral del alumnado.

Valórelas del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) **según el grado en que preparan para la vida laboral**. A continuación, marque **tres** cruces en las tres pautas principales.

Nº	<u>Pautas de comunicación en los centros educativos</u> <b>Para desarrollar la CCO hay que fomentar ...</b>	Grado	Plus <b>3</b> cruces
<b>01</b>	La participación de alumnos en la <b>organización del centro</b> educativo: Consejo escolar, Delegación de alumnos, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>02</b>	Las <b>actividades de convivencia</b> : festivales, actividades culturales, exposiciones, viajes, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>03</b>	La <b>disposición del espacio</b> que facilite la interacción	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>04</b>	El uso de <b>tecnologías</b> audiovisuales e informáticas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>05</b>	La aparición de <b>respuestas personales</b> y creativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>06</b>	Facilitar la <b>interacción</b> con centros y alumnos de otros lugares mediante las TIC, intercambios, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>07</b>	Un <b>ambiente participativo</b> que facilite la expresión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>08</b>	Realización de tareas, problemas y proyectos en <b>grupo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>09</b>	La <b>dirección</b> de equipos de trabajo por cada alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>10</b>	La enseñanza de <b>técnicas</b> y procedimientos de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otras pautas de comunicación si lo considera conveniente

<b>11</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<b>12</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<b>13</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<b>14</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

### Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**28.** Valore su nivel de acuerdo del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) con las siguientes afirmaciones sobre la **evaluación de la competencia de comunicación oral**. Después marque las **cuatro** con las que esté más de acuerdo.

Nº	Afirmaciones sobre evaluación de la CCO	Grado	<u>Plus</u> <b>4</b> cruces
<b>01</b>	Evaluar la CCO para que los alumnos <b>mejoren</b> sus habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>02</b>	Evaluarla para que los alumnos perciban su <b>importancia</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>03</b>	No evaluarla porque produce <b>malestar emocional</b> al alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>04</b>	No evaluarla, pues ya se evalúan <b>otros contenidos</b> del programa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>05</b>	Debe evaluarla principalmente el <b>profesor</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>06</b>	Deben participar los <b>alumnos</b> mediante la autoevaluación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>07</b>	Dar <b>calificación numérica</b> de la CCO (de 0 a 10, por ejemplo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>08</b>	Realizar un <b>informe</b> que describa la CCO del alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>09</b>	Usar una <b>prueba escrita</b> sobre teoría/técnica de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>10</b>	Utilizar la <b>observación</b> de las actuaciones comunicativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>11</b>	<b>Grabar</b> la actuación para comentarla posteriormente	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>12</b>	Usar <b>escalas</b> que indiquen el nivel en cada destreza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>13</b>	Evaluar al <b>final</b> del curso según objetivos alcanzados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>14</b>	Evaluar <b>a lo largo del curso</b> e indicar a cada alumno sus logros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>15</b>	Evaluar en <b>contextos</b> de comunicación formales e informales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Indique otras pautas de evaluación si lo considera conveniente:

<b>16</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<b>17</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<b>18</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**Cuestionario COFE**

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**29.** Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) las siguientes **orientaciones didácticas** para la enseñanza de la competencia de comunicación oral. Después, marque las **cuatro** más efectivas.

Nº	<u><b>Orientaciones didácticas</b></u>	<b>Grado</b>	<u><b>Plus</b></u>
	<b>La enseñanza de la CCO debe tener en cuenta ...</b>		<b>4</b> cruces
<b>01</b>	Las <b>características</b> del alumnado (edad, madurez, nivel, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>02</b>	La <b>motivación</b> y el interés de las actividades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>03</b>	Participar <b>todos los alumnos</b> (no sólo los más comunicativos)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>04</b>	Combinar los <b>contenidos</b> teóricos y prácticos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>05</b>	El trabajo tanto <b>individual</b> como en <b>grupo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>06</b>	Dedicar el <b>tiempo</b> que requiere la formación comunicativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>07</b>	Una enseñanza <b>sistemática</b> de estas habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>08</b>	La <b>coordinación</b> entre los profesores	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>09</b>	Aprender <b>tipos</b> de discurso de la <b>vida social</b> actual	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>10</b>	Preparar para la <b>integración</b> en el mundo laboral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>11</b>	Ofrecer <b>modelos</b> de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>12</b>	Crear un <b>clima</b> de comunicación abierto	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>13</b>	Propiciar la <b>expresión personal</b> del alumnado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>14</b>	Incorporar las <b>tecnologías</b> de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
<b>15</b>	Guiar el proceso y <b>orientar</b> al alumnado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○

**Indique otras orientaciones didácticas si lo considera conveniente:**

<b>16</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<b>17</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<b>18</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4



### Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**30.** Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) las siguientes **actividades** para el desarrollo de la competencia de comunicación oral. Después, marque las **tres más adecuadas**.

N°	Actividades para el desarrollo de la CCO	Grado	Plus <b>3</b> cruces
01	Exposiciones orales sobre temas diversos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
02	Diálogo, debate y argumentación sobre asuntos de interés: mesa redonda, asamblea, cine-fórum, entrevista, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
03	Explicaciones del profesor sobre teorías y técnicas comunicativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
04	Técnicas de apoyo: respiración, relajación, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
05	Uso de medios tecnológicos: videoconferencia, multimedia, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
06	Realización de proyectos en grupo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
07	Asistencia a conferencias, juicios, obras de teatro, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
08	Expresión o lectura oral en público: teatro, dramatización, recitación, radio y televisión escolar, cine y vídeo, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
09	Observación de modelos (textos, películas, grabaciones, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○
10	Comentario de situaciones comunicativas del aula o externas (grabaciones de clase, teatro, cine, debates televisivos, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	○

Indique otras actividades si lo considera conveniente:

11		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
13		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
14		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Cuestionario COFE

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

Si lo desea, en las páginas de NOTAS puede añadir más información (datos, opiniones o comentarios) sobre el tema de la investigación: *Comunicación oral y formación para el empleo*, así como sugerencias para mejorar este cuestionario. Cualquier aportación será atentamente considerada.

### NOTAS

(Puede continuar en la página siguiente)

**Por favor, antes de concluir,  
COMPRUEBE QUE HA CONTESTADO  
TODAS LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO.  
Una vez revisado, envíelo lo antes posible.**

*Agradecemos sinceramente su importante colaboración.*

*Recuerde que si así lo ha indicado al comienzo del cuestionario, le enviaremos lo antes posible una certificación universitaria de su colaboración y una síntesis de los resultados obtenidos.*

**Cuestionario COFE**

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**NOTAS**

**Cuestionario COFE**

Responda según su juicio, observación y experiencia en la REALIDAD LABORAL

**NOTAS**







**Universidad  
Zaragoza**

## TESIS DOCTORAL

ESTUDIO DE LAS DESTREZAS EXPRESIVAS DE COMUNICACIÓN  
ORAL RELEVANTES PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL.  
IMPLICACIONES SOBRE EL CURRÍCULO COMUNICATIVO

### **Anexos**

### **Volumen 2**

#### **Anexo 3**

**Informe completo de resultados  
Encuesta con el cuestionario COFE3  
Comunicación oral y formación para el empleo**

#### **AUTOR**

Briz Villanueva, Ezequiel

#### **DIRECTOR/ES**

Mendoza Fillola, Antonio  
Orejudo Hernández, Santos

#### **FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y  
Sociales

2014





## ANEXOS. VOLUMEN 2

### Anexo 3

Informe completo de resultados. Encuesta con el cuestionario COFE3.  
Comunicación oral y formación para el empleo

#### Índice

<b>Anexo 3.0. Características generales de la encuesta</b>	<b>1</b>
<b>Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO</b>	<b>9</b>
Pregunta 1/2...	11
Pregunta 3...	19
Pregunta 4...	24
Pregunta 5...	28
Pregunta 6...	38
Pregunta 7...	43
Pregunta 8...	51
<b>Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad</b>	<b>57</b>
Pregunta 12...	59
Pregunta 13...	69
Pregunta 16...	77
Pregunta 18...	85
Pregunta 20...	103
Pregunta 21...	131
<b>Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral</b>	<b>139</b>
Pregunta 9...	141
Pregunta 10/11...	144
Pregunta 14...	151
Pregunta 15...	158
Pregunta 17...	170
Pregunta 22...	178
Pregunta 24...	183
Pregunta 25...	195
<b>Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO</b>	<b>201</b>
Pregunta 19...	203
Pregunta 23...	211
Pregunta 26...	221
Pregunta 27...	230
Pregunta 28...	238
Pregunta 29...	249
Pregunta 30...	259
<b>Anexo 3.5. Bloque 5. Aportaciones escritas de los informantes</b>	<b>267</b>
<b>Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes</b>	<b>271</b>



## **Anexo 3**

### **Informe de la encuesta con el cuestionario COFE3**

Presentamos a continuación el informe final de resultados, completo y detallado, de la encuesta realizada, indicando en el Anexo 3.0 las características generales de la misma: población y muestra de la investigación, el perfil de los informantes y una guía para la presentación de los datos. En los Anexos 3.1., 3.2., 3.3., 3.4. y 3.5. mostramos el estudio de los cinco bloques; en el Anexo 3.6., las respuestas abiertas escritas por los informantes, completas y clasificadas.



## Anexo 3.0. Características generales de la encuesta

### Anexo 3.0.

#### Características generales de la encuesta y modo de presentación de resultados

##### Población y muestra utilizada en la encuesta

Una vez observado que había 284 organizaciones aproximadamente con las que se podía establecer el contacto, se procedió a realizar el mismo siguiendo el protocolo ya comentado, pudiendo enviar los cuestionarios a 243 informantes. Se produjo una respuesta (o devolución del cuestionario) de 150 con un 61,7% de tasa de respuesta, que puede considerarse como satisfactoria. Debe destacarse la casi absoluta igualdad de contenido y formato entre el cuestionario COFE2 y COFE3, lo que permitió unificar los resultados obtenidos en ambos.

Organizaciones (Estratos)	Org. POBL.	Org. REALES	Envíos Total	Envíos COFE2	Envíos COFE3	Dev. COFE2	Dev. COFE3	Dev. Total	Dev. %
Sección C	121	92	81	5	76	3	44	47	58
Sección F	29	22	20	2	18	0	12	12	60
Sección G	48	32	25	5	20	2	12	14	56
Sección H	32	28	17	2	15	2	10	12	70,6
Sección I	16	7	7	2	5	2	2	4	57
Sección M	7	4	4	2	2	1	0	1	25
Sección N	30	22	14	3	11	2	6	8	57
Sección O	25	22	20	8	12	7	11	18	90
Sección P	25	24	24	4	20	3	12	15	62,5
Sección Q	25	31	31	2	29	1	18	19	61,3
Total	358	284	243	35	208	23	127	150	61,7

##### Perfil de los informantes y las organizaciones

Observamos una relativa mayoría de hombres (61.3%) pero con suficiente representación de mujeres. Son informantes de edad madura con más de treinta años en más del 90 % y con amplia experiencia pues más del 90% tienen más de cuatro años de experiencia en el puesto. Además, el 86% trabajan directamente en selección de personas y el 14% participan en procesos de planificación o formación del personal. Tienen un nivel de formación universitaria con formación preferentemente en el ámbito jurídico, económico y psicológico.

### Anexo 3.0. Características generales de la encuesta

<b>Rasgos personales</b>				
<b>Sexo</b>				
1. Hombre		2. Mujer		Total
92		58		150
61,3%		38,7%		100
<b>Edad (años)</b>				
1. 30 ó menos	2. 31 a 40	3. 41 a 50	4. Más de 50	Total
7	49	63	31	150
4,7%	32,7%	42%	20,7%	100

<b>Rasgos profesionales</b>				
<b>Experiencia laboral en Recursos Humanos (en años)</b>				
1. Breve (0-3 años)	2. Media (4-9 años)	3. Larga (10 o más)	Total	
13	45	92	150	
8,7%	30%	61,3%	100	
<b>Cargo</b>				
1. Director de RRHH	2. Técnico de RRHH	3. Directivo o Responsable de formación	Total	
114	15	21	150	
76%	10%	14%	100	

<b>Rasgos académicos</b>						
<b>Nivel de titulación</b>						
1. Licenciado	2. Diplomado	3. Doctor	4. Otros	5. No contesta	Total	
88	46	1	3	12	150	
58%	31%	1%	2%	8%	100	
<b>Ámbito de la titulación</b>						
1. Jurídico y laboral					67	44%
2. Empresarial, económico					17	12%
3. Psicológico					16	11%
4. Pedagógico					8	5%
5. Científico-tecnológico					9	6%
6. Humanístico-social					3	2%
7. No contesta					30	20%
<b>Total</b>					<b>150</b>	<b>100</b>

Por lo que se refiere a las organizaciones, los informantes operan en organizaciones de tamaño grande o muy grande que actúan a nivel local o regional (40%), pero también nacional e internacional (60%). Se destaca la alta participación de empresas privadas, aunque hay representación significativa de organizaciones públicas (24%).

Por lo que se refiere a los estratos se han tenido en cuenta las actividades que incluyen un mayor número de empleados. Las organizaciones de los sectores M y N representaban un número pequeño (1 y 7 organizaciones, respectivamente, por ello y

### Anexo 3.0. Características generales de la encuesta

dada la afinidad de las organizaciones del sector económico M se han fusionado con el estrato F e, igualmente, las del sector económico N, con el sector GHI. Por ello, a efectos de estudiar los resultados de manera comparativa y diferencial se considerarán los seis estratos que se indican en la tabla.

<b>Organización</b>				
<b>Tamaño de la organización</b>				
<b>Grande (Hasta 500 empleados)</b>		<b>Muy grande (Más de 500)</b>		<b>Total</b>
<b>89</b>		<b>61</b>		<b>150</b>
<b>60%</b>		<b>40%</b>		<b>100</b>
<b>Ámbito social de la organización</b>				
<b>1. Privada</b>		<b>2. Pública</b>		<b>Total</b>
<b>114</b>		<b>36</b>		<b>150</b>
<b>76%</b>		<b>24%</b>		<b>100</b>
<b>Ámbito geográfico de la organización</b>				
<b>1. Local</b>	<b>2. Regional</b>	<b>3. Nacional</b>	<b>4. Internacional</b>	<b>Total</b>
<b>26</b>	<b>36</b>	<b>47</b>	<b>41</b>	<b>150</b>
<b>17%</b>	<b>23%</b>	<b>32%</b>	<b>28%</b>	<b>100</b>
<b>Estratos (CNAE)</b>				
<b>1. Estrato 1 (C)</b>	<b>C. INDUSTRIA MANUFACTURERA</b>		<b>47</b>	<b>32%</b>
<b>2. Estrato 2 (F+M)</b>	<b>F: CONSTRUCCIÓN M: ACTIVIDADES PROFESIONALES, CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS</b>		<b>13</b>	<b>8%</b>
<b>3. Estrato 3 (GHI+N)</b>	<b>G: COMERCIO AL POR MAYOR Y AL POR MENOR H: TRANSPORTE Y ALMACENAMIENTO I: HOSTELERÍA N: ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS Y SERVICIOS AUXILIARES</b>		<b>38</b>	<b>25%</b>
<b>4. Estrato 4 (O)</b>	<b>O: ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y DEFENSA; SEGURIDAD SOCIAL</b>		<b>18</b>	<b>12%</b>
<b>5. Estrato 5 (P)</b>	<b>P: EDUCACIÓN</b>		<b>15</b>	<b>10%</b>
<b>6. Estrato 6 (Q)</b>	<b>Q: ACTIVIDADES SANITARIAS Y DE SERVICIOS SOCIALES</b>		<b>19</b>	<b>13%</b>
<b>Total</b>			<b>150</b>	<b>100%</b>

#### Presentación de los resultados de la encuesta

Considerando la amplitud y complejidad de los datos obtenidos en la encuesta, indicamos a continuación la estructura y presentación de la información. La información se distribuye en cinco bloques y en cada uno de ellos se presentan los datos de las correspondientes preguntas del cuestionario.

**1. Bloque (BL).** Aunque todas las preguntas del cuestionario se refieren al mismo tema general, el análisis de las preguntas se distribuye en cuatro bloques coherentes con las preguntas de la investigación. Se añade un quinto bloque en el que se analizan las aportaciones adicionales de los informantes (escritas a mano en las páginas del

### Anexo 3.0. Características generales de la encuesta

cuestionario y al final del mismo). En la introducción se presenta el Problema de investigación (PR), las hipótesis (H), las preguntas de investigación (PI) y finalmente las preguntas del cuestionario (P) correlativas con los mismos, explicando brevemente esa relación. Los bloques son los siguientes:

Bloque Tema	Problema Hipótesis Preguntas de investigación	Preguntas del cuestionario Variable	Objetivo
<b>BL1</b>  Concepto y de relevancia de CCO	<b>PR1</b> <b>H1</b> <b>PI/1.1</b> <b>PI/1.2</b> <b>PI/1.4</b>	<b>P01. CCO/Relevancia conceptual</b> <b>P02. CCO/Concepto personal</b> <b>P03. CCO/Relevancia general</b> <b>P04. CCO/Relevancia demográfica</b> <b>P05. CCO/Incidencia personal</b> <b>P06. CCO/Incidencia laboral</b> <b>P07. CCO/Incidencia organizacional</b> <b>P08. CCO/Incidencia sociolaboral</b>	Indagar sobre el concepto de CCO y su relevancia, es decir, las consecuencias del nivel de CCO sobre el empleado y las organizaciones

Bloque Tema	Problema Hipótesis Preguntas de investigación	Preguntas del cuestionario Variable	Objetivo
<b>BL2</b>  CCO y empleabilidad	<b>PR1</b> <b>H1</b> <b>PI/1.3</b> <b>PI/1.5</b>	<b>P12. CCO/Evaluabilidad</b> <b>P13. CCO/Instrumentos de selección</b> <b>P16. CCO-Tipos/empleabilidad</b> <b>P18. C. transversales/ empleabilidad</b> <b>P20. CCO-Conductas/empleabilidad</b> <b>P21. C. Técnica/empleabilidad</b>	Indagar sobre las pautas de selección de los empleados atendiendo a la relación existente entre competencias transversales, técnicas y nivel de CCO, así como las habilidades comunicativas para la empleabilidad

Bloque Tema	Problema Hipótesis Preguntas de investigación	Preguntas del cuestionario Variable	Objetivo
<b>BL3</b>  Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral	<b>PR2</b> <b>H2</b> <b>PI/2.1</b> <b>PI/2.2</b>	<b>P09. Nivel Formativo y de CCO por generaciones</b> <b>P10. CCO/ Nivel general</b> <b>P11. CCO/ Nivel según titulación</b> <b>P14. CCO/Agentes formativos de CCO</b> <b>P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación</b> <b>P17. CCO/ Factores explicativos</b> <b>P22. Ajuste formación-empleo</b> <b>P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b> <b>P25. CCO/ Asignaturas universitarias</b>	Indagar sobre el grado de ajuste del nivel de formación y de CCO de los empleados en relación con las necesidades de las organizaciones, así como la responsabilidad y los factores que lo explican, analizando las necesidades de formación en este aspecto.



### Anexo 3.0. Características generales de la encuesta

Bloque Tema	Problema Hipótesis Preguntas de investigación	Preguntas del cuestionario Variable	Objetivo
<b>BL4</b>  Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO	<b>PR2</b> <b>H2</b> <b>PI/2.3</b> <b>PI/2.4</b> <b>PI/2.5</b>	<b>P19. C. transversales/Valor para CCO</b> <b>P23. Contenidos de ALL/empleabilidad</b> <b>P26. Objetivos CCO/empleabilidad</b> <b>P27. Pautas comunicativas/empleabilidad</b> <b>P28. Adecuación/Evaluación de CCO</b> <b>P29. Adecuación/Orientaciones didácticas</b> <b>P30. Adecuación/Actividades formativas</b>	Indagar sobre los aspectos necesarios para mejorar la enseñanza de las habilidades de comunicación: factores, objetivos, contenidos, pautas, actividades, orientaciones didácticas, evaluación, etc.

Bloque Tema	Problema Hipótesis Preguntas de investigación	Preguntas del cuestionario Variable	Objetivo
<b>BL5</b>  Aportaciones abiertas de los informantes	Miscelánea	<b>Respuesta Libre</b>	Aportaciones libres de los informantes sobre el tema y el cuestionario no recogidas en los apartados anteriores, escritas en el cuestionario o al final.

**2. Número de la pregunta.** Desde la pregunta 1 (P01) hasta pregunta 30 (P30), teniendo en cuenta que en el bloque 5 no hay preguntas numeradas sino que se presentan las notas de los informantes dentro del cuestionario o al final del mismo.

**3. Marco.** Se especifica brevemente el contenido de la pregunta, su sentido y el proceso de elaboración, desde su inicio en la prueba de jueces y la encuesta piloto hasta llegar a la encuesta definitiva.

**4. Enunciado.** Se presenta el enunciado de la pregunta del cuestionario tal como fue presentado a los informantes en el cuestionario COFE3.

**5. Ficha.** Se presenta la planificación de la pregunta en forma de tabla. Se compone de los siguientes apartados:

- a) Nombre de la variable: V1, V2, etc.
- b) Descripción de la variable.
- c) Pregunta(s) relacionadas: P01 a P30.
- d) Ítems que componen la pregunta. P12\_01, P12\_02, etc.
- e) Definición: Explicación o descripción breve de la variable.
- f) Objetivos: Indicación de qué metas concretas se persiguen al realizar la pregunta.
- g) Niveles de la variable: Valores que puede seleccionar el informante, normalmente se solicitan valoraciones del 1 al 4, ordinales, etc.

### Anexo 3.0. Características generales de la encuesta

- h) Indicadores cuantitativos y gráficos: Se indican los valores cuantitativos que se van a obtener en la pregunta y se van a presentar en forma de tablas y gráficos.
- i) Valoración cualitativa: Indicación de la valoración cualitativa que se va a realizar, principalmente referida a la respuesta de los informantes a las preguntas abiertas y a los textos elaborados al final del cuestionario.
- j) Relaciones estudiadas: Aspectos que van a estudiarse y analizarse en la pregunta.

**6. Resultados. Gráfica.** Se presentan las gráficas de los resultados de las preguntas con varios ítems a evaluar. Normalmente se trata de una gráfica de medias y, en su caso, otra de ordinales o preferencias. Se presentan ordenadas en orden descendente desde el ítem de mayor a menor importancia. Tiene el objeto de mostrar una visión global de los resultados antes de poder ver los datos de forma detallada y exhaustiva.

**7. Resultados. Datos.** Se presentan en tablas los resultados. En cada tabla se indica:

- a) Variable evaluada.
- b) ítems evaluados.
- c) Datos o respuestas de los informantes a cada ítem:
  - frecuencias de cada ítem, número de respuestas dadas por los informantes.
  - Porcentajes absolutos de respuestas a cada ítem
  - Porcentajes válidos de respuestas a cada ítem.
  - Puntuaciones válidas
  - Puntuaciones perdidas
  - Total de respuestas
  - Media del ítem
  - Desviación típica del ítem
  - Número de diferencias de medias halladas en los estratos.
  - Porcentaje de respuestas de nivel bajo (normalmente de los valores 1 y 2, %1/2).
  - Porcentaje de respuestas de nivel alto (normalmente de los valores 3 y 4, %3/4).
  - Orden de media del ítem entre los de la pregunta (Orden M).

### **8. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)**

Se presentan exclusivamente aquellos ítems en los que se han encontrado diferencias significativas aplicando dos estadísticos: Anova y estadístico de Levene (no se presentan estadísticos no paramétricos por evitar la redundancia y por la economía de la presentación). En la tabla se indican los siguientes datos:

- a) media del ítem.
- b) número de diferencias halladas, hasta un máximo de cinco: por edad, sexo, tipo, experiencia y sector económico.
- c) estratos en que se encuentra esa diferencia.
- d) Frecuencias para cada estrato.
- e) Media de cada estrato para el ítem.
- f) Desviación típica.
- g) Datos de ANOVA y Levene, indicando la significatividad de las diferencias.

### Anexo 3.0. Características generales de la encuesta

**9. Ítems preferidos (Plus).** Se indica la participación de los informantes en los ítems preferidos (Plus) y las respuestas de preferencia de ítems. En muchas de las preguntas del cuestionario se solicita al informante que elija tres o cuatro ítems principales de entre todos los propuestos. El objetivo es matizar o precisar el valor de las medias. Incluye dos tablas:

- a) PLUS. Participación.
- b) PLUS. Frecuencias y porcentajes por ítems.

**10. Clasificación de los ítems.** En las preguntas con varios ítems, éstos se ordenan en orden descendente según las medias obtenidas y, en su caso, teniendo en cuenta las elecciones como ítems preferidos (Plus). Se indican al final de la tabla las discordancias (Disc.) entre el orden obtenido por medias y el orden obtenido por preferencia.

**11. Respuesta abierta.** Se indican las respuestas de los informantes en tres tablas:

**Tabla 1:** Recoge los datos de la sección abierta de la pregunta y las tesis de los informantes.

**Tabla 2:** Incluye los datos relativos a los ítems abiertos de cada pregunta.

**Tabla 3:** Recoge las aportaciones manuscritas relacionadas sobre el tema de esa pregunta al final o en el interior del cuestionario

La **tabla 1** presenta los siguientes datos:

- a) Contenido que se describe.
- b) Número de la pregunta
- c) Abierta: número de respuestas a la pregunta abierta.
- d) Final: número de aportaciones al final del cuestionario.
- e) Interno: número de aportaciones escritas sobre la propia pregunta o página en el cuestionario.
- f) Total aportaciones: número de aportaciones de los informantes sobre dicho contenido.
- g) número de tesis o posturas sobre el tema.
- h) Valores totales sobre la tesis. Algunas aportaciones indican más de una postura.
- i) Tesis de los informantes. Se analiza el contenido de las respuestas o notas disponibles y se sintetizan en forma de tesis colocándolas en un listado con un código (T24a, T24b, etc.)
- j) Número: Se indica el número de informantes que apoyan cada tesis.
- k) Total: Número total de valores para las diversas tesis.

### Anexo 3.0. Características generales de la encuesta

La **tabla 2** incluye los siguientes datos:

- a) Número de la pregunta. Respuestas de los informantes en pregunta abierta
- b) Cada aportación realizada indicando:

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis

1. Nº. Código del cuestionario, respetando el anonimato.
2. Datos sobre el estrato del informante atendiendo a cinco aspectos:
  - 1. Sexo: 1. Hombre/ 2. Mujer
  - 2. Edad: 1. 30 ó menos/ 2. 31 a 40/ 3. 41 a 50/ 4. Más de 50
  - 3. Tipo de organización: 1. Privada/ 2. Pública
  - 4. Experiencia: 1. Exp. Breve (0-3 años)/ 2. Exp. Media (4-9 años)/ 3. Exp. Larga (10 años ó más)
  - 5. Sector económico: 1. Manufacturero/ 2. Construcción/ 3. Comercio/ 4. Administración/ 5. Educación/ 6. Sanidad
3. Enunciado transcrito literalmente (en pregunta abierta o al final del cuestionario).
4. Código de tesis que defiende el informante.

La **tabla 3** incluye los siguientes datos:

- a) Número de la pregunta. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)
- b) Cada aportación realizada indicando lo mismo que en la tabla 2.

En el cuerpo del informe (no en estos anexos) se añaden además tres apartados:

**12. Análisis.** Se analizan y comentan los resultados obtenidos en la pregunta a partir de los datos cuantitativos, comentando exclusivamente las diferencias significativas por estratos. A continuación se comentan los resultados de las respuestas abiertas y las notas de los informantes. Se llega a unas breves conclusiones sobre la temática de la pregunta.

**13. Bloque. Análisis de los datos obtenidos.** Se comentan al final de cada bloque los datos obtenidos en las preguntas relacionando los diversos temas e interpretando brevemente la información. El bloque 5 recoge sólo aquellos temas que no corresponden a la temática objeto de investigación, pero son notan de interés sobre la situación del empleo en las Administraciones públicas o sobre la propia evaluación del cuestionario.

**14. Problema. Análisis de los datos obtenidos.** Al final de los bloques 2 y 4 se comentan los datos obtenidos en el cuestionario en relación con los dos problemas de investigación, extrayendo las conclusiones lógicas correspondientes.

## Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

### Anexo 3.1.

#### Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

En el bloque 1 se plantean los siguientes problemas, hipótesis y preguntas de investigación

<b>Problemas, hipótesis y preguntas de investigación/ Preguntas del cuestionario</b>
<p><b>Problema 1</b></p> <p>Esta investigación trata de establecer la relación existente entre las destrezas comunicativas expresivas del lenguaje oral y el rendimiento profesional, analizar la naturaleza de la misma y detallar aquellas especialmente relevantes para el desempeño profesional de los tipos de empleos representativos de la sociedad actual.</p>
<p><b>Hipótesis principal 1</b></p> <p>A juicio de los informantes de la muestra, las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa y positiva con el rendimiento profesional.</p>
<p><b>Preguntas de investigación</b></p> <p><b>PI/1.1.</b> ¿En qué medida las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa con el rendimiento profesional?</p> <p><b>PI/1.2.</b> ¿De qué forma precisa las destrezas comunicativas del lenguaje oral intervienen sobre el rendimiento profesional?</p> <p><b>PI/1.4.</b> ¿Qué consecuencias y efectos provocan las destrezas comunicativas del lenguaje oral en el mundo profesional (para los empleados, las entidades, los clientes, el servicio, etc.?)</p>

De manera coherente se presentan las siguientes **preguntas en el cuestionario**:

a) **Preguntas que introducen y definen el concepto (o constructo) competencia de comunicación oral (CCO)**, puesto que es el tema central de la investigación. En este sentido interesa conocer el grado de acuerdo con una definición posible de ese término (P01) y las ideas personales que los informantes tienen sobre ese concepto (P02). Estas preguntas centran la temática de todo el cuestionario por lo que aparecen en primer bloque para situar a los informantes en este ámbito de reflexión.

<p><b>P01. CCO/Relevancia conceptual</b></p> <p><b>P01.</b> Indique su grado de acuerdo con esta definición del concepto de competencia de comunicación oral (CCO): “La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional.”</p>
<p><b>P02. CCO/Concepto personal</b></p> <p><b>P02.</b> Indique si considera necesario, o no, modificar o proponer otra definición del concepto de Competencia de Comunicación Oral. A continuación, si es el caso, redacte con claridad la modificación o proponga una nueva definición.</p>

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

b) **Preguntas genéricas sobre la relevancia de CCO y su la relación con el rendimiento profesional.** Se propone a los informantes que valoren la importancia de la CCO de los empleados en general (P03) y atendiendo al porcentaje de los mismos a los que afecta de manera significativa (P04).

<b>P03. CCO/Relevancia general</b>
------------------------------------

<b>P03.</b> Valore la importancia que tiene para su organización de trabajo la competencia de comunicación oral de sus empleados, con carácter general.
---

<b>P04. CCO/Relevancia demográfica</b>
--

<b>P04.</b> ¿En qué porcentaje de puestos de trabajo de su organización es importante disponer de un nivel elevado de competencia de comunicación oral (CCO)?
---

c) **Preguntas que permitan especificar las consecuencias que el nivel de CCO de los empleados tiene sobre el propio empleado (P05) o sobre las organizaciones (P06), concretando las consecuencias sobre los resultados (P07) y sobre el clima laboral (P08).**

<b>P05. CCO/Incidencia personal</b>
-------------------------------------

<b>P05.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que la CCO de un empleado tiene determinadas consecuencias para el propio empleado. A continuación, marque en la columna Plus las tres más importantes.
---

<b>P06. CCO/Incidencia laboral</b>
------------------------------------

<b>P06.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que el nivel de CCO de los empleados afecta a su organización. -Afecta a los <u>resultados</u> de la organización -Afecta al <u>clima laboral</u> de la organización
--

<b>P07. CCO/Incidencia organizacional</b>
---

<b>P07.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que la CCO de los empleados influye sobre los resultados de su organización. A continuación, marque en la columna Plus los tres más importantes.
--

<b>P08. CCO/Incidencia sociolaboral</b>
---

<b>P08.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que el nivel de CCO de los empleados influye sobre el clima laboral. Después, marque los tres más importantes.
--

Pasamos a continuación a hacer explícito el plan de cada pregunta y a indicar los resultados completos de la misma.

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### Preguntas 1 y 2 (P01 y P02)

#### **P01. CCO/Relevancia conceptual y P02. CCO/Concepto personal. Marco**

En P01 se cuestiona el grado de acuerdo con una definición de CCO y en P02 se abre la posibilidad de participación del informante para modificar la definición. El objetivo de presentar el concepto de CCO era doble. En primer lugar, centrar a los informantes sobre el objeto de la investigación; en segundo término, analizar el grado de acuerdo con el concepto, de cara a establecer una definición más precisa y compartida. Para averiguar el grado de acuerdo con el concepto de CCO fueron utilizadas dos definiciones. La primera apareció en COFE1, para la prueba de jueces, obteniendo una elevada puntuación por parte de los mismos (véase el informe de la prueba de jueces de P03 y P04). También apareció en COFE2 para la encuesta piloto. La definición era la siguiente:

**La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para comunicarse y expresarse oralmente de forma adecuada mediante el lenguaje y otras formas o medios de comunicación, para usar diversidad de textos, relacionarse con diferentes interlocutores y participar en variedad de contextos cotidianos o formales en el ámbito de la vida social, académica y profesional.**

Esta definición obtuvo un grado de acuerdo de 3,30. No obstante, siete informantes presentaron sugerencias para mejorar la definición (véase informe de la encuesta piloto, P01 y P02), por lo que esta fue modificada, abreviada y simplificada, con la siguiente redacción en el cuestionario definitivo COFE3:

**“La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional”.**

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P01. CCO/Relevancia conceptual y P02. CCO/Concepto personal. Enunciados

<b>P01. Enunciado</b>		
<b>COFE3</b>		
<b>01.</b> Indique su grado de acuerdo con esta <b>definición</b> del concepto de <b>competencia de comunicación oral (CCO)</b> .		
<table border="1"><thead><tr><th><b>Definición de CCO</b></th></tr></thead><tbody><tr><td>La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional.</td></tr></tbody></table>	<b>Definición de CCO</b>	La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional.
<b>Definición de CCO</b>		
La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional.		
<input type="checkbox"/> 1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco <input type="checkbox"/> 3. Bastante <input type="checkbox"/> 4. Muy de acuerdo		

<b>P02. Enunciado</b>		
<b>COFE3</b>		
<b>02.</b> Indique si considera necesario, o no, <b>modificar</b> o <b>proponer otra definición</b> del concepto de Competencia de Comunicación Oral. A continuación, si es el caso, redacte con claridad la modificación o proponga una nueva definición.		
<input type="checkbox"/> 1. No <input type="checkbox"/> 2. Sí. Deseo modificar o añadir algo, o proponer otra definición		
<table border="1"><thead><tr><th><b>Definición propuesta de CCO (o modificación)</b></th></tr></thead><tbody><tr><td> </td></tr></tbody></table>	<b>Definición propuesta de CCO (o modificación)</b>	
<b>Definición propuesta de CCO (o modificación)</b>		



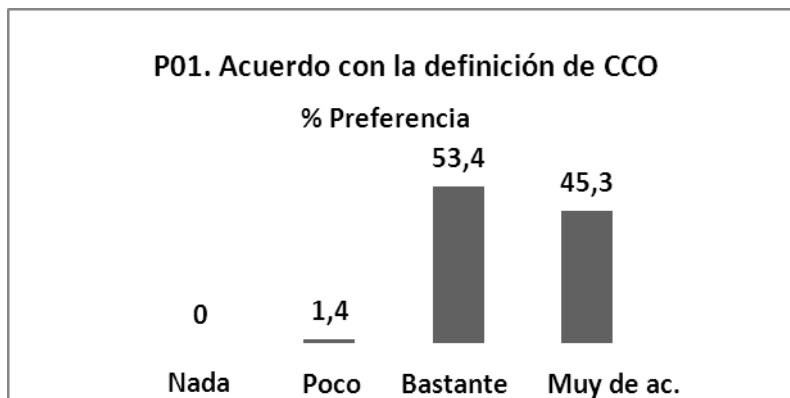
### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P01. CCO/Relevancia conceptual y P02. CCO/Concepto personal. Ficha

<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>1</sub>. El concepto de CCO propuesto suscita un alto nivel de acuerdo por parte de los informantes (Nivel 3 o superior). H<sub>2</sub>. El concepto de CCO suscita una elevada cantidad de perspectivas conceptuales y matices individuales.</i>
<b>Variable A</b>	VA1. Competencia de Comunicación Oral (CCO)
<b>Variable B</b>	VB2. Relevancia conceptual
<b>Pregunta(s) relacionadas</b>	<b>P01. CCO/Concepto general de CCO</b> <b>P02. CCO/Concepto personal de CCO</b>
<b>Ítems</b>	<b>P01, P02, P02(A)</b>
<b>Definición</b>	
Grado de acuerdo con la definición del concepto de CCO propuesta y presentación de aportaciones de los informantes sobre el concepto.	
<b>Objetivos</b>	
<p>a) Observar el nivel de acuerdo de los informantes con el concepto de CCO propuesto (P01).</p> <p>b) Valorar la confirmación de las hipótesis.</p> <p>b) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados.</p> <p>c) Proporcionar al encuestado una referencia inicial sobre el concepto o constructo objeto de la investigación.</p> <p>d) Recabar y estudiar las aportaciones de los informantes sobre el concepto estudiado en respuesta abierta (P02) o al final del cuestionario.</p> <p>e) Definir a partir de la información obtenida con mayor precisión el constructo estudiado.</p>	
<b>Niveles de la variable VB2</b>	
<b>Escala likert:</b> <input type="checkbox"/> 1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco <input type="checkbox"/> 3. Bastante <input type="checkbox"/> 4. Muy de acuerdo	
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
Promedio de ítem P01 y P02 global y por estratos.	
<b>Valoración cualitativa</b>	
Análisis del contenido escrito por el informante en P02(A) y en el texto o al final del texto	

## Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

### P01/P02. Resultados. Gráfica



### P01/P02. Resultados. Datos

La variable VA1 se estudia mediante las preguntas 1 y 2 del cuestionario. Se presentan a continuación los resultados de las preguntas P01 y P02:

<b>P01. Acuerdo/Definición de CCO</b>			
Datos	F	%	% válido
<b>1. Nada</b>			
<b>2. Poco</b>	2	1,3	<b>1,4</b>
<b>3. Bastante</b>	79	52,7	<b>53,4</b>
<b>4. Muy de ac.</b>	67	44,7	<b>45,3</b>
<b>Válidos</b>	148	98,7	100,0
<b>Perdidos</b>	2	1,3	
<b>Total</b>	150	100,0	
<b>Media</b>	<b>3,44</b>	<b>%1/2</b>	<b>1,4</b>
<b>Desv. típ.</b>	,525	<b>%3/4</b>	<b>98,7</b>
<b>Dif. Medias</b>	2		

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P01. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P01. Acuerdo con el concepto de CCO												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,44</b>	<b>2</b>	Edad	1. 30	7	<b>3,14</b>	,38	1,22	,304	8,99	3	144	<b>,000</b>
			2. 31-40	48	<b>3,40</b>	,57						
			3. 41-50	63	<b>3,51</b>	,5						
			4. 51+	30	<b>3,43</b>	,5						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,46</b>	,52	2,12	,123	6,26	2	145	<b>,002</b>
			2. Media	43	<b>3,30</b>	,46						
			3. Larga	92	<b>3,50</b>	,54						

P01. Concepto CCO/ Nivel de acuerdo. Diferencias de COFE2 y COFE3												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,44</b>	<b>1</b>	COFE	COFE3	<b>125</b>	<b>3,46</b>	,53	1,81	,181	8,6	1	146	<b>,004</b>
			COFE2	<b>23</b>	<b>3,30</b>	,47						
			AMBOS	<b>148</b>	<b>3,44</b>	,52						

#### P02. Aportación Concepto CCO.

P02. Concepto CCO/ Modificación			
Datos	F	%	% válido
1. No	118	78,7	<b>79,7</b>
2. Sí. Deseo modificar...	30	20,0	<b>20,3</b>
Válidos	148	98,7	100,0
Perdidos	2	1,3	
Total	150	100,0	
Media	<b>1,20</b>		
Desv. típ.	<b>,403</b>		

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P02. Respuesta abierta

P02. Análisis del contenido de la sección abierta						
P02. CCO/Concepto personal						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P02	23	0	0	23	31	70
P02. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T02a. Tipo de entidad de CCO</b>						<b>14</b>
T02a1. Complejidad por los saberes y capacidades que incluye						2
T02a2. Es un conocimiento						1
T02a3. Es una capacidad						8
T02a4. Es una habilidad						1
T02a5. Es una conducta o comportamiento observable						1
T02a6. La capacidad depende del conocimiento del sujeto de ciertas reglas						1
<b>T02b. Componentes y canal</b>						<b>12</b>
T02b1. Incluye el lenguaje corporal y la comunicación no verbal						3
T02b2. Expresarse mediante el lenguaje hablado u oral						5
T02b3. Expresarse por escrito						1
T02b4. Saber escuchar						1
T02b5. Comprensión lectora						1
T02b6. Puede ir acompañado de otros medios en general						1
<b>T02c. Funciones y utilidad</b>						<b>23</b>
T02c1. Permite establecer relaciones						2
T02c2. Participar y dialogar (interacción)						3
T02c3. Transmisión eficiente o intercambio de información						2
T02c4. Expresión de información, datos, ideas (exposición)						4
T02c5. Expresión de opiniones (argumentación)						2
T02c6. Expresión de emociones y sentimientos						3
T02c7. Atención al receptor, conseguir su empatía						2
T02c8. Expresión para motivar o persuadir a los otros						2
T02c9. Expresión para controlar o dirigir a los otros						1
T02c10. Conseguir los objetivos o resultados						1
T02c11. Adaptarse al receptor						1
<b>T02d. Contextos de uso</b>						<b>10</b>
T02d1. Interacción en el contexto social, privado, cotidiano, informal, familiar, etc.						4
T02d2. Interacción en el contexto académico						3
T02d3. Interacción en el ámbito laboral o profesional						3
<b>T02e. Rasgos y cualidades de la forma y corrección o gramaticalidad</b>						<b>1</b>
T02e1. Corrección						1
<b>T02f. Contenido</b>						<b>8</b>
T02f1. Claridad y entendibilidad (para el receptor)						6
T02f2. Transmitir información útil (relevancia)						1
T02f3. Transmitir información completa (cantidad)						1
<b>T02g Juicios sobre la definición</b>						<b>2</b>
<b>Total</b>						<b>70</b>
P24. Respuestas de los informantes en pregunta abierta						

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
030	1	4	1	1	1	La competencia de comunicación oral (CCO) es "el conocimiento" y la capacidad ...	T02a1 T02a2 T02a3
033	2	2	1	3	1	La Competencia de Comunicación Oral es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y corporal, con el fin de participar y establecer relaciones en la vida social, académica y profesional.	T02a3 T02b1 T02b2 T02c1 T02c2 T02d1 T02d2 T02d3
034	1	3	1	3	1	"Expresarse de forma correcta y entendible mediante el lenguaje hablado..."	T02b2 T02e1 T02f1
043	1	3	1	3	1	Como genérica vale. No especifica finalidades concretas.	T02g
052	2	2	1	3	3	En nuestra Compañía lo definimos como: "Capacidad de transmitir clara y eficientemente información, pensamientos, opiniones y emociones, tanto de forma oral como escrita. Saber escuchar activamente y expresar e interpretar correctamente información escrita y oral".	T02a3 T02b3 T02b4 T02b5 T02c3 T02c4 T02c5 T02c6
053	2	2	1	2	3	Añadiría: "De manera que un receptor entienda". Creo que sin receptor no hay comunicación.	T02c7 T02f1
056	1	3	1	3	1	La competencia de comunicación oral (CCO) es la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que puedan acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas o no, de la vida social, académica y profesional.	T02a3 T02b2 T02b6 T02c2 T02d1 T02d2 T02d3
066	2	2	2	3	4	Comunicación oral puede confundirse con comunicación verbal exclusivamente. Como entiendo que comunicación oral también incluye a la comunicación no verbal, yo añadiría a la definición: "... mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo (como la comunicación no verbal...), con el fin de ..."	T02a1 T02b1
074	2	2	2	3	5	La competencia de comunicación oral sirve a cuatro funciones principales dentro de un grupo u organización: la información, la expresión emocional, la motivación y el control.	T02c4 T02c6 T02c8 T02c9
075	1	4	1	3	6	Habilidad para expresarse dentro de una relación comunicativa, con el resultado que se intenta conseguir y con capacidad de producir empatía en el receptor.	T02a4 T02c1 T02c7 T02c10
082	2	2	1	2	3	Aunque el estudio versa sobre la comunicación oral, estimo más oportuno hablar de la comunicación verbal y la no verbal. Ambas siempre van unidas y el peso de la "no verbal" es bastante más superior que el de la "verbal".	T02b1

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
083	1	2	1	3	3	Creo que el objetivo de cualquier competencia en comunicación, ha de tener objetivo. La persuasión entendería como el "para qué" se comunica, debería ser el fin último de la misma.	<b>T02c8</b>
085	2	4	2	3	4	Añadir: Transmitiendo claramente las propias ideas, sentimientos o acciones.	<b>T02c4</b> <b>T02c6</b> <b>T02f1</b>
087	1	2	1	3	3	Personalmente la palabra "capacidad" no me cuadra en la definición. Prefiero definiciones más operativas que comiencen con infinitivo, ya que creo que la competencia no es la capacidad sino el resultado, lo que muestra, el comportamiento observable.	<b>T02a5</b>
088	2	2	2	2	5	"posibilitando un intercambio de información entre personas".	<b>T02c3</b>
089	1	2	2	3	4	La Competencia de Comunicación Oral (CCO) es la capacidad para expresarse "y ser entendido por el interlocutor o interlocutores", mediante el lenguaje hablado y ...	<b>T02a3</b> <b>T02b2</b> <b>T02f1</b>
092	1	3	1	3	1	"...para expresarse y ser comprendido..."	<b>T02a3</b> <b>T02f1</b>
098	1	4	2	3	6	El término definido no debe participar de la definición (comunicación).	<b>T02g</b>
099	1	3	1	3	1	Introduciría el concepto "Sentimiento" y "Opinión".	<b>T02c5</b> <b>T02c6</b>
106	2	3	1	3	3	Expresarse mediante lenguaje hablado (oral) sólo.	<b>T02b2</b>
108	1	4	2	3	5	Si se distingue entre académica y profesional (¿lo académico no es profesional?) quizás convenga introducir el término familiar como un aspecto importante de lo social.	<b>T02d1</b>
122	2	2	1	3	6	Capacidad para transmitir información útil y completa asegurando una información clara y manteniendo un diálogo activo. Implica la habilidad para adecuar un discurso a las necesidades concretas del receptor.	<b>T02a3</b> <b>T02c2</b> <b>T02c4</b> <b>T02c11</b> <b>T02f1</b> <b>T02f2</b> <b>T02f3</b>
150	1	3	1	2	2	La competencia de comunicación oral es la capacidad para sintetizar las reglas psicológicas, culturales, legales y lingüísticas que permiten al ser humano expresarse adecuadamente en un entorno determinado participando en la vida social, académica, profesional y privada proyectando la dimensión individual del ser humano a una dimensión social.	<b>T02a3</b> <b>T02a6</b> <b>T02d1</b> <b>T02d2</b> <b>T02d3</b>

## Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

### Pregunta 3 (P03)

#### P03. CCO/Relevancia general. Marco

La pregunta 3 (P03) se refiere a la importancia que los informantes le dan a CCO en el seno de su organización. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase el informe de la prueba de jueces en P01) y un resultado elevado en la encuesta piloto (3,48). Los datos se ven confirmados con los resultados obtenidos en la encuesta definitiva.

#### P03. CCO/Relevancia general. Enunciado

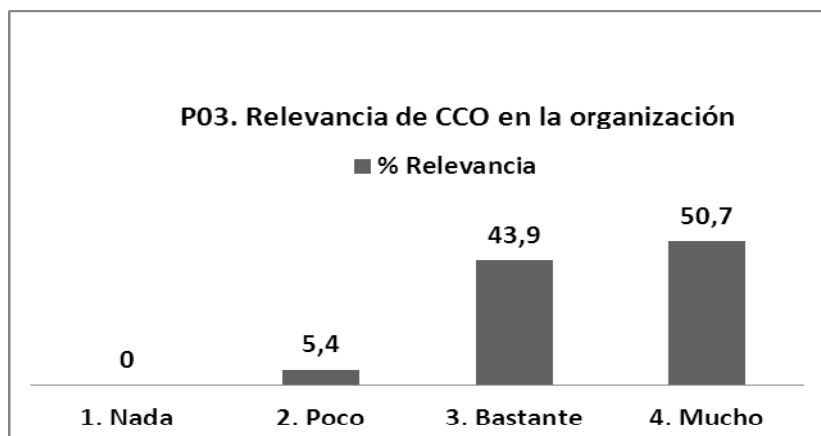
<b>P03. CCO/Relevancia general</b>
<b>COFE3</b>
03. Valore la <b>importancia</b> que tiene para su organización de trabajo la competencia de comunicación oral de sus empleados, <u>con carácter general</u> .
<input type="checkbox"/> <b>1. Nada</b> <input type="checkbox"/> <b>2. Poco</b> <input type="checkbox"/> <b>3. Bastante</b> <input type="checkbox"/> <b>4. Mucho</b>

#### P03. CCO/Relevancia general. Ficha

<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>3</sub>. A juicio de los informantes, la CCO es relevante o importante en general para las organizaciones (Nivel 3 o superior).</i>
<b>Variable A</b>	VA1. Competencia de Comunicación Oral (CCO)
<b>Variable B</b>	VB3. Relevancia general
<b>Ítems</b>	P03
<b>Definición</b>	Grado de relevancia de CCO para las organizaciones a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>	a) Observar el grado de relevancia de CCO para la organización en general. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados. d) Valorar las apreciaciones escritas por los informantes sobre este tema.
<b>Niveles de la variable VB3</b>	Escala likert: <input type="checkbox"/> 1. Nada <input type="checkbox"/> 2. Poco <input type="checkbox"/> 3. Bastante <input type="checkbox"/> 4. Mucho
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	Promedio de ítem P03 global y por estratos
<b>Valoración cualitativa</b>	Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto

## Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

### P03. Resultados. Gráfica



### P03. Resultados

P03. CCO / Relevancia org.			
Datos	F	%	% vál.
1. Nada			
2. Poco	8	5,3	5,4
3. Bastante	65	43,3	43,9
4. Mucho	75	50,0	50,7
Válidos	148	98,7	100,0
Perdidos	2	1,3	
Total	150	100,0	
Media	3,45	%1/2	5,4
Desv. típ.	,599	%3/4	94,6
Dif. Medias	1		

### P03. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P03. Relevancia de CCO para la organización													
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.	
3,45	1	Sec.	1. Man.	46	3,30	,628	3,127	,01	3,370	5	142	,007	
			2. Con.	13	3,23	,599							
			3. Com.	37	3,51	,559							
			4. Adm.	18	3,33	,594							
			5. Edu.	15	3,87	,352							
			6. San.	19	3,63	,597							

### P03. Relevancia CCO. Scheffé .

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
2. (F+M) Construcción	13	3,23	
1. (C) Manufactura	46	3,30	3,30
4. (O) Administración	18	3,33	3,33
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	37	3,51	3,51
6. (Q). Sanidad	19	3,63	3,63
5. (P) Educación	15		3,87
Sig.		,445	,100

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,964. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.



### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P03. Respuesta abierta

P03. Análisis del contenido del final del cuestionario						
P03. CCO/Relevancia general						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P03	-	19	0	19	1	19
P03. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T03a. Relevancia de CCO para el trabajo y la empleabilidad</b>						19
<b>Total</b>						19

P03. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)							
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
003	1	1	1	2	2	La comunicación oral en cualquier puesto de trabajo es fundamental. Lo mismo ocurre con el segundo idioma, el cual, debemos de fomentar e intentar que sea más práctico y menos teórico para así mejorar la pronunciación, contextos lingüísticos y vocabulario. Con esto conseguiremos una mejor adaptación al mundo laboral, en el que la internacionalización de nuestras empresas es algo real y necesario para competir en el mercado global en el que nos movemos.	<b>T03a</b>
006	1	4	1	3	3	Los problemas de comunicación tienen detrás muchas otras cuestiones de tipo cultural y formativo, pero saber expresarte es muy importante para la entrada en el mundo laboral.	<b>T03a</b>
015	1	2	1	1	3	Conseguir unas capacidades propias de expresión por el desarrollo guiado del alumnado favorecerá el éxito en la incorporación al mundo laboral real.	<b>T03a</b>
037	1	3	1	3	1	Mi resumen sobre comunicación sería:  1. Las personas con capacidad comunicativa alta son más empleables.	<b>T03a</b>
037	1	3	1	3	1	3. En un mundo global se requiere capacidad de comunicación global.	<b>T03a</b>
075	1	4	1	3	6	La competencia oral es una de las competencias básicas que se examinan en un candidato dentro de un proceso de selección. Por ello es importantísimo fomentar el desarrollo y mejora de esta competencia desde el colegio hasta la Universidad, para que se convierta en una habilidad intrínseca que no sólo será útil en el mundo laboral sino también en el personal.	<b>T03a</b>
082	2	2	1	2	3	Me parece de vital importancia el desarrollo de esta competencia. Hoy en día la capacidad de interrelación con los demás, el desarrollo de grupos, la capacidad de influencia, etc. son habilidades y competencias importantes para el desarrollo de una carrera profesional.	<b>T03a</b>

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
087	1	2	1	3	3	Se suele decir que no hay una segunda oportunidad de causar una buena impresión, y la comunicación (verbal y no verbal) juega un papel muy importante.  Todos conocemos casos de personas, intelectualmente brillantes, pero con escasas habilidades sociales y de comunicación, que han dado lugar a limitaciones y cortapisas en el desarrollo laboral y personal.	<b>T03a</b>
087	1	2	1	3	3	Para no extenderme, y como conclusión, la comunicación, o mejor dicho, el "saber comunicar", facilita el desarrollo personal en todos los ámbitos de la vida (personal y profesional). Transmitir ideas con claridad y ajustadas al interlocutor, ser asertivos, adaptar los registros a las situaciones... facilita la adaptación no solo en el ámbito laboral, sino también en el ámbito de las relaciones personales.	<b>T03a</b>
113	1	3	1	3	1	El mundo laboral en general y en el campo de las Relaciones Laborales, nos debemos apoyar en la COMUNICACIÓN como primer elemento de respeto, análisis y punto de encuentro.	<b>T03a</b>
113	1	3	1	3	1	Las TIC y nuevos sistemas organizativos del trabajo requieren la "recuperación" de CCO para resolver problemas, priorizar y buscar la competitividad.	<b>T03a</b>
124	1	3	2	3	3	En mi opinión la competencia de comunicación oral, es una de las competencias transversales que más importancia tienen en puestos de mandos intermedios y superiores.	<b>T03a</b>
124	1	3	2	3	3	Es necesaria su incorporación a los sistemas educativos pero abordando su aprendizaje de una manera eminentemente práctica, donde el alumno pueda percibir las ventajas para su desarrollo personal y profesional.	<b>T03a</b>
126	2	3	1	3	3	La comunicación oral es una capacidad muy importante que debemos desarrollar, creo que no se le da importancia ni en el mundo académico ni en el mundo social pero es de forma contradictoria importantísima en el ámbito profesional, para encontrar o mejorar en el mundo laboral un empleo que se adecue a las propias características de cada persona.	<b>T03a</b>
127	1	4	1	3	2	Hay que intentar concienciar de la gran importancia que tiene para acceder al mercado de trabajo.	<b>T03a</b>
129	2	2	1	2	5	...y creo que es una competencia que las empresas valoramos cada vez más en nuestros procesos de selección y además es una habilidad social imprescindible para la vida diaria.	<b>T03a</b>
131	2	4	2	2	6	Tercero. Los directivos debemos implicarnos en la comunicación oral, que deben poseer nuestros empleados, capacitándolos profesionalmente en esta área, a través de formación específica. No debemos olvidar que nuestros centros sanitarios reciben asiduamente pacientes, lo que convierte la comunicación oral en un "ítem" fundamental en nuestra actividad asistencial sanitaria, tratando un tema muy sensible "salud" y su término contradictorio "enfermedad".	<b>T03a</b>

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
134	2	3	2	2	4	<p>He respondido a este cuestionario teniendo en cuenta, por un lado, la organización administrativa de la que soy jefa de sección, así como la organización docente de educación primaria e infantil que gestiono.</p> <p>En este último ámbito, el de personal docente, entiendo que la comunicación oral es básica por las repercusiones que tiene en la educación de los alumnos. En mi organización administrativa no es tan importante.</p>	<b>T03a</b>
143	1	3	1	3	1	<p>Cualquier alumno debería estar familiarizado con la expresión oral y gestual de sentimientos, iniciativas y propuestas. (...) Para mí suponen las habilidades trascendentes para transmitir eficazmente mensajes.</p> <p>Junto a ellas, la capacidad de atribuir correctamente, de forma interna o externa, los éxitos y los fracasos son un reducto básico sobre el que constituir un núcleo de habilidades trascendentes para el futuro trabajador.</p>	<b>T03a</b>

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### Pregunta 4 (P04)

#### P04. CCO/Relevancia demográfica. Marco

La pregunta 4 (P04) solicita información sobre el porcentaje aproximado de puestos de trabajo en que se requiere un elevado nivel de CCO. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase P02 en el informe de la prueba de jueces) y un resultado elevado en la encuesta piloto (3,48). Los datos se ven confirmados con los resultados obtenidos en la encuesta definitiva.

#### P04. CCO/Relevancia demográfica. Enunciado

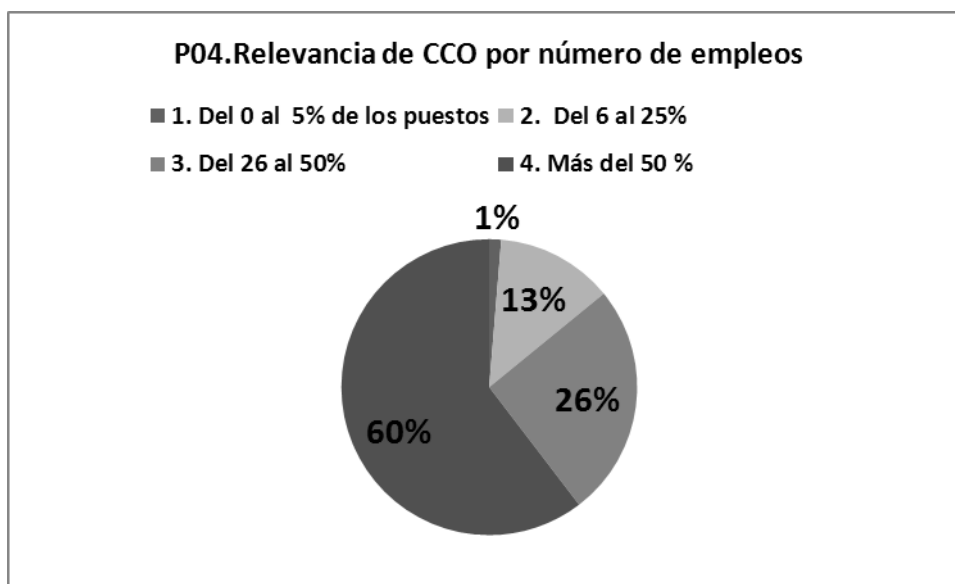
<b>P04. Relevancia demográfica de CCO</b>
<b>COFE3</b>
04. ¿En qué porcentaje de puestos de trabajo de su organización es importante disponer de un nivel elevado de competencia de comunicación oral (CCO)?
<input type="checkbox"/> 1. Del 0 al 5% de los puestos <input type="checkbox"/> 2. Del 6 al 25% <input type="checkbox"/> 3. Del 26 al 50% <input type="checkbox"/> 4. Más del 50 %

#### P04. CCO/Relevancia demográfica. Ficha

<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>4</sub>. A juicio de los informantes, la CCO es relevante para un alto porcentaje de empleos. (Nivel 3 o superior).</i>
<b>Variable A</b>	VA1. Competencia de Comunicación Oral (CCO)
<b>Variable B</b>	VB4. Variable cuantitativa 4. Relevancia demográfica
<b>Ítems</b>	P04
<b>Definición</b>	Grado de relevancia demográfica de CCO para la organización a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>	a) Observar el número de empleos aproximado en los que el nivel de CCO es importante para la organización. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados. d) Valorar las apreciaciones escritas por los informantes sobre este tema.
<b>Niveles de la variable VB4</b>	<b>Escala likert:</b> <input type="checkbox"/> 1. Del 0 al 5% de los puestos <input type="checkbox"/> 2. Del 6 al 25% <input type="checkbox"/> 3. Del 26 al 50% <input type="checkbox"/> 4. Más del 50 %
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	Promedio de ítem P04 global y por estratos
<b>Valoración cualitativa</b>	Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto

P04. Resultados. Gráfica

Gráfica de P04



P04. Resultados

<b>P04. CCO/ Nivel demográfico en org.</b>			
Datos	F	%	% válido
1. Del 0 al 5% de los puestos	2	1,3	<b>1,3</b>
2. Del 6 al 25%	19	12,7	<b>12,8</b>
3. Del 26 al 50%	38	25,3	<b>25,5</b>
4. Más del 50 %	90	60,0	<b>60,4</b>
Válidos	149	99,3	100,0
Perdidos	1	,7	
Total	150	100,0	
Media	<b>3,45</b>	<b>%1/2</b>	<b>14,1</b>
Desv. típ.	,766	<b>%3/4</b>	<b>85,9</b>
Dif. Medias	<b>3</b>		

**P04. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)**

<b>P04. Nivel demográfico CCO</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,45</b>	<b>3</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,36</b>	,806	3,447	,065	6,218	1	147	<b>,014</b>
			2. Mujer	57	<b>3,60</b>	,678						
		Tipo	1. Priv.	113	<b>3,39</b>	,784	2,933	,089	5,445	1	147	<b>,021</b>
			2. Púb.	36	<b>3,64</b>	,683						
		Sec.	1. Man.	46	<b>3,17</b>	,769	3,057	<b>,012</b>	5,287	5	143	<b>,000</b>
			2. Con.	13	<b>3,31</b>	,947						
			3. Com.	38	<b>3,47</b>	,797						
			4. Adm.	18	<b>3,61</b>	,778						
			5. Edu.	15	<b>3,93</b>	,258						
			6. San.	19	<b>3,63</b>	,597						

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P04. Respuesta abierta

P04. Análisis del contenido del final del cuestionario						
P04. CCO/Relevancia demográfica						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P04	-	5	1	6	1	6
P04. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T04a. Relevancia de CCO dependiendo del tipo de empleo</b>						<b>6</b>

P04. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)							
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
004	1	4	2	3	4	En nuestro caso, al tratarse de una administración pública, las respuestas a algunas de las preguntas del cuestionario no se ajustan exactamente a nuestra situación, ya que dentro de las competencias de la entidad, existen parcelas de gestión distintas, áreas de atención al público, en los que la comunicación oral es muy necesaria, frente a otras áreas en las que el trabajo está totalmente informatizado y en este caso carece de importancia.	<b>T04a</b>
005	1	4	2	3	4	"La actividad del INSS se divide en dos: Gestión de prestaciones y atención al público. La importancia de la CCO es diferente en cada una de ellas. Por eso se hace difícil contestar siempre con el mismo criterio.	<b>T04a</b>
017	2	3	2	3	5	<p>En grandes organizaciones, como la Administración Pública, en nuestro caso concreto la DGA, resulta muy conveniente especificar en el cuestionario qué tipo de personal se va a seleccionar, pues la diversidad de funciones que se realizan implica distinto grado de importancia de la CCO.</p> <p>Los grupos superiores de funcionarios, o cualquier empleado que realice su trabajo de cara al público (servicios de información al ciudadano) precisan un elevado nivel de CCO. Por contra, en otro ámbito, más propio del personal laboral (limpieza, peones, oficios...) tiene menos relevancia.</p> <p>En cualquier caso, teniendo en cuenta que el fin último de la Administración es la prestación de servicios al ciudadano, resulta necesario fomentar y mejorar la CCO en sus empleados, existiendo ámbitos más "sensibles" en los que resulta absolutamente necesario: ámbito sanitario (auxiliares de enfermería, ATS, Médicos...), ámbito asistencial (Asistentes sociales, Evaluadores de la dependencia...), ámbito de gestión del empleo (Oficinas de Empleo, INAEM), ámbito educativo (Educadores, Técnicos, Jardín de Infancia, Educación especializada...).</p>	<b>T04a</b>
087	1	2	1	3	3	También es importante diferenciar que hay puestos (cadenas de producción, peones...) donde la comunicación no tiene excesiva importancia y desarrollo en el puesto.	<b>T04a</b>

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

N°	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
098	1	4	2	3	6	En el texto: P20: Dice:*Dependiendo del perfil del puesto al que se opta.	<b>T04a</b>
134	2	3	2	2	4	<p>He respondido a este cuestionario teniendo en cuenta, por un lado, la organización administrativa de la que soy jefa de sección, así como la organización docente de educación primaria e infantil que gestiono.</p> <p><u>En este último ámbito, el de personal docente, entiendo que la comunicación oral es básica por las repercusiones que tiene en la educación de los alumnos. En mi organización administrativa no es tan importante.</u></p>	<b>T04a</b>

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### Pregunta 5 (P05)

##### P05. CCO/Incidencia personal. Marco

La pregunta 5 (P05) estudia las principales consecuencias que el nivel de CCO tiene para el propio empleado a juicio de los informantes. Para ello se presentan siete posibles consecuencias y se abre la posibilidad de una respuesta abierta. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces aunque fue objeto de alguna modificación (véase P08 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) un ítem fue retirado por su baja puntuación (ítem P0504: *Absentismo controlado (menos bajas)*) y sustituido por otro a sugerencia de algunos informantes: P0504a: *Desarrollo de la red de relaciones sociales*).

##### P05. CCO/Incidencia personal. Enunciado

P05. CCO/Incidencia personal			
COFE3. Enunciado			
05. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que la CCO de un empleado tiene determinadas <b>consecuencias para el propio empleado</b> . A continuación, marque en la columna <b>Plus</b> las <b>tres</b> más importantes.			
N°	Consecuencias para el empleado	Grado	Plus 3 cruces
01	Autoestima y bienestar personal	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Perspectivas de mejora en el empleo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Calidad del trabajo o servicio prestado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Desarrollo de la red de relaciones sociales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Permanencia en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Sentimiento de integración en la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Cantidad de trabajo o servicio prestado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
Indique <u>otra consecuencia para el empleado</u> si lo considera conveniente:			
N°	Consecuencias para el empleado	Grado	
08		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	



### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P05. CCO/Incidencia personal. Ficha

<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>5</sub>. A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el desarrollo personal (Nivel 2,5 o superior en cada ítem).</i>
<b>Variable A</b>	VA1 (CCO) y VA2. Incidencia personal
<b>Variable B</b>	VB5. Relevancia funcional
<b>Ítems</b>	<p><b>P05_01. Autoestima y bienestar personal</b></p> <p><b>P05_02. Perspectivas de mejora en el empleo</b></p> <p><b>P05_03. Calidad del trabajo o servicio prestado</b></p> <p><b>P05_04. Desarrollo de la red de relaciones sociales</b></p> <p><b>P05_05. Permanencia en la organización</b></p> <p><b>P05_06. Sentimiento de integración en la organización</b></p> <p><b>P05_07. Cantidad de trabajo o servicio prestado</b></p> <p><b>P05_08. Abierta</b></p>
<b>Definición</b>	Relevancia funcional o correlación de las consecuencias del nivel de CCO con el desarrollo personal, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>	<p>a) Observar el grado en que el nivel de CCO presenta covariación con determinadas consecuencias para los empleados según la experiencia de los informantes.</p> <p>b) Valorar la confirmación de la hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados.</p> <p>d) Especificar un orden de importancia para cada ítem atendiendo a medias y a ordinales.</p> <p>e) Valorar las apreciaciones escritas por los informantes sobre este tema.</p>
<b>Niveles de la variable VB5</b>	
<b>Escala:</b>	<p>a) likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho)</p> <p>b) Ordinal (3 principales)</p> <p>c) 1 respuesta abierta</p>
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	<p>Promedio de ítem P05 global y por estratos</p> <p>Clasificación de ítems preferidos de P05, por media y ordinal, global y por estratos.</p>
<b>Valoración cualitativa</b>	Análisis del contenido escrito por el informante en <i>P05_08. Abierta</i> y en el texto o al final del texto

P05. Resultados. Gráfica

Gráfica de P05

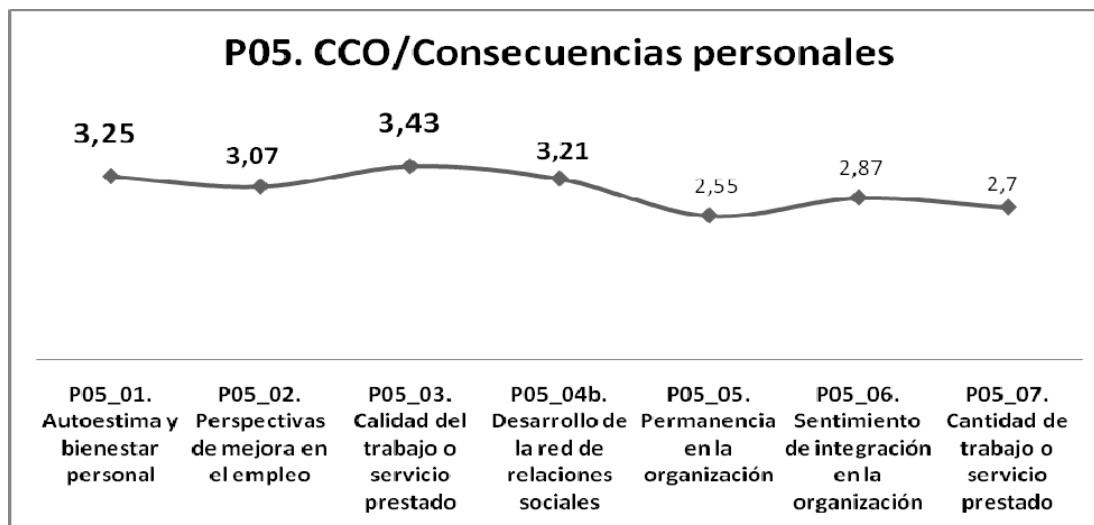


Tabla de datos P05

P05. Consecuencias de CCO para el empleado										
P05	P05_01. Autoestima y bienestar personal			P05_02. Perspectivas de mejora en el empleo			P05_03. Calidad del trabajo o servicio prestado			
	Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.
1. Nada					5	3,3	3,4	2	1,3	1,4
2. Poco		14	9,3	9,5	25	16,7	17,0	12	8,0	8,1
3. Bastante		83	55,3	56,1	71	47,3	48,3	55	36,7	37,2
4. Mucho		51	34,0	34,5	46	30,7	31,3	79	52,7	53,4
Válidos		148	98,7	100,0	147	98,0	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos		2	1,3		3	2,0		2	1,3	
Total		150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media		3,25	%1/2	9,5	3,07	%1/2	20,4	3,43	%1/2	9,5
Desv. típ.		,616	%3/4	90,6	,786	%3/4	79,6	,701	%3/4	90,5
Dif. Medias		0			3			2		
Orden M		2°			4°			1°		

P05	P05_04b. Desarrollo de la red de relaciones sociales			P05_05. Permanencia en la organización			P05_06. Sentimiento de integración en la organización			
	Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.
1. Nada					18	12,0	12,2	5	3,3	3,4
2. Poco		17	11,3	13,5	46	30,7	31,3	35	23,3	23,5
3. Bastante		66	44,0	52,4	67	44,7	45,6	84	56,0	56,4
4. Mucho		43	28,7	34,1	16	10,7	10,9	25	16,7	16,8
Válidos		126	84,0	100,0	147	98,0	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos		24	16,0		3	2,0		1	,7	
Total		150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media		3,21	%1/2	13,5	2,55	%1/2	43,5	2,87	%1/2	26,9
Desv. típ.		,661	%3/4	86,5	,845	%3/4	56,5	,723	%3/4	73,2
Dif. Medias		3			4			0		
Orden M		3°			7°			5°		

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

P05	P05_07. Cantidad de trabajo o servicio prestado		
	Datos	F	% % vál.
1. Nada	9	6,0	6,1
2. Poco	54	36,0	36,7
3. Bastante	56	37,3	38,1
4. Mucho	28	18,7	19,0
Válidos	147	98,0	100,0
Perdidos	3	2,0	
Total	150	100,0	
Media	2,70	%1/2	42,8
Desv. típ.	,847	%3/4	57,1
Dif. Medias	0		
Orden M	6°		

Media global de los siete ítems: 3,01

#### P05. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P05_02. Perspectivas de mejora en el empleo												
M	Df.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,07	3	Edad	1. 30	7	3,71	,488	3,61	,015	1,183	3	143	,319
			2. 31-40	49	3,18	,667						
			3. 41-50	62	3,06	,807						
			4. 51+	29	2,76	,872						
		Tipo	1. Priv.	112	3,21	,716	16,4	,000	2,676	1	145	,104
			2. Púb.	35	2,63	,843						
		Sec.	1. Man.	46	3,11	,706	3,47	,005	1,246	5	141	,291
			2. Con.	13	3,23	,725						
			3. Com.	37	3,27	,693						
			4. Adm.	18	2,50	,618						
			5. Edu.	14	3,36	,842						
			6. San.	19	2,84	1,01						

#### P05\_02. Perspectivas de mejora en el empleo. Por edad. Scheffé .

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. Más de 50	29	2,76	
3. 41 a 50	62	3,06	3,06
2. 31 a 40	49	3,18	3,18
1. 30 ó menos	7		3,71
Sig.		,413	,086

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,702.  
b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P05\_02. Perspectivas de mejora en el empleo. Por sector. Scheffé .

Sector	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	<b>2,50</b>	
6. (Q). Sanidad	19	2,84	2,84
1. (C) Manufactura	46	3,11	3,11
2. (F+M) Construcción	13	3,23	3,23
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	37	3,27	3,27
5. (P) Educación	14		3,36
Sig.		,076	,473

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,652. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P05\_03. Calidad del trabajo o servicio prestado

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,43</b>	<b>2</b>	Edad	1. 30	<b>7</b>	<b>3,86</b>	,378	,967	,41	3,143	3	144	<b>,027</b>
			2. 31-40	<b>49</b>	<b>3,41</b>	,643						
			3. 41-50	<b>62</b>	<b>3,42</b>	,759						
			4. 51+	<b>30</b>	<b>3,37</b>	,718						
		Sec.	1. Man.	<b>46</b>	<b>3,22</b>	,814	1,87	,1	2,893	5	142	<b>,016</b>
			2. Con.	<b>13</b>	<b>3,38</b>	,650						
			3. Com.	<b>37</b>	<b>3,49</b>	,607						
			4. Adm.	<b>18</b>	<b>3,44</b>	,511						
			5. Edu.	<b>15</b>	<b>3,80</b>	,414						
			6. San.	<b>19</b>	<b>3,53</b>	,841						

#### P05\_04b. Desarrollo de la red de relaciones sociales

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,21</b>	<b>3</b>	Sexo	1. Hom.	<b>82</b>	<b>3,20</b>	,617	,067	,796	4,115	1	124	<b>,045</b>
			2. Mujer	<b>44</b>	<b>3,23</b>	,743						
		Edad	1. 30	<b>5</b>	<b>3,20</b>	,447	3,11	<b>,029</b>	1,110	3	122	,348
			2. 31-40	<b>43</b>	<b>3,44</b>	,629						
			3. 41-50	<b>55</b>	<b>3,11</b>	,629						
			4. 51+	<b>23</b>	<b>3,00</b>	,739						
		Tipo	1. Priv.	<b>100</b>	<b>3,28</b>	,637	6,27	<b>,014</b>	,412	1	124	,522
			2. Púb.	<b>26</b>	<b>2,92</b>	,688						

#### P05\_05. Permanencia en la organización

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,55</b>	<b>4</b>	Edad	1. 30	<b>7</b>	<b>3,14</b>	,690	5,23	<b>,002</b>	1,120	3	143	,343
			2. 31-40	<b>49</b>	<b>2,76</b>	,751						
			3. 41-50	<b>62</b>	<b>2,53</b>	,804						
			4. 51+	<b>29</b>	<b>2,10</b>	,939						
		Tipo	1. Priv.	<b>111</b>	<b>2,75</b>	,756	29,3	<b>,00</b>	,066	1	145	,798
			2. Púb.	<b>36</b>	<b>1,94</b>	,826						
		Exp.	1. Breve	<b>13</b>	<b>3,00</b>	,577	2,11	,12	6,278	2	144	<b>,002</b>
			2. Media	<b>42</b>	<b>2,55</b>	,803						
			3. Larga	<b>92</b>	<b>2,49</b>	,883						
		Sec.	1. Man.	<b>45</b>	<b>2,62</b>	,684	4,93	<b>,00</b>	1,443	5	141	,213
			2. Con.	<b>13</b>	<b>2,77</b>	,599						
			3. Com.	<b>37</b>	<b>2,86</b>	,918						
			4. Adm.	<b>18</b>	<b>1,89</b>	,676						
			5. Edu.	<b>15</b>	<b>2,67</b>	,816						
			6. San.	<b>19</b>	<b>2,16</b>	,958						

## Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

### P05\_05. Permanencia en la organización. Por edad. Scheffé .

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. Más de 50	29	2,10	
3. 41 a 50	62	2,53	2,53
2. 31 a 40	49	2,76	2,76
1. 30 ó menos	7		<b>3,14</b>
Sig.		,115	,156

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,702. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

NOTA: La valoración diferenciada de los más jóvenes es interesante pero no especialmente relevante por el bajo número de sujetos de este estrato

### P05\_05. Permanencia en la organización. Por sector. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	1,89	
6. (Q). Sanidad	19	2,16	2,16
1. (C) Manufactura	45	2,62	2,62
5. (P) Educación	15	2,67	2,67
2. (F+M) Construcción	13		2,77
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	37		2,86
Sig.		,096	,169

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,932. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizado

### P05. Ítems preferidos (Plus). Tres.

P05. Plus. Participación			
Datos	F	%	% val.
1. Responde	142	94,7	94,7
2. Elige uno			
2. Elige dos	3	2,0	2,1
3. Elige tres	139	92,7	97,9
Válidos	142	94,7	100,0
Perdidos	8	5,3	
Total	150	100,0	

P05. Plus. Frecuencias y porcentajes por ítems		
Ítem	Frec.	%
P05_01. Autoestima y bienestar personal	99	66,0
P05_02. Perspectivas de mejora en el empleo	64	42,7
P05_03. Calidad del trabajo o servicio prestado	112	74,7
P05_04b. Desarrollo de la red de relaciones sociales	55	36,7
P05_05. Permanencia en la organización	15	10,0
P05_06. Sentimiento de integración en la organización	53	35,3
P05_07. Cantidad de trabajo o servicio prestado	25	16,7

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P05. Clasificación de ítems

<b>P05.Plus. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.</b>						
<b>P05.PLUS/Ítem</b>	<b>PLUS F</b>	<b>PLUS %</b>	<b>Ord. F</b>	<b>Med</b>	<b>Ord. Med.</b>	<b>Disc.</b>
<b>P05_03. Calidad del trabajo o servicio prestado</b>	<b>112</b>	<b>74,7</b>	<b>1°</b>	<b>3,43</b>	<b>1°</b>	<b>D0</b>
<b>P05_01. Autoestima y bienestar personal</b>	<b>99</b>	<b>66</b>	<b>2°</b>	<b>3,25</b>	<b>2°</b>	<b>D0</b>
<b>P05_04b. Desarrollo de la red de relaciones sociales</b>	<b>55</b>	<b>36,7</b>	<b>4°</b>	<b>3,21</b>	<b>3°</b>	<b>D1</b>
<b>P05_02. Perspectivas de mejora en el empleo</b>	<b>64</b>	<b>42,7</b>	<b>3°</b>	<b>3,07</b>	<b>4°</b>	<b>D1</b>
<b>P05_06. Sentimiento de integración en la organización</b>	<b>53</b>	<b>35,3</b>	<b>5°</b>	<b>2,87</b>	<b>5°</b>	<b>D0</b>
<b>P05_07. Cantidad de trabajo o servicio prestado</b>	<b>25</b>	<b>16,7</b>	<b>6°</b>	<b>2,7</b>	<b>6°</b>	<b>D0</b>
<b>P05_05. Permanencia en la organización</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>7°</b>	<b>2,55</b>	<b>7°</b>	<b>D0</b>

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P05. Respuesta abierta

P05. Análisis del contenido de la sección abierta						
P05. CCO/Relevancia personal						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P05	25	10	0	35	4	45
P05. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T05a. CCO/Contribución al desarrollo, satisfacción y valoración personal</b>						10
<b>T05b. CCO/Contribución a la comunicación y las relaciones sociales y grupales</b>						15
<b>T05c. CCO/Contribución a la empleabilidad, a la promoción en el empleo</b>						13
<b>T05d. CCO/Contribución a la organización: resultados, clientes, servicio, etc.</b>						7
<b>Total</b>						45

P05. Respuestas de los informantes en pregunta abierta									
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	G	Tesis	
003	1	1	1	2	2	Reconocimiento por parte del cliente	4	T05d	
003	1	1	1	2	2	Buena gestión de grupos de trabajo	4	T05b	
006	1	4	1	3	3	Calidad de las relaciones	3	T05b	
006	1	4	1	3	3	Comprensión de la organización y su estrategia	3	T05d	
009	2	4	1	3	1	Facilita su visibilidad en la organización	3	T05c	
009	2	4	1	3	1	Incrementa posibilidades de promoción	3	T05c	
011	1	3	2	2	6	Control del escenario laboral	3	T05b	
022	2	3	2	3	4	Ampliación y consolidación de la red relacional	3	T05b	
028	1	4	1	2	1	Inspira confianza para delegar tareas	4	T05d	
045	2	2	1	2	2	Su valoración como empleado	3	T05a T05c	
047	1	2	1	2	3	Comunicación efectiva con otros compañeros/departamentos	4	T05b	
052	2	2	1	3	3	Evaluación positiva de su desempeño	3	T05a T05c	
063	2	2	1	2	6	Trabajar en equipo, saber escuchar	4	T05b	
074	2	2	2	3	5	Satisfacción con el trabajo desempeñado	4	T05a	
074	2	2	2	3	5	Coordinación con el resto de los trabajadores	4	T05b	
075	1	4	1	3	6	Eliminación de malentendidos. Mejora de la comunicación interna y transparente	3	T05b	
080	1	3	2	3	5	Perspectiva de acceso al empleo	4	T05c	
085	2	4	2	3	4	Satisfacción por el propio trabajo comunicado	4	T05a T05b	
089	1	2	2	3	4	Mayor identificación con la propia organización	3	T05d	
099	1	3	1	3	1	Participación en posibles cambios de sistemas	3	T05d	
112	2	3	2	2	4	Influye en la capacidad de escuchar	3	T05b	
126	2	3	1	3	3	Permite expresar sus preferencias, ideas o críticas constructivas en el ámbito laboral	3	T05b T05d	
131	2	4	2	2	6	Puede provocar agresiones físicas o verbales a los empleados por parte de pacientes o compañeros	4	T05b	
143	1	3	1	3	1	Capacidad para facilitar la consecución de los objetivos de la empresa	4	T05d	
150	1	3	1	2	2	Adaptabilidad a un entorno determinado	4	T05b	

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

<b>P05. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)</b>							
<b>Nº</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Tesis</b>
027	2	1	1	1	1	<p>Como una idea a aportar he de comentar que es muy importante la comunicación oral así como gestual.</p> <p>La PNL programación neurolingüística es una herramienta muy útil y debería darse como asignatura en la Universidad en todas las especialidades, así como otros talleres que ayuden e incentiven el crecimiento personal al estudiante.</p>	<b>T05a</b>
073	1	3	2	3	6	<p>2º La promoción personal, necesaria en toda profesión. El acceso a cargos superiores, liderazgo, comunicación científica, etc. está en relación directa con la capacidad de comunicación del profesional.</p>	<b>T05c</b>
075	1	4	1	3	6	<p>La competencia oral es una de las competencias básicas que se examinan en un candidato dentro de un proceso de selección. Por ello es importantísimo fomentar el desarrollo y mejora de esta competencia desde el colegio hasta la Universidad, para que se convierta en una habilidad intrínseca que no sólo será útil en el mundo laboral sino también en el personal.</p>	<b>T05a</b> <b>T05c</b>
082	2	2	1	2	3	<p>Me parece de vital importancia el desarrollo de esta competencia. Hoy en día la capacidad de interrelación con los demás, el desarrollo de grupos, la capacidad de influencia, etc. son habilidades y competencias importantes para el desarrollo de una carrera profesional.</p>	<b>T05c</b>
087	1	2	1	3	3	<p>Se suele decir que no hay una segunda oportunidad de causar una buena impresión, y la comunicación (verbal y no verbal) juega un papel muy importante.</p> <p>Todos conocemos casos de personas, intelectualmente brillantes, pero con escasas habilidades sociales y de comunicación, que han dado lugar a limitaciones y cortapisas en el desarrollo laboral y personal.</p>	<b>T05a</b> <b>T05c</b>
087	1	2	1	3	3	<p>Para no extenderme, y como conclusión, la comunicación, o mejor dicho, el "saber comunicar", facilita el desarrollo personal en todos los ámbitos de la vida (personal y profesional). Transmitir ideas con claridad y ajustadas al interlocutor, ser asertivos, adaptar los registros a las situaciones... facilita la adaptación no solo en el ámbito laboral, sino también en el ámbito de las relaciones personales.</p>	<b>T05a</b> <b>T05b</b>
124	1	3	2	3	3	<p>Es necesaria su incorporación a los sistemas educativos pero abordando su aprendizaje de una manera eminentemente práctica, donde el alumno pueda percibir las ventajas para su desarrollo personal y profesional.</p>	<b>T05a</b> <b>T05c</b>
126	2	3	1	3	3	<p>La comunicación oral es una capacidad muy importante que debemos desarrollar, creo que no se le da importancia ni en el mundo académico ni en el mundo social pero es de forma contradictoria importantísima en el ámbito profesional, para encontrar o mejorar en el mundo laboral un empleo que se</p>	<b>T05c</b>



### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

						<p>adecue a las propias características de cada persona. En el día a día durante 14 años que llevo trabajando en los recursos humanos he podido comprobar que en determinadas selecciones con una formación de diplomatura o licenciatura muchos candidatos se han autoexcluido por no manifestar todas sus habilidades, por no tener la suficiente destreza lingüística, por contra determinados candidatos con una comunicación oral elevada pueden compensar alguna carencia o requisito para encajar en determinado perfil.</p>	
127	1	4	1	3	2	<p>Hay que intentar concienciar de la gran importancia que tiene para acceder al mercado de trabajo.</p>	<b>T05c</b>
129	2	2	1	2	5	<p>Creo que en general el sistema educativo español no prepara adecuadamente a nuestros futuros profesionales en cuanto a CCO, y creo que es una competencia que las empresas valoramos cada vez más en nuestros procesos de selección y además es una habilidad social imprescindible para la vida diaria.</p>	<b>T05a</b> <b>T05b</b> <b>T05c</b>

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### Pregunta 6 (P06)

##### P06. CCO/Incidencia laboral. Marco

La pregunta 6 (P06) pide información sobre las consecuencias laborales del nivel de CCO, sobre los resultados y sobre el clima sociolaboral de las organizaciones. La pregunta fue altamente valorada por los jueces (véase el informe de la prueba de jueces). También recibió alta puntuación en la encuesta piloto (COFE2) llegando a la conclusión de que CCO afecta de manera muy elevada a los resultados de la organización (3,41) y también al clima laboral aunque en menor medida (3,1). Los resultados de la encuesta definitiva COFE3 también son elevados aunque más equilibrados entre los dos ítems.

##### P06. CCO/Incidencia laboral. Enunciado

P06. CCO/Incidencia laboral		
COFE3		
<b>06. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que el nivel de CCO de los empleados afecta a su organización.</b>		
Nº	Consecuencias para la organización	Grado
01	Afecta a los <u>resultados</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Afecta al <u>clima laboral</u> de la organización	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

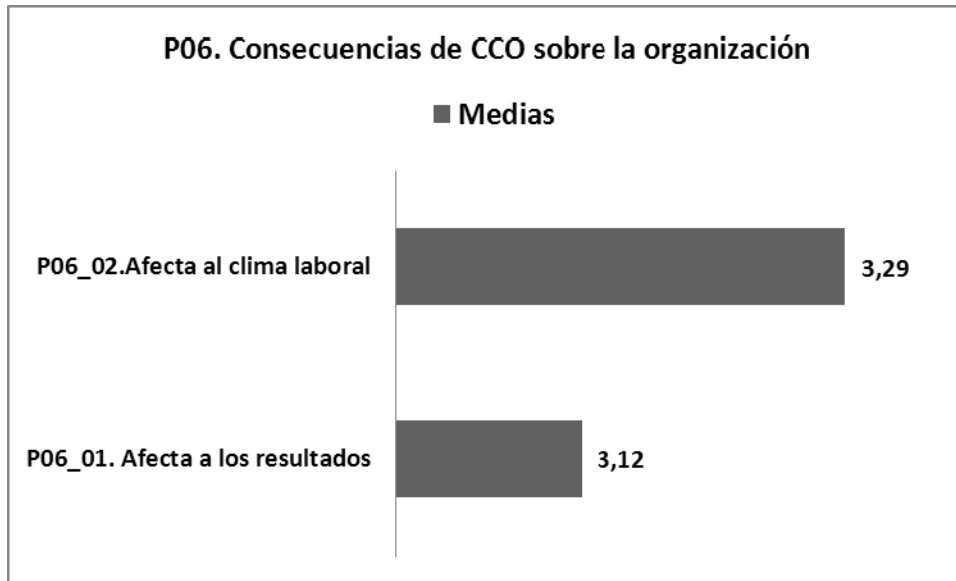
#### P06. CCO/Incidencia laboral. Ficha

<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>6</sub>. A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el ámbito laboral (Nivel 3 o superior en cada ítem).</i>
<b>Variable A</b>	VA1 (CCO) y VA3. Incidencia laboral
<b>Variable B</b>	VB5. Relevancia funcional
<b>Pregunta(s) relacionadas</b>	P06 y P07 con P0601; y P06 y P08 con P0602.
<b>Ítems</b>	P0601. Afecta a los resultados de la organización P0602. Afecta al clima laboral de la organización
<b>Definición</b>	
Relevancia funcional o correlación de las consecuencias del nivel de CCO con las exigencias y objetivos del ámbito laboral.	
<b>Objetivos</b>	
a) Observar el grado en que el nivel de CCO presenta covariación con determinadas consecuencias sobre el ámbito laboral a juicio de los informantes. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre consecuencias para ambos ítems. d) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados. e) Valorar las apreciaciones escritas por los informantes sobre este tema.	
<b>Niveles de la variable VB5</b>	
<b>Escala:</b> likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho)	
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
Promedio de ítem P0601 global y por estratos Promedio de ítem P0601 global y por estratos	
<b>Valoración cualitativa</b>	
Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto. Completar la observación con los resultados obtenidos en las preguntas sobre el mismo tema P07 y P08.	

## Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

### P06. Gráfica

Gráfica de P06



### P06. Resultados

<b>P06. Consecuencias de CCO sobre la organización</b>							
<b>P06</b>	<b>P06_01. Afecta a los resultados</b>			<b>P06_02. Afecta al clima laboral</b>			
	<b>Datos</b>	<b>Fr.</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>Fr.</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>
<b>1. Nada</b>							
<b>2. Poco</b>		31	20,7	<b>21,1</b>	15	10,0	<b>10,1</b>
<b>3. Bastante</b>		68	45,3	<b>46,3</b>	75	50,0	<b>50,7</b>
<b>4. Mucho</b>		48	32,0	<b>32,7</b>	58	38,7	<b>39,2</b>
<b>Válidos</b>		147	98,0	100	148	98,7	100,0
<b>Perdidos</b>		3	2,0		2	1,3	
<b>Total</b>		150	100,0		150	100,0	
<b>Media</b>		<b>3,12</b>	<b>%1/2</b>	<b>21,1</b>	<b>3,29</b>	<b>%1/2</b>	<b>10,1</b>
<b>Desv. Típ.</b>		,726	<b>%3/4</b>	<b>89,0</b>	,642	<b>%3/4</b>	<b>89,9</b>
<b>Dif. Medias</b>		1			1		
<b>Orden M</b>		2º			1º		

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P06. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P06_01. Afecta a los resultados ...												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,12	1	Sec.	1. Man.	46	2,74	,743	4,99	,00	,748	5	141	,589
			2. Con.	12	2,92	,669						
			3. Com.	37	3,32	,669						
			4. Adm.	18	3,39	,608						
			5. Edu.	15	3,40	,632						
			6. San.	19	3,26	,653						

P06_02. Afecta al clima laboral ...												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,29	1	Edad	1. 30	6	2,83	,753	2,72	,05	1,354	3	144	,259
			2. 31-40	49	3,47	,616						
			3. 41-50	63	3,24	,665						
			4. 51+	30	3,20	,551						

#### P06\_02. Afecta al clima laboral de la organización. Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
1. 30 ó menos	6	2,83	
4. Más de 50	30	3,20	3,20
3. 41 a 50	63	3,24	3,24
2. 31 a 40	49		3,47
Sig.		,326	,673

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 16,929. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

NOTA: La valoración diferenciada de los más jóvenes es interesante pero no especialmente relevante por el bajo número de sujetos de este estrato.

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P06. Respuesta abierta

P06. Análisis del contenido del final del cuestionario						
P06. CCO/Relevancia organizacional						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P06	-	5	0	5	1	5
P06. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
T06a. Relevancia de CCO para las organizaciones						5
Total						5

P06. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)							
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
024	1	3	1	3	1	La CCO es muchas veces la causa del mal funcionamiento y de la caída de muchas empresas.	T06a
113	1	3	1	3	1	El mundo laboral en general y en el campo de las Relaciones Laborales, nos debemos apoyar en la COMUNICACIÓN como primer elemento de respeto, análisis y punto de encuentro.	T06a
113	1	3	1	3	1	Las TIC y nuevos sistemas organizativos del trabajo requieren la "recuperación" de CCO para resolver problemas, priorizar y buscar la competitividad.	T06a
124	1	3	2	3	3	En mi opinión la competencia de comunicación oral, es una de las competencias transversales que más importancia tienen en puestos de mandos intermedios y superiores.	T06a
134	2	3	2	2	4	<p>He respondido a este cuestionario teniendo en cuenta, por un lado, la organización administrativa de la que soy jefa de sección, así como la organización docente de educación primaria e infantil que gestiono.</p> <p>En este último ámbito, el de personal docente, entiendo que la comunicación oral es básica por las repercusiones que tiene en la educación de los alumnos. En mi organización administrativa no es tan importante.</p>	T06a

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### Pregunta 7 (P07)

#### P07. CCO/Incidencia organizacional. Marco

La pregunta 7 (P07) estudia las consecuencias que el nivel de CCO de los empleados tiene sobre los resultados de las organizaciones de trabajo. Para ello se presentan siete posibles consecuencias y se abre la posibilidad de una respuesta abierta. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase estudio de P10 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) la pregunta no presentó ninguna dificultad y sólo fue objeto de un ajuste al reducir las respuestas abiertas de dos a una.

#### P07. CCO/Incidencia organizacional. Enunciado

<b>P07. CCO/Incidencia organizacional</b>						
<b>COFE3</b>						
<b>07.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que <b>la CCO de los empleados influye sobre los resultados</b> de su organización. A continuación, marque en la columna <b>Plus</b> los <b>tres</b> más importantes.						
<b>Nº</b>	<b>Resultados</b>	<b>Grado</b>				<b>Plus 3 cruces</b>
01	<b>Rentabilidad y productividad</b>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	<b>Calidad del servicio</b>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	<b>Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo</b>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<b>Fidelización y aumento de clientes</b>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	<b>Motivación y autoestima de la organización</b>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	<b>Mantenimiento de empleados de alto nivel</b>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	<b>Imagen de la organización</b>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>Indique <u>otro efecto sobre los resultados</u> si lo considera conveniente:</b>						
<b>Nº</b>	<b>Resultados</b>	<b>Grado</b>				
08		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P07. CCO/Incidencia organizacional. Ficha

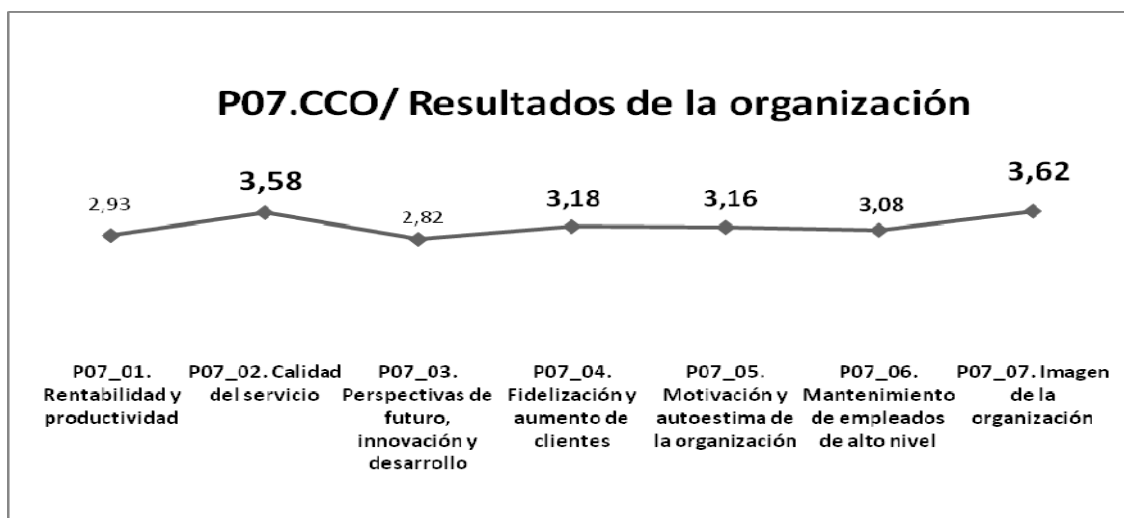
<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>7</sub>. A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para los resultados de las organizaciones (Nivel 2,5 o superior en cada ítem).</i>
<b>Variable A</b>	VA1(CCO) y VA4. Incidencia organizacional
<b>Variable B</b>	VB5. Relevancia funcional
<b>Pregunta(s) relacionadas</b>	<b>P07 (y P06)</b>
<b>Ítems</b>	<b>P07_01. Rentabilidad y productividad</b> <b>P07_02. Calidad del servicio</b> <b>P07_03. Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo</b> <b>P07_04. Fidelización y aumento de clientes</b> <b>P07_05. Motivación y autoestima de la organización</b> <b>P07_06. Mantenimiento de empleados de alto nivel</b> <b>P07_07. Imagen de la organización</b> <b>P07_08. Abierta</b>
<b>Definición</b>	
Relevancia funcional o correlación de las consecuencias del nivel de CCO con el funcionamiento y productividad de las organizaciones, a juicio de los informantes.	
<b>Objetivos</b>	
a) Observar el grado en que el nivel de CCO presenta covariación con determinadas consecuencias para las organizaciones según la experiencia de los informantes. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados. d) Especificar un orden de importancia para cada ítem atendiendo a medias y a ordinales. e) Valorar las apreciaciones escritas por los informantes sobre este tema.	
<b>Niveles de la variable VB5</b>	
a) Escala likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) b) Ordinal (3 principales) c) 1 Respuesta abierta	
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
Promedio de cada ítem de P07 global y por estratos Clasificación de ítems preferidos de P07, por media y ordinal, global y por estratos (sólo diferencias significativas).	
<b>Valoración cualitativa</b>	
Análisis del contenido escrito por el informante en <i>P07_08. Abierta</i> , en P06, y en el texto o al final del texto. Estudiar la clasificación de los ítems de P07.	



## Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

### P07. Resultados. Gráfica

Gráfica de P07



### P07. Resultados

P07. Influencia de CCO sobre los resultados de la organización									
P07	P07_01. Rentabilidad y productividad			P07_02. Calidad del servicio			P07_03. Perspectivas de futuro, innov. y des.		
	Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%
1. Nada	3	2,0	2,0	4	2,7	2,8			
2. Poco	41	27,3	27,9	6	4,0	4,0	42	28,0	29,2
3. Bastante	67	44,7	45,6	51	34,0	34,2	74	49,3	51,4
4. Mucho	36	24,0	24,5	92	61,3	61,7	24	16,0	16,7
Válidos	147	98,0	100,0	149	99,3	100,0	144	96,0	100,0
Perdidos	3	2,0		1	,7		6	4,0	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	2,93	%1/2	29,9	3,58	%1/2	4,0	2,82	%1/2	32,0
Desv. típ.	,777	%3/4	70,1	,572	%3/4	95,9	,735	%3/4	68,1
Dif. Medias	0			2			1		
Orden M	6°			2°			7°		

P07	P07_04. Fidelización y aumento de clientes			P07_05. Motivación y autoestima de la organización			P07_06. Mantenimiento de empleados de alto nivel		
	Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%
1. Nada	10	6,7	6,8	3	2,0	2,0	3	2,0	2,1
2. Poco	21	14,0	14,3	18	12,0	12,2	27	18,0	18,6
3. Bastante	48	32,0	32,7	80	53,3	54,1	71	47,3	49,0
4. Mucho	68	45,3	46,3	47	31,3	31,8	44	29,3	30,3
Válidos	147	98,0	100,0	148	98,7	100,0	145	96,7	100,0
Perdidos	3	2,0		2	1,3		5	3,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	3,18	%1/2	21,1	3,16	%1/2	14,2	3,08	%1/2	20,7
Desv. típ.	,922	%3/4	79,0	,707	%3/4	85,9	,755	%3/4	79,3
Dif. Medias	3			1			2		
Orden M	3°			4°			5°		

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

P07		P07_07. Imagen de la organización		
Datos	F	%	% vál.	
1. Nada				
2. Poco	3	2,0	<b>2,0</b>	
3. Bastante	51	34,0	<b>34,2</b>	
4. Mucho	95	63,3	<b>63,8</b>	
Válidos	149	99,3	100,0	
Perdidos	1	,7		
Total	150	100,0		
Media	<b>3,62</b>	<b>%1/2</b>	<b>2,0</b>	
Desv. típ.	,528	<b>%3/4</b>	<b>98,0</b>	
Dif. Medias	4			
Orden M	1°			

Media global: 3,196

#### P07. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P07_02. Calidad del servicio												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	g1	g2	Sig.
<b>3,58</b>	2	Tipo	1. Priv.	113	<b>3,54</b>	,598	2,01	,158	7,796	1	147	<b>,006</b>
			2. Púb.	36	<b>3,69</b>	,467						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,38</b>	,644	2,48	<b>,034</b>	4,846	5	143	<b>,000</b>
			2. Con.	13	<b>3,38</b>	,768						
			3. Com.	37	<b>3,73</b>	,450						
			4. Adm.	18	<b>3,67</b>	,485						
			5. Edu.	15	<b>3,67</b>	,488						
			6. San.	19	<b>3,74</b>	,452						

P07_03. Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	g1	g2	Sig.
<b>2,82</b>	1	Sexo	1. Hom.	90	<b>2,72</b>	,719	4,29	<b>,040</b>	1,24	1	142	,267
			2. Mujer	54	<b>2,98</b>	,739						

P07_04. Fidelización y aumento de clientes												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	g1	g2	Sig.
<b>3,18</b>	3	Edad	1. 30	7	<b>3,71</b>	,488	5,3	<b>,002</b>	2,013	3	143	,115
			2. 31-40	49	<b>3,49</b>	,739						
			3. 41-50	61	<b>3,08</b>	,954						
			4. 51+	30	<b>2,77</b>	1,006						
		Tipo	1. Priv.	111	<b>3,38</b>	,739	23,32	<b>,000</b>	25,33	1	145	<b>,000</b>
			2. Púb.	36	<b>2,58</b>	1,156						
		Sec.	1. Man.	45	<b>3,13</b>	,842	8,74	<b>,000</b>	2,68	5	141	<b>,024</b>
			2. Con.	13	<b>3,00</b>	,707						
			3. Com.	37	<b>3,68</b>	,530						
			4. Adm.	18	<b>2,17</b>	1,098						
			5. Edu.	15	<b>3,47</b>	,915						
			6. San.	19	<b>3,21</b>	,918						

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P07\_04. Fidelización y aumento de clientes. Por edad. Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. Más de 50	30	2,77	
3. 41 a 50	61	3,08	3,08
2. 31 a 40	49	3,49	3,49
1. 30 ó menos	7		3,71
Sig.		,103	,191

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,780. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P07\_04. Fidelización y aumento de clientes. Por sector. Scheffé.

Sector	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	2,17	
2. (F+M) Construcción	13	3,00	3,00
1. (C) Manufactura	45		3,13
6. (Q). Sanidad	19		3,21
5. (P) Educación	15		3,47
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	37		3,68
Sig.		,074	,245

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,932. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P07\_05. Motivación y autoestima de la organización

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,16	1	Tipo	1. Priv.	112	3,22	,654	4,33	,039	,007	1	146	,934
			2. Púb.	36	2,94	,826						

#### P07\_06. Mantenimiento de empleados de alto nivel

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,08	2	Tipo	1. Priv.	110	3,22	,682	18,1	,000	3,05	1	143	,083
			2. Púb.	35	2,63	,808						
		Sec.	1. Man.	46	3,20	,619	2,81	,019	1,28	5	139	,276
			2. Con.	12	3,17	,835						
			3. Com.	36	3,25	,732						
			4. Adm.	17	2,53	,624						
			5. Edu.	15	3,07	,961						
			6. San.	19	2,89	,809						

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

<b>P07_07. Imagen de la organización</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,62</b>	<b>4</b>	Sexo	1. Hom.	<b>93</b>	<b>3,57</b>	,559	2,02	,157	8,20	1	147	<b>,005</b>
			2. Mujer	<b>56</b>	<b>3,70</b>	,464						
		Edad	1. 30	<b>7</b>	<b>3,86</b>	,378	,57	,635	4,69	3	145	<b>,004</b>
			2. 31-40	<b>49</b>	<b>3,61</b>	,492						
			3. 41-50	<b>63</b>	<b>3,62</b>	,521						
			4. 51+	<b>30</b>	<b>3,57</b>	,626						
			Exp.	1. Breve	<b>13</b>	<b>3,69</b>	,480	3,01	,052	7,59	2	146
		Exp.	2. Media	<b>43</b>	<b>3,77</b>	,480						
			3. Larga	<b>93</b>	<b>3,54</b>	,543						
			Sec.	1. Man.	<b>47</b>	<b>3,55</b>	,503	,79	,558	3,58	5	143
		Sec.	2. Con.	<b>13</b>	<b>3,54</b>	,776						
			3. Com.	<b>37</b>	<b>3,62</b>	,492						
			4. Adm.	<b>18</b>	<b>3,56</b>	,511						
			5. Edu.	<b>15</b>	<b>3,73</b>	,458						
			6. San.	<b>19</b>	<b>3,79</b>	,535						

#### P07. Ítems preferidos (Plus). Tres.

<b>P07.Plus. Participación</b>			
Datos	F	%	% val.
<b>1. Responde</b>	139	92,7	100,0
<b>1. Elige uno</b>	1	,7	,7
<b>2. Elige dos</b>			
<b>3. Elige tres</b>	138	92,0	99,3
<b>Perdidos</b>	11	7,3	
<b>Total</b>	150	100,0	100,0

#### P07.Plus. Frecuencias y porcentajes por ítems

Ítem	F	%
<b>P07_01. Rentabilidad y productividad</b>	48	32,0
<b>P07_02. Calidad del servicio</b>	105	70,0
<b>P07_03. Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo</b>	30	20,0
<b>P07_04. Fidelización y aumento de clientes</b>	63	42,0
<b>P07_05. Motivación y autoestima de la organización</b>	50	33,3
<b>P07_06. Mantenimiento de empleados de alto nivel</b>	23	15,3
<b>P07_07. Imagen de la organización</b>	96	64,0

#### P07. Clasificación de los ítems

#### P07. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.

P07.PLUS/Ítem	PLUS F	PLUS %	Ord. F	Med	Ord. Med.	Disc.
<b>P07_07. Imagen de la organización</b>	96	64	<b>2°</b>	3,62	<b>1°</b>	<b>D1</b>
<b>P07_02. Calidad del servicio</b>	105	70	<b>1°</b>	3,58	<b>2°</b>	<b>D1</b>
<b>P07_04. Fidelización y aumento de clientes</b>	63	42	<b>3°</b>	3,18	<b>3°</b>	<b>D0</b>
<b>P07_05. Motivación y autoestima de la organ.</b>	50	33,3	<b>4°</b>	3,16	<b>4°</b>	<b>D0</b>
<b>P07_06. Mantenimiento de empl. de alto nivel</b>	23	15,3	<b>7°</b>	3,08	<b>5°</b>	<b>D2</b>
<b>P07_01. Rentabilidad y productividad</b>	48	32	<b>5°</b>	2,93	<b>6°</b>	<b>D1</b>
<b>P07_03. Perspectivas de futuro, innov. y desar.</b>	30	20	<b>6°</b>	2,82	<b>7°</b>	<b>D1</b>

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P07. Respuesta abierta

P07. Análisis del contenido de la sección abierta						
P07. CCO/Relevancia en resultados						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P07	6	6	0	12	4	17
P07. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
T07a. CCO influye en la eficiencia						5
T07b. CCO mejora la comunicación externa e interna						6
T07c. Relevancia de la formación de CCO						3
T07d. Previene problemas y conflictos en las organizaciones						3
<b>Total</b>						<b>17</b>

P07. Respuestas de los informantes en pregunta abierta									
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	G	Tesis	
075	1	4	1	3	6	Sentimiento por parte de los clientes de que hay una buena comunicación, fluidez y transparencia	3	T07b	
084	2	2	1	3	3	Eficiencia	4	T07a	
089	1	2	2	3	4	Mayor interacción y comunicación interna dentro de la propia organización	4	T07b	
110	1	2	1	2	1	Eficiencia y eficacia del personal	4	T07a	
126	2	3	1	3	3	Formación continua para perfeccionar la CCO	3	T07c	
150	1	3	1	2	2	Solución de situaciones laborales conflictivas	4	T07b T07d	

P07. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)									
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis		
024	1	3	1	3	1	La CCO es muchas veces la causa del mal funcionamiento y de la caída de muchas empresas.	T07a T07d		
073	1	3	2	3	6	Sí que vengo observando que cuando el licenciado en medicina llega al aprendizaje de postgrado, su necesaria capacidad de comunicación es escasa o nula pues ha carecido completamente de aprendizaje en esta faceta.  El objetivo de la medicina es mejorar la calidad de vida del paciente, que se mide subjetivamente por la sensación o impresión del paciente sobre la atención recibida. Es por ello que con frecuencia se observa una mala impresión del paciente a pesar de la impecable atención técnica recibida, por carecer de la relación y comunicación necesaria y precisa por parte del profesional que lo ha tratado.	T07b T07c		
073	1	3	2	3	6	La capacidad de comunicación es necesaria en la medicina por dos razones diferentes:  1ª La más importante, para que la calidad de la atención que se presta al paciente sea buena y el paciente tenga la sensación de que efectivamente ha recibido una buena asistencia. Esta nunca habrá sido correcta si el paciente no queda contento. Hay que convencerlo de ello con una buena capacidad de comunicación.	T07b T07c		

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

N°	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
113	1	3	1	3	1	Las TIC y nuevos sistemas organizativos del trabajo requieren la "recuperación" de CCO para resolver problemas, priorizar y buscar la competitividad.	<b>T07a</b> <b>T07d</b>
124	1	3	2	3	3	En mi opinión la competencia de comunicación oral, es una de las <u>competencias transversales</u> que más importancia tienen en puestos de mandos intermedios y superiores.	<b>T07a</b>
134	2	3	2	2	4	He respondido a este cuestionario teniendo en cuenta, por un lado, la organización administrativa de la que soy jefa de sección, así como la organización docente de educación primaria e infantil que gestiono.  En este último ámbito, <u>el de personal docente, entiendo que la comunicación oral es básica por las repercusiones que tiene en la educación de los alumnos</u> . En mi organización administrativa no es tan importante.	<b>T07b</b>

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### Pregunta 8 (P08)

#### P08. CCO/Incidencia sociolaboral. Marco

La pregunta 8 (P08) estudia las consecuencias que el nivel de CCO de los empleados tiene sobre el clima laboral de las organizaciones de trabajo. Para ello se presentan siete posibles consecuencias y se abre la posibilidad de una respuesta abierta. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase estudio de P13 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de P08 de la encuesta piloto, COFE2) la pregunta no presentó ninguna dificultad y sólo fue objeto de un ajuste al reducir las respuestas abiertas de dos a una.

#### P08. CCO/Incidencia sociolaboral. Enunciado

<b>P08. CCO/Incidencia sociolaboral</b>			
<b>COFE3. Enunciado</b>			
<b>08.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que <b>el nivel de CCO de los empleados influye sobre el clima laboral</b> . Después, marque los <b>tres</b> más importantes.			
<b>Nº</b>	<b>Efectos de la CCO sobre el clima laboral</b>	<b>Grado</b>	<b>Plus 3 cruces</b>
<b>01</b>	<b>Relaciones entre directivos y empleados</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>02</b>	<b>Relaciones entre compañeros</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>03</b>	<b>Relaciones con otras organizaciones</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>04</b>	<b>Relaciones con clientes y receptores del servicio</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>05</b>	<b>Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>06</b>	<b>Prevención de conflictos sociales o laborales</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>07</b>	<b>Relaciones con los medios de comunicación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>Indique <u>otro efecto sobre el clima laboral</u> si lo considera conveniente:</b>			
<b>Nº</b>	<b>Clima laboral</b>	<b>Grado</b>	
<b>08</b>		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P08. CCO/Incidencia sociolaboral. Ficha

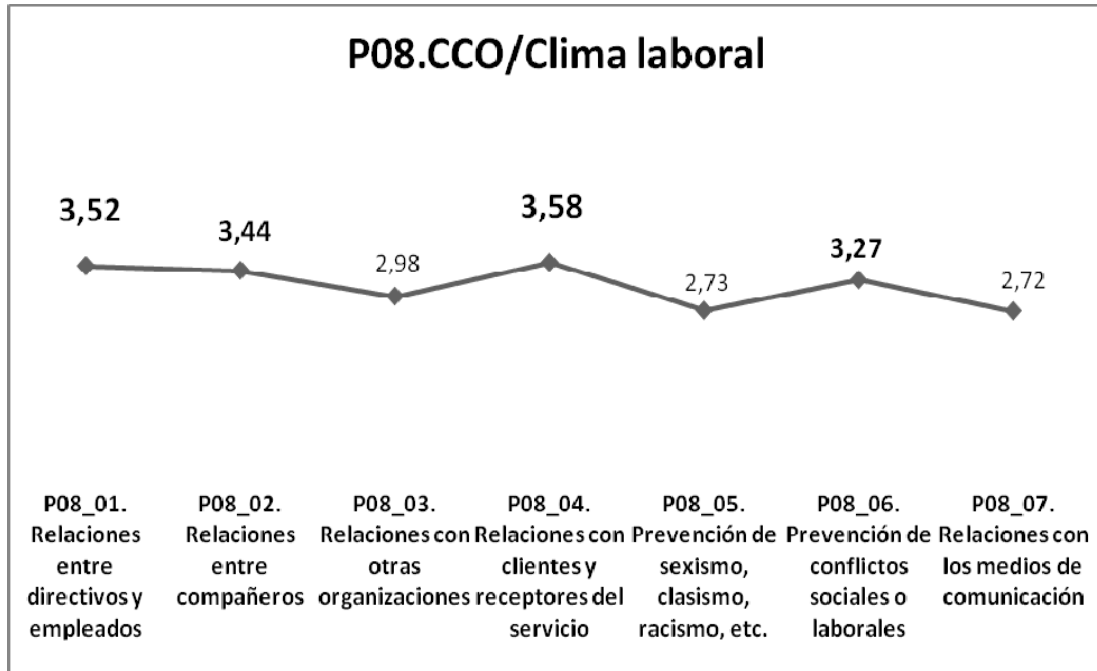
<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>8</sub>. A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el clima sociolaboral de las organizaciones (Nivel 2,5 o superior en cada ítem).</i>
<b>Variable A</b>	VA1 (CCO) y VA5. Incidencia sociolaboral
<b>Variable B</b>	VB5. Relevancia funcional
<b>Pregunta(s) relacionadas</b>	<b>P08 (y P06; ítem P06_02))</b>
<b>Ítems</b>	<b>P08_01. Relaciones entre directivos y empleados</b> <b>P08_02. Relaciones entre compañeros</b> <b>P08_03. Relaciones con otras organizaciones</b> <b>P08_04. Relaciones con clientes y receptores del servicio</b> <b>P08_05. Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.</b> <b>P08_06. Prevención de conflictos sociales o laborales</b> <b>P08_07. Relaciones con los medios de comunicación</b> <b>P08_08. Abierta</b>
<b>Definición</b>	
Grado de correlación entre CCO y efectos sobre el clima sociolaboral.	
<b>Objetivos</b>	
a) Observar el grado en que el nivel de CCO presenta covariación con determinadas consecuencias para el clima laboral de las organizaciones según la experiencia de los informantes. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados. d) Especificar un orden de importancia para cada ítem atendiendo a medias y a ordinales. e) Valorar las apreciaciones escritas por los informantes sobre este tema.	
<b>Niveles de la variable VB5</b>	
a) Escala likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) b) Ordinal (3 principales) c) 1 Respuesta abierta	
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
Promedio de cada ítem de P08 global y por estratos Valor ordinal de cada ítem. Clasificación de ítems preferidos de P08, por media y ordinal, global y por estratos (sólo diferencias significativas).	
<b>Valoración cualitativa</b>	
Análisis del contenido escrito por el informante en <i>P08_08. Abierta</i> , en P06, y en el texto o al final del texto. Estudiar la clasificación de los ítems de P08.	



Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

P08. Resultados. Gráfica

Gráfica de P08



P08. Resultados. Datos

<b>P08. Influencia de CCO sobre el clima laboral de la organización</b>										
P08	P08_01. Rel. entre directivos y empleados			P08_02. Relaciones entre compañeros			P08_03. Relaciones con otras organizaciones			
	Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.
1. Nada								7	4,7	4,7
2. Poco	4	2,7	2,7	13	8,7	8,7	25	16,7	16,9	
3. Bastante	63	42,0	42,6	58	38,7	38,9	80	53,4	54,1	
4. Mucho	81	54,0	54,7	78	52,0	52,3	36	24,0	24,3	
Válidos	148	98,7	100,0	149	99,3	100,0	148	98,7	100,0	
Perdidos	2	1,3		1	,7		2	1,3		
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0		
Media	3,52	%1/2	2,7	3,44	%1/2	6,7	2,98	%1/2	21,6	
Desv. típ.	,553	%3/4	97,3	,651	%3/4	91,2	,779	%3/4	78,4	
Dif. Medias	2			2			1			
Orden M	2°			3°			5°			

Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

P08	P08_04. Rela. con clientes y rec. del servicio			P08_05. Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.			P08_06. Prevención de conflictos sociales o laborales		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.		
1. Nada	1	,7	,7	10	6,7	6,8	1	,7	,7
2. Poco	6	4,0	4,1	45	30,0	30,4	17	11,3	11,4
3. Bastante	47	31,3	31,8	68	45,3	45,9	72	48,0	48,3
4. Mucho	94	62,7	63,5	25	16,7	16,9	59	39,3	39,6
Válidos	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	2	1,3		2	1,3		1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	3,58	%1/2	4,8	2,73	%1/2	37,2	3,27	%1/2	12,1
Desv. típ.	,606	%3/4	95,3	,821	%3/4	62,8	,684	%3/4	87,9
Dif. Medias	3			0			0		
Orden M	1°			6°			4°		

P08	P08_07. Relaciones con los medios de comunicación		
Datos	F	% % vál.	
1. Nada	19	12,7	12,9
2. Poco	37	24,7	25,2
3. Bastante	57	38,0	38,8
4. Mucho	34	22,7	23,1
Válidos	147	98,0	100,0
Perdidos	3	2,0	
Total	150	100,0	
Media	2,70	%1/2	38,1
Desv. típ.	,986	%3/4	61,9
Dif. Medias	0		
Orden M	7°		

Media global: 3,177

**P08. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)**

**P08\_01. Relaciones entre directivos y empleados**

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,52	2	Sexo	1. Hom.	93	3,43	,579	6,92	,01	9,501	1	146	,002
			2. Mujer	55	3,67	,474						
		Edad	1. 30	6	3,83	,408	1,71	,17	4,941	3	144	,003
			2. 31-40	49	3,61	,492						
			3. 41-50	63	3,43	,560						
			4. 51+	30	3,50	,630						

**P08\_02. Relaciones entre compañeros**

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,44	2	Sexo	1. Hom.	93	3,31	,675	9,57	,002	4,525	1	147	,035
			2. Mujer	56	3,64	,554						
		Exp.	1. Breve	13	3,38	,650	3,43	,03	3,337	2	146	,038
			2. Media	43	3,65	,529						
			3. Larga	93	3,34	,684						

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

<b>P08_03. Relaciones con otras organizaciones</b>													
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.	
<b>2,98</b>	<b>1</b>	Exp.	1. Breve	<b>13</b>	<b>3,04</b>	,776	3,10	<b>,05</b>	,071	2	145	<b>,931</b>	
			2. Media	<b>43</b>	<b>3,21</b>	,773							
			3. Larga	<b>92</b>	<b>2,86</b>	,764							

<b>P08_04. Relaciones con clientes y receptores del servicio</b>													
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.	
<b>3,58</b>	<b>3</b>	Edad	1. 30	<b>7</b>	<b>4,00</b>	,000	1,20	<b>,31</b>	8,448	3	144	<b>,000</b>	
			2. 31-40	<b>49</b>	<b>3,57</b>	,645							
			3. 41-50	<b>62</b>	<b>3,56</b>	,590							
			4. 51+	<b>30</b>	<b>3,53</b>	,629							
		Exp.	1. Breve	<b>13</b>	<b>3,85</b>	,376	2,63	<b>,07</b>	10,083	2	145	<b>,000</b>	
			2. Media	<b>43</b>	<b>3,67</b>	,474							
			3. Larga	<b>92</b>	<b>3,50</b>	,671							
		Sec.	1. Man.	<b>46</b>	<b>3,41</b>	,748	3,11	<b>,01</b>	7,058	5	142	<b>,000</b>	
			2. Con.	<b>13</b>	<b>3,38</b>	,650							
			3. Com.	<b>37</b>	<b>3,73</b>	,450							
			4. Adm.	<b>18</b>	<b>3,39</b>	,608							
			5. Edu.	<b>15</b>	<b>3,87</b>	,352							
			6. San.	<b>19</b>	<b>3,79</b>	,419							

#### P08. Ítems preferidos (Plus). Tres.

<b>P08.Plus. Participación</b>			
Datos	F	%	% val.
<b>1. Responde</b>	<b>137</b>	<b>91,3</b>	<b>100,0</b>
<b>1. Elige uno</b>	<b>2</b>	<b>1,3</b>	<b>1,5</b>
<b>2. Elige dos</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>3. Elige tres</b>	<b>135</b>	<b>90,0</b>	<b>98,5</b>
<b>Perdidos</b>	<b>13</b>	<b>8,7</b>	
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>	

<b>P08.Plus. Frecuencias y porcentajes por ítems</b>		
Ítem	F	%
<b>P08_01. Relaciones entre directivos y empleados</b>	<b>93</b>	<b>62,0</b>
<b>P08_02. Relaciones entre compañeros</b>	<b>88</b>	<b>58,7</b>
<b>P08_03. Relaciones con otras organizaciones</b>	<b>28</b>	<b>18,7</b>
<b>P08_04. Relaciones con clientes y receptores del servicio</b>	<b>102</b>	<b>68,0</b>
<b>P08_05. Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.</b>	<b>14</b>	<b>9,3</b>
<b>P08_06. Prevención de conflictos sociales o laborales</b>	<b>64</b>	<b>42,7</b>
<b>P08_07. Relaciones con los medios de comunicación</b>	<b>18</b>	<b>12,0</b>

### Anexo 3.1. Bloque 1. Concepto y relevancia de CCO

#### P08. Clasificación de los ítems

<b>P08. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.</b>						
<b>P08.PLUS/Ítem</b>	<b>PLUS F</b>	<b>PLUS %</b>	<b>Ord. F</b>	<b>Med</b>	<b>Ord. Med.</b>	<b>Disc.</b>
<b>P08_04. Relaciones con clientes y receptores del servicio</b>	<b>102</b>	<b>68</b>	<b>1°</b>	<b>3,58</b>	<b>1°</b>	<b>D0</b>
<b>P08_01. Relaciones entre directivos y empleados</b>	<b>93</b>	<b>62</b>	<b>2°</b>	<b>3,52</b>	<b>2°</b>	<b>D0</b>
<b>P08_02. Relaciones entre compañeros</b>	<b>88</b>	<b>58,7</b>	<b>3°</b>	<b>3,44</b>	<b>3°</b>	<b>D0</b>
<b>P08_06. Prevención de conflictos sociales o laborales</b>	<b>64</b>	<b>42,7</b>	<b>4°</b>	<b>3,27</b>	<b>4°</b>	<b>D0</b>
<b>P08_03. Relaciones con otras organizaciones</b>	<b>28</b>	<b>18,7</b>	<b>5°</b>	<b>2,98</b>	<b>5°</b>	<b>D0</b>
<b>P08_05. Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc.</b>	<b>14</b>	<b>9,3</b>	<b>7°</b>	<b>2,73</b>	<b>6°</b>	<b>D1</b>
<b>P08_07. Relaciones con los medios de comunicación</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>6°</b>	<b>2,72</b>	<b>7°</b>	<b>D1</b>

#### P08. Respuesta abierta

<b>P08. Análisis del contenido de la sección abierta</b>						
<b>P08. CCO/Relevancia en clima laboral</b>						
<b>Pregunta</b>	<b>Abiertas</b>	<b>Final</b>	<b>Interno</b>	<b>Total aportaciones</b>	<b>Tesis</b>	<b>Valores</b>
P08	4	0	0	4	2	4
<b>P08. Tesis de los informantes</b>						
<b>Tesis o idea clave</b>						<b>N°</b>
<b>T08a. CCO es relevante para la comunicación interna</b>						3
<b>T08b. CCO es relevante para la comunicación externa</b>						1
<b>Total</b>						4

<b>P08. Respuestas de los informantes en pregunta abierta</b>									
<b>N°</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Enunciado</b>	<b>G</b>	<b>Tesis</b>	
022	2	3	2	3	4	Promotora de conductas de cooperación	3	T08a	
075	1	4	1	3	6	Promoción del buen ambiente	3	T08a	
083	1	2	1	3	3	Rumores, cotilleos, información no contrastada	3	T08a	
150	1	3	1	2	2	Relaciones con organismos e instituciones	3	T08b	

Anexo 3.2.

**Bloque 2. CCO y empleabilidad**

En el bloque 2 se plantean los siguientes problemas, hipótesis y preguntas de investigación:

<b>Problemas, hipótesis y preguntas de investigación/ Preguntas del cuestionario</b>
<p><b>Problema 1</b></p> <p>Esta investigación trata de establecer la relación existente entre las destrezas comunicativas expresivas del lenguaje oral y el rendimiento profesional, analizar la naturaleza de la misma y detallar aquellas especialmente relevantes para el desempeño profesional de los tipos de empleos representativos de la sociedad actual.</p>
<p><b>Hipótesis 1</b></p> <p>A juicio de los informantes de la muestra, las destrezas comunicativas del lenguaje oral presentan una relación significativa y positiva con el rendimiento profesional.</p>
<p><b>Preguntas de investigación</b></p> <p><b>PI/1.3.</b> ¿Cómo influye el nivel de las destrezas comunicativas del lenguaje oral en la selección y el progreso profesional (acceso al empleo o ascenso en el mismo)?</p> <p><b>PI/1.5.</b> ¿Cuáles son las destrezas comunicativas expresivas orales relevantes para el desempeño profesional (en general o para determinadas categorías profesionales)?</p>

De manera coherente se presentan las siguientes **preguntas en el cuestionario**:

a) **Preguntas sobre la relevancia de la evaluación** según las categorías del empleo (P12) y sobre la frecuencia de los instrumentos utilizados (P13).

<p><b>P12. CCO/Evaluabilidad</b></p> <p><b>P12.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se evalúa y se tiene en cuenta el nivel de CCO en la selección para empleos de diversos niveles de cualificación.</p>
<p><b>P13. CCO/Instrumentos evaluadores</b></p> <p><b>P13.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se utilizan estos seis procedimientos de evaluación de la CCO de los empleados.</p>

b) **Preguntas sobre la relación entre las competencias comunicativas y otras competencias transversales** (P18) o las **competencias técnicas** (P21).

<p><b>P18. C. transversales/ empleabilidad</b></p> <p><b>P18:</b> Para la elaboración de las nuevas titulaciones de Grados universitarios dentro del Marco Europeo de Educación Superior (Proyecto Tuning), las universidades han valorado 23 competencias transversales o genéricas (C.G.), que son importantes para una gran cantidad de puestos de trabajo. Las competencias se dividen en tres bloques: instrumentales, personales y sistémicas. Ahora le pedimos que las valore dentro de su organización. Indique del 1 al 4 (Nada/ Poco/ Bastante/ Mucho) el grado de importancia que tienen en su organización para el acceso a empleos de nivel medio o alto. A continuación, elija las tres más importantes de cada bloque.</p>
---

**P21. C. Técnica/empleabilidad**

**P21:** Todo empleado dispone de competencias técnicas (CT) que son aquellas específicas que se requieren para desempeñar un empleo determinado, y de competencias genéricas o transversales se requieren para una amplia variedad de empleos. Una de estas últimas es la competencia de comunicación oral (CCO).

Suponga que debe elegir un cargo de dirección para su organización. Ordene del 1° al 3°, de más a menos, los tres mejores candidatos.

c) Preguntas sobre las destrezas comunicativas más relevantes para la empleabilidad (P16) o las conductas que más la pueden dificultar (P20).

**P16. Tipos de CCO/empleabilidad**

**P16:** Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que cada una de estas ocho competencias de comunicación facilitan el empleo. Luego, ordene de 1ª a 3ª, las tres principales.

**P20. Conductas CCO/empleabilidad**

**P20:** Suponga que debe seleccionar en su organización a una persona para un puesto de trabajo de cualificación media o alta. Valore el grado en que las siguientes conductas comunicativas dificultan la selección del empleado.

Pasamos a continuación a hacer explícito el plan de cada pregunta y a indicar los resultados detallados.

**Pregunta 12 (P12)**

**P12. CCO/Evaluabilidad. Marco**

La pregunta 12 solicita información sobre el grado en que se evalúa el nivel de CCO en los empleados de varios niveles de cualificación, distribuidos en siete niveles (7 ítems) y cuatro grados de evaluación, del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho). Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,7, véase estudio de P17 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva, manifestando la misma tendencia ascendente, es decir, a mayor nivel de formación se efectúa una evaluación mayor del nivel de CCO.

<b>P12. CCO/Evaluabilidad</b>		
<b>COFE3</b>		
<p><b>12.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se evalúa y se tiene en cuenta el nivel de CCO <u>en la selección para <b>empleos de diversos niveles de cualificación.</b></u></p>		
<b>Nº</b>	<b>Nivel de cualificación del empleo</b>	<b>Grado de evaluación</b>
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

**P12. CCO/Evaluabilidad. Ficha**

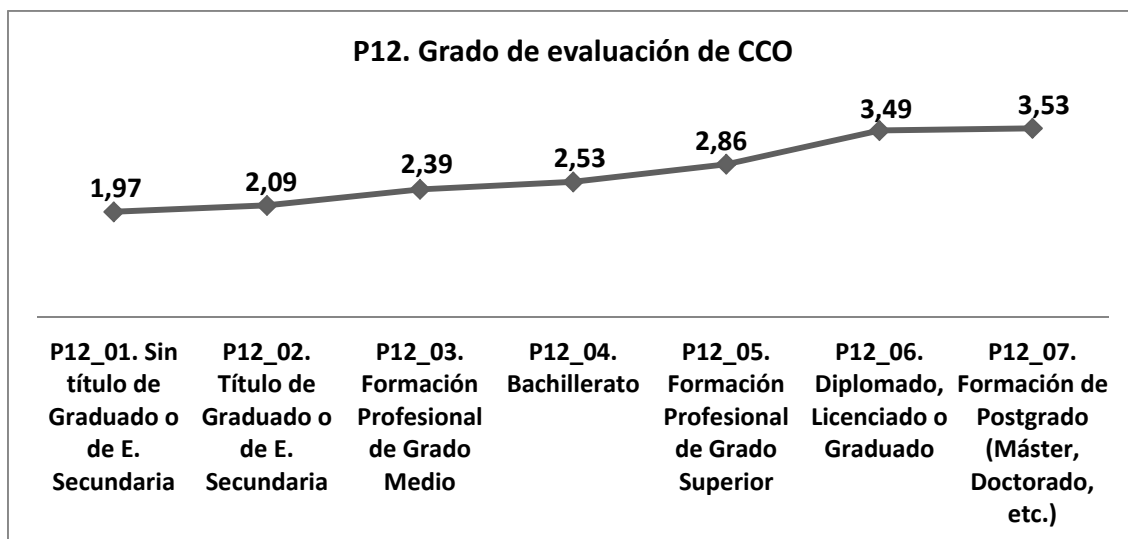
<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>12a</sub></i> : A juicio de los informantes, la evaluación del nivel de CCO de los empleados supera un nivel medio (nivel superior a 2,5). <i>H<sub>12b</sub></i> : A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se da en mayor grado la evaluación del nivel de CCO.
<b>Variable A</b>	VA7. Titulación académica
<b>Variable B</b>	VB8. Evaluabilidad/ VB1. Nivel de CCO
<b>Ítems</b>	<b><u>Nivel de titulación</u></b> <b>P12_01. Sin título de Graduado o de E. Secundaria</b> <b>P12_02. Título de Graduado o de E. Secundaria</b> <b>P12_03. Formación Profesional de Grado Medio</b> <b>P12_04. Bachillerato</b> <b>P12_05. Formación Profesional de Grado Superior</b> <b>P12_06. Diplomado, Licenciado o Graduado</b> <b>P12_07. Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)</b>
<b>Definición</b>	Grado en que se evalúa el nivel de CCO de los empleados en las organizaciones según niveles de titulación académica.
<b>Objetivos</b>	a) Observar y analizar la covariación entre el nivel de evaluación de CCO y el nivel de titulación. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Niveles de la variable VB8</b>	
<b>Escala:</b>	likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho)
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	Promedio de cada ítem, global y por estratos (sólo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media.
<b>Valoración cualitativa</b>	Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.



**P12. Resultados. Gráfica**

**Gráfica de P12. Medias**

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se evalúa y se tiene en cuenta el nivel de CCO en la selección para empleos de diversos niveles de cualificación.



**P12.Resultados. Datos**

<b>P12. Grado de evaluación de CCO por niveles de cualificación</b>									
P12	P12_01. Sin tit. Graduado o de E. Secundaria			P12_02. Tít. de Graduado o de E. Secundaria			P12_03. F. Profesional de G. M.		
	Datos	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	% vál.	Frec.	% % vál.	% vál.
1. Nada	40	26,7	27,8	29	19,3	20,3	14	9,3	9,7
2. Poco	72	48,0	50,0	75	50,0	52,4	65	43,3	44,8
3. Bastante	29	19,3	20,1	36	24,0	25,2	62	41,3	42,8
4. Mucho	3	2,0	2,1	3	2,0	2,1	4	2,7	2,8
Válidos	144	96,0	100,0	143	95,3	100,0	145	96,7	100,0
Perdidos	6	4,0		7	4,7		5	3,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	1,97	%1/2	77,8	2,09	%1/2	72,5	2,39	%1/2	54,5
Desv. típ.	,752	%3/4	22,2	,731	%3/4	27,3	,699	%3/4	45,6
Dif. Medias	2			2			4		
Orden M	7º			6º			5º		

### Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

P12	P12_04. Bachillerato			P12_05. F. P. Grado Superior			P12_06. Diplomado, Licenciado o Grado		
	Datos	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.		
1. Nada	12	8,0	<b>8,3</b>	10	6,7	<b>6,8</b>	5	3,3	<b>3,4</b>
2. Poco	51	34,0	<b>35,4</b>	25	16,7	<b>17,1</b>	5	3,3	<b>3,4</b>
3. Bastante	74	49,3	<b>51,4</b>	86	57,3	<b>58,9</b>	50	33,3	<b>33,8</b>
4. Mucho	7	4,7	<b>4,9</b>	25	16,7	<b>17,1</b>	88	58,7	<b>59,5</b>
Válidos	144	96,0	100,0	146	97,3	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos	6	4,0		4	2,7		2	1,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>2,53</b>	<b>%1/2</b>	<b>43,7</b>	<b>2,86</b>	<b>%1/2</b>	<b>23,9</b>	<b>3,49</b>	<b>%1/2</b>	<b>6,8</b>
Desv. típ.	,719	<b>%3/4</b>	<b>56,3</b>	,776	<b>%3/4</b>	<b>76,0</b>	,722	<b>%3/4</b>	<b>93,3</b>
Dif. Medias	<b>3</b>			<b>3</b>			<b>3</b>		
Orden M	<b>4°</b>			<b>3°</b>			<b>2°</b>		

P12	P12_07. Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)		
	Datos	Frec.	% % vál.
1. Nada	5	3,3	<b>3,4</b>
2. Poco	4	2,7	<b>2,7</b>
3. Bastante	46	30,7	<b>31,5</b>
4. Mucho	91	60,7	<b>62,3</b>
Válidos	146	97,3	100,0
Perdidos	4	2,7	
Total	150	100,0	
Media	<b>3,53</b>	<b>%1/2</b>	<b>6,1</b>
Desv. típ.	,716	<b>%3/4</b>	<b>93,8</b>
Dif. Medias	<b>3</b>		
Orden M	<b>1°</b>		

#### P12. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P12_01. Sin tít. Grad. o de E. Secundaria												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>1,97</b>	<b>2</b>	Edad	1. 30	7	<b>2,71</b>	,756	3,428	<b>,019</b>	,042	3	140	<b>,989</b>
			2. 31-40	47	<b>2,06</b>	,763						
			3. 41-50	63	<b>1,87</b>	,729						
			4. 51+	27	<b>1,81</b>	,681						
		Tipo	1. Priv.	111	<b>2,07</b>	,747	10,417	<b>,002</b>	,271	1	142	<b>,603</b>
			2. Púb.	33	<b>1,61</b>	,659						

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

### P12\_01. Evaluación/CCO/Sin título de Graduado o de E. Secundaria. Scheffé .

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. Más de 50	27	1,81	
3. 41 a 50	63	1,87	
2. 31 a 40	47	2,06	2,06
1. 30 ó menos	7		2,71
<b>Sig.</b>		,786	,069

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,429. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P12\_02. Evaluación/CCO/Título de Graduado o de E. Secundaria

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,09</b>	<b>2</b>	<b>Tipo</b>	<b>1. Priv.</b>	110	<b>2,19</b>	,723	9,459	<b>,003</b>	,048	1	141	,827
			<b>2. Púb.</b>	33	<b>1,76</b>	,663						
		<b>Sec.</b>	<b>1. Man.</b>	46	<b>2,07</b>	,742	2,540	<b>,031</b>	,625	5	137	,681
			<b>2. Con.</b>	13	<b>1,85</b>	,689						
			<b>3. Com.</b>	38	<b>2,42</b>	,722						
			<b>4. Adm.</b>	16	<b>1,94</b>	,680						
			<b>5. Edu.</b>	13	<b>1,92</b>	,760						
			<b>6. San.</b>	17	<b>1,88</b>	,600						

### P12\_03. Evaluación/CCO/Formación Profesional de Grado Medio

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,39</b>	<b>4</b>	<b>Edad</b>	<b>1. 30</b>	7	<b>3,00</b>	,577	3,002	<b>,033</b>	1,753	3	141	,159
			<b>2. 31-40</b>	48	<b>2,44</b>	,649						
			<b>3. 41-50</b>	62	<b>2,24</b>	,717						
			<b>4. 51+</b>	28	<b>2,46</b>	,693						
		<b>Tipo</b>	<b>1. Priv.</b>	112	<b>2,52</b>	,644	19,72	<b>,000</b>	1,050	1	143	,307
			<b>2. Púb.</b>	33	<b>1,94</b>	,704						
		<b>Exp.</b>	<b>1. Breve</b>	13	<b>2,77</b>	,439	2,673	,073	4,553	2	142	<b>,012</b>
			<b>2. Media</b>	44	<b>2,43</b>	,789						
			<b>3. Larga</b>	88	<b>2,31</b>	,667						
		<b>Sec.</b>	<b>1. Man.</b>	47	<b>2,51</b>	,621	2,514	<b>,033</b>	,725	5	139	,605
			<b>2. Con.</b>	13	<b>2,15</b>	,689						
			<b>3. Com.</b>	38	<b>2,47</b>	,647						
			<b>4. Adm.</b>	16	<b>1,94</b>	,680						
			<b>5. Edu.</b>	13	<b>2,62</b>	,768						
			<b>6. San.</b>	18	<b>2,28</b>	,826						

### P12\_03. Evaluación/CCO/Formación Profesional de Grado Medio. Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
3. 41 a 50	62	2,24	
2. 31 a 40	48	2,44	2,44
4. Más de 50	28	2,46	2,46
1. 30 ó menos	7		3,00
<b>Sig.</b>		,807	,105

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,559. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizado.

Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>P12_04. Evaluación/CCO/Bachillerato</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,53</b>	<b>3</b>	Edad	1. 30	7	<b>3,00</b>	,816	3,040	<b>,031</b>	1,127	3	140	<b>,340</b>
			2. 31-40	47	<b>2,68</b>	,629						
			3. 41-50	62	<b>2,35</b>	,726						
			4. 51+	28	<b>2,54</b>	,744						
Tipo	1. Priv.	111	<b>2,65</b>	,656	15,040	<b>,000</b>	1,154	1	142	<b>,284</b>		
	2. Púb.	33	<b>2,12</b>	,781								
Exp.	1. Breve	13	<b>2,85</b>	,689	1,471	,233	3,610	2	141	<b>,030</b>		
	2. Media	43	<b>2,47</b>	,855								
	3. Larga	88	<b>2,51</b>	,643								

<b>P12_05. Evaluación/CCO/Formación Profesional de Grado Superior</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,86</b>	<b>3</b>	Edad	1. 30	7	<b>3,57</b>	7	3,659	<b>,014</b>	10,09	3	142	<b>,000</b>
			2. 31-40	49	<b>3,00</b>	49						
			3. 41-50	62	<b>2,69</b>	62						
			4. 51+	28	<b>2,82</b>	28						
Tipo	1. Priv.	113	<b>3,05</b>	,625	37,59	<b>,000</b>	13,65	1	144	<b>,000</b>		
	2. Púb.	33	<b>2,21</b>	,893								
Sec.	1. Man.	47	<b>3,02</b>	,707	4,031	<b>,002</b>	2,264	5	140	<b>,051</b>		
	2. Con.	13	<b>3,08</b>	,641								
	3. Com.	38	<b>3,05</b>	,655								
	4. Adm.	16	<b>2,31</b>	,873								
	5. Edu.	13	<b>2,77</b>	,832								
	6. San.	19	<b>2,47</b>	,841								

**P12\_05. Evaluación/CCO/Formación Profesional de Grado Superior. Scheffé.**

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
3. 41 a 50	62	2,69	
4. Más de 50	28	2,82	
2. 31 a 40	49	3,00	3,00
1. 30 ó menos	7		3,57
Sig.		,676	,155

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,595. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no es tan garantizados.

<b>P12_06. Evaluación/CCO/Diplomado, Licenciado o Graduado</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,49</b>	<b>3</b>	Edad	1. 30	7	<b>3,86</b>	,378	3,133	<b>,028</b>	4,601	3	144	<b>,004</b>
			2. 31-40	49	<b>3,69</b>	,508						
			3. 41-50	64	<b>3,35</b>	,780						
			4. 51+	28	<b>3,36</b>	,870						
Tipo	1. Priv.	114	<b>3,66</b>	,491	34,747	<b>,000</b>	22,215	1	146	<b>,000</b>		
	2. Púb.	34	<b>2,91</b>	1,026								
Sec.	1. Man.	47	<b>3,73</b>	,440	6,209	<b>,000</b>	2,903	5	142	<b>,016</b>		
	2. Con.	13	<b>3,54</b>	,660								
	3. Com.	38	<b>3,53</b>	,603								
	4. Adm.	16	<b>2,94</b>	,998								
	5. Edu.	15	<b>3,80</b>	,414								
	6. San.	19	<b>3,00</b>	1,000								

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

### P12\_06. Evaluación/CCO/Diplomado, Licenciado o Graduado. Scheffé.

Sector	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	16	2,94	
6. (Q). Sanidad	19	3,00	
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	3,53	3,53
2. (F+M) Construcción	13	3,54	3,54
1. (C) Manufactura	47		3,73
5. (P) Educación	15		3,80
Sig.		,165	,894

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,588. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P12\_07. Evaluación/CCO/Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,53</b>	<b>3</b>	Edad	1. 30	7	<b>3,86</b>	,378	3,656	<b>,014</b>	6,089	3	142	<b>,001</b>
			2. 31-40	49	<b>3,76</b>	,480						
			3. 41-50	62	<b>3,39</b>	,776						
			4. 51+	28	<b>3,36</b>	,870						
		Tipo	1. Priv.	113	<b>3,70</b>	,480	35,588	<b>,000</b>	20,171	1	144	<b>,000</b>
			2. Púb.	33	<b>2,94</b>	1,029						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,77</b>	,428	5,601	<b>,000</b>	3,773	5	140	<b>,003</b>
			2. Con.	13	<b>3,54</b>	,660						
			3. Com.	38	<b>3,61</b>	,547						
			4. Adm.	16	<b>3,00</b>	1,033						
			5. Edu.	13	<b>3,77</b>	,439						
			6. San.	19	<b>3,05</b>	1,026						

### P12\_07. Evaluación/CCO/Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.). Scheffé.

Sector	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	16	3,00	
6. (Q). Sanidad	19	3,05	3,05
2. (F+M) Construcción	13	3,54	3,54
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	3,61	3,61
1. (C) Manufactura	47		3,77
5. (P) Educación	13		3,77
Sig.		,173	,058

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,953. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

**P12. Respuesta abierta**

<b>P12. Análisis del contenido del final del cuestionario</b>						
<b>P12. CCO/Nivel de evaluación</b>						
<b>Pregunta</b>	<b>Abiertas</b>	<b>Final</b>	<b>Interno</b>	<b>Total aportaciones</b>	<b>Tesis</b>	<b>Valores</b>
P12	-	12	4	16	4	17
<b>P12. Tesis de los informantes</b>						
<b>Tesis o idea clave</b>						<b>N°</b>
<b>T12a. Problemática de la selección en la Administración Pública</b>						10
<b>T12b. Importancia de CCO en la evaluación</b>						2
<b>T12c. Nivel bajo de CCO</b>						3
<b>T12d. El nivel de CCO según el nivel o tipo de empleo</b>						2
<b>Total</b>						17

<b>P12. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)</b>							
<b>N°</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Tesis</b>
004	1	4	2	3	4	Por otra parte, tampoco participamos en la selección de personal, ya que nos vienen impuestos a través de las correspondientes ofertas públicas de empleo y, además, en los últimos años no ha accedido personal al tratarse de una plantilla excedentaria.	<b>T12a</b>
004	1	4	2	3	4	En el texto: No contesta a las preguntas 9 y 10 por: 1. "En nuestra organización, desde hace años, que no accede personal al menos de 35 años."	<b>T12a</b>
004	1	4	2	3	4	En el texto: No contesta a 12 y 13 por: 2. La Dirección Provincial no tiene competencia para la selección de personal, que le viene impuesta por los O.E.P. anuales.	<b>T12a</b>
005	1	4	2	3	4	"Como norma general la selección de personal está centralizada por lo que son muy escasas las competencias de las direcciones provinciales".	<b>T12a</b>
005	1	4	2	3	4	"En los últimos años las nuevas incorporaciones han sido muy escasas. El grueso de la plantilla es mayor de 45 años (La media es de 52-53 años).	<b>T12a</b>
005	1	4	2	3	4	En el texto: P09 a P13: No las contesta porque "No hay incorporaciones" o "La Dirección Provincial no tiene competencia sobre nuevas incorporaciones (preguntas 9 a 13)".	<b>T12a</b>

### Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
017	2	3	2	3	5	<p>En grandes organizaciones, como la Administración Pública, en nuestro caso concreto la DGA, resulta muy conveniente especificar en el cuestionario qué tipo de personal se va a seleccionar, pues la diversidad de funciones que se realizan implica distinto grado de importancia de la CCO.</p> <p>Los grupos superiores de funcionarios, o cualquier empleado que realice su trabajo de cara al público (servicios de información al ciudadano) precisan un elevado nivel de CCO.</p> <p>Por contra, en otro ámbito, más propio del personal laboral (limpieza, peones, oficios...) tiene menos relevancia.</p> <p>En cualquier caso, teniendo en cuenta que el fin último de la Administración es la prestación de servicios al ciudadano, resulta necesario fomentar y mejorar la CCO en sus empleados, existiendo ámbitos más "sensibles" en los que resulta absolutamente necesario: ámbito sanitario (auxiliares de enfermería, ATS, Médicos...), ámbito asistencial (Asistentes sociales, Evaluadores de la dependencia...), ámbito de gestión del empleo (Oficinas de Empleo, INAEM), ámbito educativo (Educadores, Técnicos, Jardín de Infancia, Educación especializada...).</p>	<b>T12a</b> <b>T12d</b>
023	2	2	1	2	1	<p>En el texto): En las preguntas 11 y 12 dice: "No tengo información para valorar los dos primeros ítems". No valora los ítems 1101/1102 y 1201/1202.</p>	<b>T12a</b>
068	2	3	2	3	6	<p>Las empresas públicas con una selección del personal "nula". Las contrataciones se realizan por una "bolsa de trabajo" y los requisitos son la titulación, el resto no se puede tener en cuenta. Sí que la administración está sensibilizada con este tema y está trabajando para ofertar a los trabajadores cursos sobre comunicación, pero es imposible llegar a todos y por ahora sólo se pueden ofertar con carácter voluntario.</p>	<b>T12a</b>
075	1	4	1	3	6	<p><u>La competencia oral es una de las competencias básicas que se examinan en un candidato dentro de un proceso de selección.</u></p> <p>Por ello es importantísimo fomentar el desarrollo y mejora de esta competencia desde el colegio hasta la Universidad, para que se convierta en una habilidad intrínseca que no sólo será útil en el mundo laboral sino también en el personal.</p>	<b>T12b</b>
084	2	2	1	3	3	<p>Si comparamos los niveles comunicativos y la forma de expresión de los candidatos/as de hace aproximadamente 4 ó 5 años con los de ahora, la diferencia es muy considerable. Qué duda cabe que si la comparación es mayor, aún es más notable la diferencia.</p> <p>Es cierto que influye el nivel de estudios, pero aun tratándose de estudios universitarios la carencia de comunicación adecuada existe.</p>	<b>T12c</b>

### Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
087	1	2	1	3	3	También es importante diferenciar que hay puestos (cadenas de producción, peones...) donde la comunicación no tiene excesiva importancia y desarrollo en el puesto.	<b>T12d</b>
088	2	2	2	2	5	En el número 11 y 12 he contestado como creo que debería de ser, pero la realidad nos demuestra que en numerosas ocasiones no se corresponde el nivel de cualificación del empleado con su competencia de comunicación oral.	<b>T12c</b>
126	2	3	1	3	3	En el día a día durante 14 años que llevo trabajando en los recursos humanos he podido comprobar que en determinadas selecciones con una formación de diplomatura o licenciatura <u>muchos candidatos se han autoexcluido por no manifestar todas sus habilidades, por no tener la suficiente destreza lingüística,</u> por contra determinados candidatos con una comunicación oral elevada pueden compensar alguna carencia o requisito para encajar en determinado perfil.	<b>T12c</b>
129	2	2	1	2	5	...y creo que es una competencia que <u>las empresas valoramos cada vez más en nuestros procesos de selección</u> y además es una habilidad social imprescindible para la vida diaria.	<b>T12b</b>
131	2	4	2	2	6	La reflexión que se puede realizar, a la vista de la encuesta realizada, es el problema que padecemos las Administraciones Públicas en el aspecto de la comunicación oral, en el ámbito laboral, desarrollado por nuestros empleados.  Primero, la selección del personal no se realiza por un sistema de entrevista, sino por oposición (test), que no acredita la capacitación profesional para el puesto o plaza a desempeñar y en el caso del personal contratado con carácter temporal, por un baremo de méritos (antigüedad, cursos ...) en el mejor de los casos. Y en otros casos por una mera solicitud, con una mínima titulación exigible, para acceder a una bolsa (celador, auxiliar administrativo...). Criterios estos, que no tienen nada comparable al acceso a plazas de funcionario de la Comunidad Europea.	<b>T12a</b>



**Pregunta 13 (P13)**

**P13. CCO/Instrumentos de selección. Marco**

La pregunta 13 solicita información sobre el grado en que se utilizan seis procedimientos de evaluación de CCO en las organizaciones. Se presentan 6 ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y una opción abierta. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,7, véase estudio de P18 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva.

**P13. CCO/Instrumentos de selección. Enunciado**

<b>P13. CCO/Instrumentos de evaluación</b>		
<b>COFE3</b>		
<p>13. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se utilizan estos seis <u>procedimientos</u> de evaluación de la CCO de los empleados.</p>		
Nº	Procedimientos de evaluación	Grado de uso
01	Entrevista	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Observación de la conducta	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Pruebas, escalas o tests psicotécnicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Informes de los directivos de la sección en que trabaja el empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Informes de personas ajenas a la organización ( <u>clientes</u> , otras empresas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Autoevaluación del empleado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<p>Indique <u>otro procedimiento de evaluación</u> utilizado si lo considera conveniente:</p>		
Nº	Procedimientos de evaluación	Grado de uso
07		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

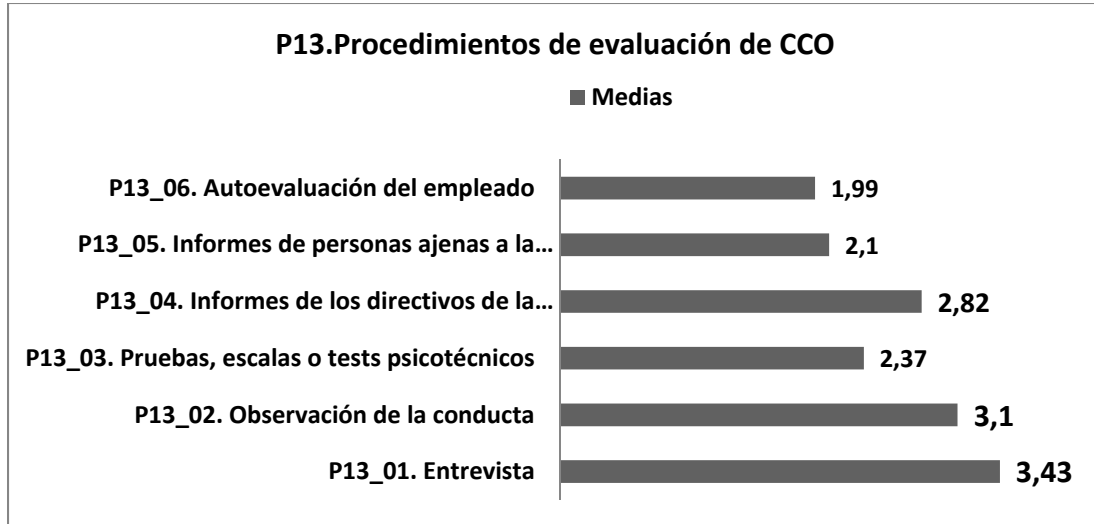
**P13. CCO/Instrumentos de selección. Ficha**

<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>13</sub>: A juicio de los informantes, para la medición del nivel de CCO, se utilizan en mayor medida instrumentos cualitativos que implican el contacto personal y la interacción con el sujeto observado (nivel 3 o superior).</i>
<b>Variable A</b>	VA8. Instrumentos de evaluación
<b>Variable B</b>	VB9. Funcionalidad evaluadora/ VB1. Nivel de CCO
<b>Ítems</b>	<p><b>P13_01. Entrevista</b></p> <p><b>P13_02. Observación de la conducta</b></p> <p><b>P13_03. Pruebas, escalas o tests psicotécnicos</b></p> <p><b>P13_04. Informes de los directivos de la sección en que trabaja el empleado</b></p> <p><b>P13_05. Informes de personas ajenas a la organización (clientes, otras empresas, etc.)</b></p> <p><b>P13-06. Autoevaluación del empleado</b></p> <p><b>P13_07. Abierta</b></p>
<b>Definición</b>	
Grado en que se utilizan ciertos instrumentos de evaluación de CCO de los empleados en las organizaciones, asignada por los informantes.	
<b>Objetivos</b>	
<p>a) Observar el grado de uso de ciertos instrumentos de evaluación de CCO.</p> <p>b) Valorar la confirmación de la hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos.</p> <p>d) Clasificar los ítems.</p> <p>e) Valorar las aportaciones de los informantes.</p>	
<b>Niveles de la variable VB9</b>	
<b>Escala:</b> likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho)	
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
<p>Promedio de cada ítem, global y por estratos (sólo diferencias significativas).</p> <p>Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.</p>	
<b>Valoración cualitativa</b>	
Análisis del contenido escrito por el informante en la respuesta abierta y en el texto o al final del texto.	

**P13. Resultados. Gráfica**

**Gráfica de P13. Medias**

Los informantes indican del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que se utilizan seis procedimientos de evaluación de la CCO de los empleados.



**P13. Resultados. Datos**

P13. Procedimientos de evaluación de CCO									
P13	P13_01. Entrevista			P13_02. Observación de la conducta			P13_03. Pruebas, escalas o tests...		
	Datos	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.
1. Nada	10	6,7	<b>6,8</b>	13	8,7	<b>8,8</b>	25	16,7	<b>17,0</b>
2. Poco	7	4,7	<b>4,7</b>	19	12,7	<b>12,8</b>	60	40,0	<b>40,8</b>
3. Bastante	40	26,7	<b>27,0</b>	56	37,3	<b>37,8</b>	45	30,0	<b>30,6</b>
4. Mucho	91	60,7	<b>61,5</b>	60	40,0	<b>40,5</b>	17	11,3	<b>11,6</b>
Válidos	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0	147	98,0	100,0
Perdidos	2	1,3		2	1,3		3	2,0	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,43</b>	<b>%1/2</b>	<b>11,5</b>	<b>3,10</b>	<b>%1/2</b>	<b>21,6</b>	<b>2,37</b>	<b>%1/2</b>	<b>57,8</b>
Desv. típ.	,866	<b>%3/4</b>	<b>88,5</b>	,939	<b>%3/4</b>	<b>78,3</b>	,900	<b>%3/4</b>	<b>42,2</b>
Dif. Medias	<b>5</b>			<b>3</b>			<b>0</b>		
Orden M	<b>1°</b>			<b>2°</b>			<b>4°</b>		

Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

P13	P13_04. Informes de los directivos...			P13_05. Informes de personas ajenas ...			P13_06. Autoevaluación del empleado		
	Datos	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	% vál.	Frec.	% % vál.	% vál.
1. Nada	13	8,7	<b>8,8</b>	31	20,7	<b>21,1</b>	48	32,0	<b>32,7</b>
2. Poco	29	19,3	<b>19,6</b>	75	50,0	<b>51,0</b>	57	38,0	<b>38,8</b>
3. Bastante	77	51,3	<b>52,0</b>	36	24,0	<b>24,5</b>	37	24,7	<b>25,2</b>
4. Mucho	29	19,3	<b>19,6</b>	5	3,3	<b>3,4</b>	5	3,3	<b>3,4</b>
Válidos	148	98,7	100,0	147	98,0	100,0	147	98,0	100,0
Perdidos	2	1,3		3	2,0		3	2,0	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>2,82</b>	<b>%1/2</b>	<b>28,4</b>	<b>2,10</b>	<b>%1/2</b>	<b>72,1</b>	<b>1,99</b>	<b>%1/2</b>	<b>71,5</b>
Desv. típ.	<b>,847</b>	<b>%3/4</b>	<b>71,6</b>	<b>,765</b>	<b>%3/4</b>	<b>27,9</b>	<b>,848</b>	<b>%3/4</b>	<b>28,6</b>
Dif. Medias	<b>3</b>			<b>3</b>			<b>2</b>		
Orden M	<b>3°</b>			<b>5°</b>			<b>6°</b>		

**P13. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)**

P13_01. Entrevista												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,43</b>	<b>5</b>	Sexo	1. Hom.	91	<b>3,51</b>	,705	1,688	,196	10,699	1	146	<b>,001</b>
			2. Mujer	57	<b>3,32</b>	1,072						
		Edad	1. 30	7	<b>4,00</b>	,000	3,287	<b>,023</b>	5,933	3	144	<b>,001</b>
			2. 31-40	49	<b>3,63</b>	,668						
			3. 41-50	64	<b>3,34</b>	,946						
			4. 51+	28	<b>3,14</b>	,970						
		Tipo	1. Priv.	114	<b>3,66</b>	,636	43,278	<b>,000</b>	25,939	1	146	<b>,000</b>
			2. Púb.	34	<b>2,68</b>	1,093						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,85</b>	,376	2,065	,131	5,831	2	145	<b>,004</b>
			2. Media	44	<b>3,30</b>	,978						
			3. Larga	91	<b>3,44</b>	,846						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,64</b>	,705	7,818	<b>,000</b>	5,441	5	142	<b>,000</b>
			2. Con.	13	<b>3,46</b>	,519						
			3. Com.	38	<b>3,68</b>	,620						
			4. Adm.	16	<b>2,44</b>	1,209						
			5. Edu.	15	<b>3,67</b>	,617						
			6. San.	19	<b>3,05</b>	1,026						

**P13\_01. Proc/Entrevista. Scheffé.**

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. Más de 50	28	3,14	
3. 41 a 50	64	3,34	3,34
2. 31 a 40	49	3,63	3,63
1. 30 ó menos	7		4,00
Sig.		,377	,138

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,639. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

### P13 01. Proc/Entrevista. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	16	2,44	
6. (Q). Sanidad	19	3,05	3,05
2. (F+M) Construcción	13		3,46
1. (C) Manufactura	47		3,64
5. (P) Educación	15		3,67
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38		3,68
<b>Sig.</b>		,304	,275

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,588. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados

### P13 02. Observación de la conducta

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,10</b>	<b>3</b>	Edad	1. 30	7	<b>3,71</b>	,756	7,368	<b>,000</b>	2,212	3	144	<b>,089</b>
			2. 31-40	49	<b>3,47</b>	,616						
			3. 41-50	64	<b>2,97</b>	1,023						
			4. 51+	28	<b>2,61</b>	,956						
		Tipo	1. Priv.	114	<b>3,33</b>	,712	37,937	<b>,000</b>	27,243	1	146	<b>,000</b>
			2. Púb.	34	<b>2,32</b>	1,173						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,28</b>	,682	2,615	<b>,027</b>	5,659	5	142	<b>,000</b>
			2. Con.	13	<b>3,23</b>	,599						
			3. Com.	38	<b>3,16</b>	,916						
			4. Adm.	16	<b>2,44</b>	1,263						
			5. Edu.	15	<b>3,33</b>	,816						
			6. San.	19	<b>2,84</b>	1,259						

### P13 02. Proc/Observación de la conducta. Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. Más de 50	28	2,61	
3. 41 a 50	64	2,97	2,97
2. 31 a 40	49		3,47
1. 30 ó menos	7		3,71
<b>Sig.</b>		,668	,089

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,639. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P13 04. Informes de los directivos

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,82</b>	<b>3</b>	Tipo	1. Priv.	114	<b>2,99</b>	,770	22,031	<b>,000</b>	4,535	1	146	<b>,035</b>
			2. Púb.	34	<b>2,26</b>	,864						
		Exp.	1. Breve	13	<b>2,92</b>	,494	,096	,908	3,100	2	145	<b>,048</b>
			2. Media	44	<b>2,82</b>	,870						
			3. Larga	91	<b>2,81</b>	,881						
		Sec.	1. Man.	47	<b>2,89</b>	,866	4,446	<b>,001</b>	1,113	5	142	<b>,356</b>
			2. Con.	13	<b>2,62</b>	,768						
			3. Com.	38	<b>3,18</b>	,609						
			4. Adm.	16	<b>2,13</b>	,957						
			5. Edu.	15	<b>2,87</b>	,915						
			6. San.	19	<b>2,63</b>	,761						

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

### P13\_04. Proc/Informes de los directivos de la sección en que trabaja el empleado. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	16	2,13	
2. (F+M) Construcción	13	2,62	2,62
6. (Q). Sanidad	19	2,63	2,63
5. (P) Educación	15	2,87	2,87
1. (C) Manufactura	47	2,89	2,89
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38		3,18
<b>Sig.</b>		,116	,428

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,588. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P13\_05. Informes de personas ajenas a la organización (clientes, otras empresas, etc.)

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,10</b>	<b>3</b>		Tipo	113	<b>2,21</b>	,725	10,848	<b>,001</b>	,781	1	145	,378
			1. Priv.	34	<b>1,74</b>	,790						
			2. Púb.	13	<b>2,08</b>	,760	,361	,697	5,009	2	144	<b>,008</b>
			Exp. 1. Breve	43	<b>2,02</b>	,597						
			2. Media	91	<b>2,14</b>	,838						
			3. Larga	47	<b>2,32</b>	,663	2,507	<b>,033</b>	1,271	5	141	,280
			Sec. 1. Man.	12	<b>2,00</b>	,603						
			2. Con.	38	<b>2,21</b>	,777						
			3. Com.	16	<b>1,69</b>	,873						
			4. Adm.	15	<b>2,00</b>	,756						
			5. Edu.	19	<b>1,84</b>	,834						
			6. San.									

### P13\_06. Autoevaluación del empleado

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>1,99</b>	<b>2</b>		Tipo	113	<b>2,12</b>	,836	12,520	<b>,001</b>	,003	1	145	,959
			1. Priv.	34	<b>1,56</b>	,746						
			2. Púb.	47	<b>1,89</b>	,759	4,422	<b>,001</b>	,644	5	141	,666
			Sec. 1. Man.	12	<b>2,33</b>	,778						
			2. Con.	38	<b>2,34</b>	,815						
			3. Com.	16	<b>1,56</b>	,629						
			4. Adm.	15	<b>2,20</b>	,941						
			5. Edu.	19	<b>1,53</b>	,905						
			6. San.									

Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

**P13. Respuesta abierta**

P13. Análisis del contenido de la sección abierta						
P13. CCO/Instrumentos evaluadores						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P13	18	4	0	22	4	27
P13. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T13a. Procedimientos de evaluación</b>						16
<b>T13b. Aspectos evaluables</b>						5
<b>T13c. Comportamiento en las entrevistas</b>						3
<b>T13d. Instrumentos evaluadores en la Administración Pública</b>						3
<b>Total</b>						27

P13. Respuestas de los informantes en pregunta abierta									
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	G	Tesis	
002	2	1	1	2	3	Reunión de equipo	4	T13a	
006	1	4	1	3	3	Selección por competencias en mando (Entrevista de incidentes críticos)	4	T13a	
023	2	2	1	2	1	En colectivos de alto potencial a través de <i>assessment centers</i> . Ejercicios, pruebas para medir actividades.	-	T13a	
039	1	2	1	1	2	Aptitudes de relaciones públicas	4	T13b	
046	2	2	1	2	3	Dinámicas de grupo	4	T13a	
075	1	4	1	3	6	Role-play o dinámicas de grupo	2	T13a	
082	2	2	1	2	3	Dinámicas de grupo, role-playing	3	T13a	
083	1	2	1	3	3	Entrevista abierta, incidentes críticos	4	T13a	
084	2	2	1	3	3	Dinámicas de grupo	4	T13a	
086	2	3	2	3	4	Pruebas selectivas (no psicotécnicas)	4	T13a	
088	2	2	2	2	5	Los objetivos alcanzados	3	T13b	
108	1	4	2	3	5	Defensa de un proyecto, plan o memoria	4	T13a T13d	
120	2	4	2	3	3	Concurso público	2	T13a T13d	
122	2	2	1	3	6	Dinámicas de grupo	3	T13a	
126	2	3	1	3	3	Capacidad para resolver conflictos con clientes en que se tenga que utilizar fundamentalmente la CCO	4	T13b	
127	1	4	1	3	2	Adaptación a la forma de trabajo de la empresa	3	T13b	
129	2	2	1	2	5	Dinámicas de grupo, Role-play	-	T13a	
150	1	3	1	2	2	Participación en la formación continua	4	T13b	

### Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>P13. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)</b>							
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
015	1	2	1	1	3	Educación y respeto que el alumno debe mostrar en las entrevistas que pueda hacer a su incorporación al mundo laboral, por parte de los equipos de selección o responsables de RRHH de las empresas.	<b>T13a</b> <b>T13c</b>
033	2	2	1	3	1	Importante orientar al alumno en cada nivel de estudios cómo afrontar y realizar <u>una entrevista de trabajo</u> , tener claro el área y su actitud ante una entrevista (tanto si es en la ESO, Bachiller, ciclos formativos o grados universitarios). Conocer el mercado laboral, las condiciones tanto laborales como salariales.	<b>T13a</b> <b>T13c</b>
039	1	2	1	1	2	Creo que es un tema fundamental la CCO para transmitir lo que hace una persona en una entrevista de trabajo.	<b>T13a</b> <b>T13c</b>
131	2	4	2	2	6	<p>La reflexión que se puede realizar, a la vista de la encuesta realizada, es el problema que padecemos las Administraciones Públicas en el aspecto de la comunicación oral, en el ámbito laboral, desarrollado por nuestros empleados.</p> <p>Primero, la selección del personal no se realiza por un sistema de entrevista, sino por oposición (test), que no acredita la capacitación profesional para el puesto o plaza a desempeñar y en el caso del personal contratado con carácter temporal, por un baremo de méritos (antigüedad, cursos ...) en el mejor de los casos. Y en otros casos por una mera solicitud, con una mínima titulación exigible, para acceder a una bolsa (celador, auxiliar administrativo...). Criterios estos, que no tienen nada comparable al acceso a plazas de funcionario de la Comunidad Europea.</p>	<b>T13d</b>



**Pregunta 16 (P16)**

**P16. CCO-Tipos/empleabilidad. Marco**

La pregunta 16, grado de *empleabilidad de los tipos de CCO*, solicita información sobre el grado en que ocho competencias de comunicación facilitan el empleo. Se presentan ocho ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y una opción abierta. Esta pregunta obtuvo una valoración aceptable en la prueba de jueces (valoración media de 3,37, véase estudio de P19 en el informe de la prueba de jueces, COFE1) y fue modificada notablemente a los efectos de facilitar su respuesta. En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva (coinciden los tres primeros ítems), aunque con ciertas variaciones en el orden de preferencia.

**P16. CCO-Tipos/empleabilidad. Enunciado**

<b>P16. Tipos de CCO/empleabilidad</b>			
<b>COFE3</b>			
<p>16. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que cada una de estas <b>ocho competencias de comunicación facilitan el empleo</b> (la empleabilidad). Luego ordene, de 1ª a 3ª, las <b>tres</b> principales.</p>			
Nº	Competencias de comunicación oral	Grado (empleabilidad)	Orden (3 cruces)
01	<b>Personal:</b> Manifiestar las ideas personales en la vida diaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
02	<b>Social:</b> Relacionarse con los demás en la vida diaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
03	<b>Formal:</b> Hablar en público en situaciones formales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
04	<b>Directiva:</b> Dirigir a personas y grupos en organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
05	<b>Grupal:</b> Participar en grupos de trabajo en organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
06	<b>Lingüística:</b> Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
07	<b>Tecnológica:</b> Expresarse con apoyo de medios tecnológicos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
08	<b>No lingüística:</b> Manifestarse mediante voz, gestualidad y aspecto	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	1ª 2ª 3ª
<p>Indique <u>otra competencia</u> de comunicación oral si lo considera conveniente:</p>			
09		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

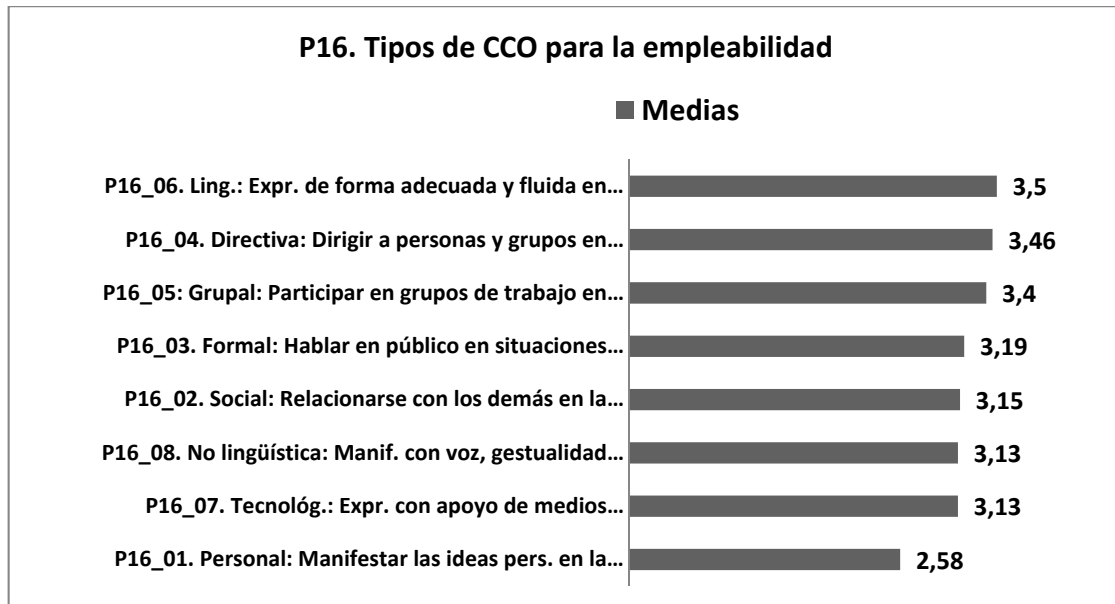
**P16. CCO-Tipos/empleabilidad. Ficha**

<b>Hipótesis</b>	<p><i>H<sub>16a</sub>: A juicio de los informantes, todas las subcompetencias de CCO facilitan de manera elevada la empleabilidad (nivel 3 o superior).</i></p> <p><i>H<sub>16b</sub>: A juicio de los informantes, las tres subcompetencias de CCO más específicas de las organizaciones (formal, directiva y grupal) son las que más facilitan la empleabilidad.</i></p>
<b>Variable A</b>	VA1a. CCO-Tipos
<b>Variable B</b>	VB12. Empleabilidad
<b>Ítems</b>	<p><b>P16_01. Personal:</b> Manifestar las ideas personales en la vida diaria.</p> <p><b>P16_02. Social:</b> Relacionarse con los demás en la vida diaria.</p> <p><b>P16_03. Formal:</b> Hablar en público en situaciones formales.</p> <p><b>P16_04. Directiva:</b> Dirigir a personas y grupos en organizaciones.</p> <p><b>P16_05. Grupal:</b> Participar en grupos de trabajo en organizaciones.</p> <p><b>P16_06. Lingüística:</b> Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma.</p> <p><b>P16_07. Tecnológica:</b> Expresarse con apoyo de medios tecnológicos.</p> <p><b>P16_08. No lingüística:</b> Manifestarse mediante voz, gestualidad y aspecto.</p> <p>P16_09. Abierta</p>
<b>Definición</b>	
Grado en que cada uno de los ocho tipos de competencias de comunicación oral facilita la empleabilidad del sujeto.	
<b>Objetivos</b>	
<p>a) Observar el grado de empleabilidad de los tipos de CCO.</p> <p>b) Valorar la confirmación de las hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos.</p> <p>d) Clasificar los ítems.</p> <p>e) Valorar las aportaciones de los informantes.</p>	
<b>Niveles de la variable VB12</b>	
<b>Escala:</b> likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y Ordinal (Ordenar de 1º a 3º, sobre ocho elecciones posibles, descartando cinco).	
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
<p>Promedio de cada ítem, global y por estratos (sólo diferencias significativas).</p> <p>Preferencia ordinal</p> <p>Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.</p>	
<b>Valoración cualitativa</b>	
Análisis del contenido escrito por el informante en la respuesta abierta o al final del texto.	

**P16. Resultados. Gráfica**

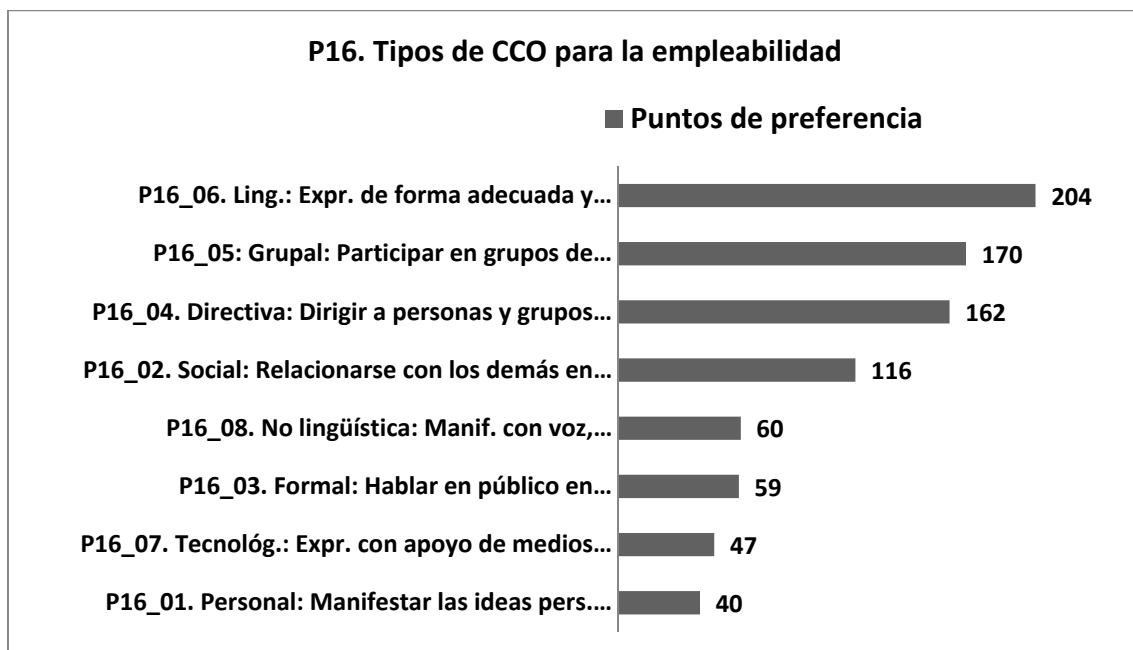
**Gráfica de P16. Medias**

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que cada una de ocho competencias de comunicación facilitan el empleo (la empleabilidad).



**Gráfica de P16. Preferencia ordinal**

Los informantes seleccionan tres de las ocho competencias de comunicación que facilitan el empleo (la empleabilidad). Se asignan tres puntos por obtener el primer ordinal, dos por el segundo y uno por el tercero.



Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

P16. Resultados. Datos

P16. Valor de ocho competencias de comunicación facilitadoras del empleo										
P16	P16_01. Personal Manifestar las ideas personales en la vida diaria.			P16_02. Social Relacionarse con los demás en la vida diaria.			P16_03. Formal Hablar en público en situaciones formales.			
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.
1. Nada	3	2,0	<b>2,0</b>					1	,7	,7
2. Poco	70	46,7	<b>47,0</b>	21	14,0	<b>14,1</b>	12	8,0	<b>8,1</b>	
3. Bastante	63	42,0	<b>42,3</b>	85	56,7	<b>57,0</b>	93	62,0	<b>62,4</b>	
4. Mucho	13	8,7	<b>8,7</b>	43	28,7	<b>28,9</b>	43	28,7	<b>28,9</b>	
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	
Perdidos	1	,7		1	,7		1	,7		
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0		
Media	<b>2,58</b>	<b>%1/2</b>	<b>49,0</b>	<b>3,15</b>	<b>%1/2</b>	<b>14,1</b>	<b>3,19</b>	<b>%1/2</b>	<b>8,8</b>	
Desv. típ.	,680	<b>%3/4</b>	<b>51,0</b>	,641	<b>%3/4</b>	<b>85,9</b>	,600	<b>%3/4</b>	<b>91,1</b>	
Dif. Medias	1			0			1			
Orden M	8°			5°			4°			

P16	P16_04. Directiva Dirigir a personas y grupos en organizaciones.			P16_05: Grupal Participar en grupos de trabajo en organizaciones.			P16_06. Lingüística Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma.			
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.
1. Nada										
2. Poco	11	7,3	<b>7,4</b>	10	6,7	<b>6,7</b>	7	4,7	<b>4,7</b>	
3. Bastante	59	39,3	<b>39,6</b>	69	46,0	<b>46,3</b>	61	40,7	<b>40,9</b>	
4. Mucho	79	52,7	<b>53,0</b>	70	46,7	<b>47,0</b>	81	54,0	<b>54,4</b>	
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	
Perdidos	1	,7		1	,7		1	,7		
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0		
Media	<b>3,46</b>	<b>%1/2</b>	<b>7,4</b>	<b>3,40</b>	<b>%1/2</b>	<b>6,7</b>	<b>3,50</b>	<b>%1/2</b>	<b>4,7</b>	
Desv. típ.	,631	<b>%3/4</b>	<b>92,6</b>	,614	<b>%3/4</b>	<b>93,3</b>	,588	<b>%3/4</b>	<b>95,3</b>	
Dif. Medias	1			0			2			
Orden M	2°			3°			1°			

P16	P16_07. Tecnológica Expresarse con apoyo de medios tecnológicos.			P16_08. No lingüística Manifestarse mediante voz, gestualidad y aspecto.		
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%
1. Nada	1	,7	<b>,7</b>	1	,7	<b>,7</b>
2. Poco	17	11,3	<b>11,4</b>	20	13,3	<b>13,4</b>
3. Bastante	93	62,0	<b>62,4</b>	86	57,3	<b>57,7</b>
4. Mucho	38	25,3	<b>25,5</b>	42	28,0	<b>28,2</b>
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	1	,7		1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,13</b>	<b>%1/2</b>	<b>12,1</b>	<b>3,13</b>	<b>%1/2</b>	<b>14,1</b>
Desv. típ.	,618	<b>%3/4</b>	<b>87,9</b>	,654	<b>%3/4</b>	<b>85,9</b>
Dif. Medias	2			2		
Orden M	7°			6°		

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

### P16. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

#### P16\_01. Personal: Manifiestar las ideas personales en la vida diaria.

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,58</b>	<b>1</b>	<b>Exp.</b>	<b>1. Breve</b>	13	<b>2,85</b>	,376	1,120	,329	8,036	2	146	<b>,000</b>
			<b>2. Media</b>	44	<b>2,55</b>	,730						
			<b>3. Larga</b>	92	<b>2,55</b>	,685						

#### P16\_02. Social: Relacionarse con los demás en la vida diaria. Scheffé.

Experiencia	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
2. Exp. Media (4-9 años)	44	3,02	
3. Exp. Larga (10 años ó más)	92	3,16	3,16
1. Exp. Breve (0-3 años)	13		3,46
Sig.		,718	,226

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 27,144.  
b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P16\_03. Formal: Hablar en público en situaciones formales.

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,19</b>	<b>1</b>	<b>Sec.</b>	<b>1. Man.</b>	47	<b>3,15</b>	,589	2,382	<b>,041</b>	1,442	5	143	<b>,213</b>
			<b>2. Con.</b>	13	<b>3,00</b>	,408						
			<b>3. Com.</b>	37	<b>3,16</b>	,646						
			<b>4. Adm.</b>	18	<b>3,11</b>	,583						
			<b>5. Edu.</b>	15	<b>3,67</b>	,488						
			<b>6. San.</b>	19	<b>3,21</b>	,631						

#### P16\_03. Formal: Hablar en público en situaciones formales. Scheffé.

Sector	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
2. (F+M) Construcción	13	3,00	
4. (O) Administración	18	3,11	3,11
1. (C) Manufactura	47	3,15	3,15
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	37	3,16	3,16
6. (Q). Sanidad	19	3,21	3,21
5. (P) Educación	15		3,67
Sig.		,936	,118

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,995.  
b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P16\_04. Directiva: Dirigir a personas y grupos en organizaciones.

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,46</b>	<b>1</b>	<b>Sec.</b>	<b>1. Man.</b>	47	<b>3,55</b>	,544	1,715	,135	4,625	5	143	<b>,001</b>
			<b>2. Con.</b>	13	<b>3,46</b>	,519						
			<b>3. Com.</b>	37	<b>3,43</b>	,689						
			<b>4. Adm.</b>	18	<b>3,28</b>	,575						
			<b>5. Edu.</b>	15	<b>3,73</b>	,458						
			<b>6. San.</b>	19	<b>3,21</b>	,855						

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>P16_06. Lingüística: Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma.</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	g11	g12	Sig.
<b>3,50</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	93	<b>3,41</b>	,612	5,716	<b>,018</b>	5,105	1	147	<b>,025</b>
			2. Mujer	56	<b>3,64</b>	,520						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,38</b>	,768	2,469	<b>,088</b>	5,998	2	146	<b>,003</b>
			2. Media	44	<b>3,66</b>	,479						
			3. Larga	92	<b>3,43</b>	,599						

<b>P16_07. Tecnológica: Expresarse con apoyo de medios tecnológicos</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	g11	g12	Sig.
<b>3,13</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	93	<b>3,08</b>	,594	1,776	<b>,185</b>	4,641	1	147	<b>,033</b>
			2. Mujer	56	<b>3,21</b>	,653						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,04</b>	,509	1,866	<b>,104</b>	2,700	5	143	<b>,023</b>
			2. Con.	13	<b>3,15</b>	,689						
			3. Com.	37	<b>3,14</b>	,751						
			4. Adm.	18	<b>3,17</b>	,383						
			5. Edu.	15	<b>3,53</b>	,516						
			6. San.	19	<b>2,95</b>	,705						

<b>P16_08. No lingüística: Manifestarse mediante voz, gestualidad y aspecto.</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	g11	g12	Sig.
<b>3,13</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	93	<b>3,03</b>	,616	6,227	<b>,014</b>	5,752	1	147	<b>,018</b>
			2. Mujer	56	<b>3,30</b>	,685						
		Sec.	1. Man.	47	<b>2,94</b>	,673	2,483	<b>,034</b>	,154	5	143	<b>,979</b>
			2. Con.	13	<b>3,00</b>	,816						
			3. Com.	37	<b>3,35</b>	,588						
			4. Adm.	18	<b>3,00</b>	,686						
			5. Edu.	15	<b>3,33</b>	,488						
			6. San.	19	<b>3,26</b>	,562						

**P16. Tres ordinales principales**

<b>P16. PLUS.</b>			
Frecuencias	F	%	% válido
1. Elige uno			
2. Elige dos			
3. Elige tres	143	95,4	95,3
Total válido	143	95,3	95,3
Perdidos	7	4,7	4,7
Total	150	100,0	100,0

**P16.Plus. Orden por principales y medias de ítem**

ORDEN	Frec.	%	% válido	Puntos	Total puntos	Orden puntos	Media	Orden Media
<b>P16_01. Personal: Manifestar las ideas personales en la vida diaria.</b>					<b>40</b>	<b>8°</b>	<b>2,58</b>	<b>8°</b>
1. Primero	9	6,0	52,9	27				
2. Segundo	5	3,3	29,4	10				
3. Tercero	3	2,0	17,6	3				
<b>P16_02. Social: Relacionarse con los demás en la vida diaria.</b>					<b>116</b>	<b>4°</b>	<b>3,15</b>	<b>5°</b>
1. Primero	20	13,3	37,0	60				
2. Segundo	18	12,0	33,3	36				
3. Tercero	16	10,7	29,6	16				
<b>P16_03. Formal: Hablar en público en situaciones formales.</b>					<b>59</b>	<b>6°</b>	<b>3,19</b>	<b>4°</b>
1. Primero	5	3,3	11,9	10				
2. Segundo	12	8,0	28,6	24				
3. Tercero	25	16,7	59,5	25				
<b>P16_04. Directiva: Dirigir a personas y grupos en organizaciones.</b>					<b>162</b>	<b>3°</b>	<b>3,46</b>	<b>2°</b>
1. Primero	38	25,3	54,3	114				
2. Segundo	16	10,7	22,9	32				
3. Tercero	16	10,7	22,9	16				
<b>P16_05: Grupal: Participar en grupos de trabajo en organizaciones.</b>					<b>170</b>	<b>2°</b>	<b>3,40</b>	<b>3°</b>
1. Primero	21	14,0	25,6	63				
2. Segundo	46	30,7	56,1	92				
3. Tercero	15	10,0	18,3	15				
<b>P16_06. Lingüística: Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma.</b>					<b>204</b>	<b>1°</b>	<b>3,50</b>	<b>1°</b>
1. Primero	42	28,0	44,7	126				
2. Segundo	26	17,3	27,7	52				
3. Tercero	26	17,3	27,7	26				
<b>P16_07. Tecnológica: Expresarse con apoyo de medios tecnológicos.</b>					<b>47</b>	<b>7°</b>	<b>3,13</b>	<b>7°</b>
1. Primero	3	2,0	9,1	9				
2. Segundo	8	5,3	24,2	16				
3. Tercero	22	14,7	66,7	22				
<b>P16_08. No lingüística: Manifestarse con voz, gestualidad y aspecto.</b>					<b>60</b>	<b>5°</b>	<b>3,13</b>	<b>6°</b>
1. Primero	3	2,0	8,1	9				
2. Segundo	17	11,3	45,9	34				
3. Tercero	17	11,3	45,9	17				

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

Clasificación de ítems de P16 por medias ordenadas Orden de relevancia para la empleabilidad				
Tipos de competencia comunicativa	Total puntos	Orden puntos	Media	Orden Media
<b>P16_06. Lingüística:</b> Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma.	204	1º	3,50	1º
<b>P16_04. Directiva:</b> Dirigir a personas y grupos en organizaciones.	162	3º	3,46	2º
<b>P16_05: Grupal:</b> Participar en grupos de trabajo en organizaciones.	170	2º	3,40	3º
<b>P16_03. Formal:</b> Hablar en público en situaciones formales.	59	6º	3,19	4º
<b>P16_02. Social:</b> Relacionarse con los demás en la vida diaria.	116	4º	3,15	5º
<b>P16_08. No lingüística:</b> Manifestarse con voz, gestualidad y aspecto.	60	5º	3,13	6º
<b>P16_07. Tecnológica:</b> Expresarse con apoyo de medios tecnológicos.	47	7º	3,13	7º
<b>P16_01. Personal:</b> Manifestar las ideas personales en la vida diaria.	40	8º	2,58	8º

### P16. Respuesta abierta

P16. Análisis del contenido de la sección abierta P16. Tipos de CCO/empleabilidad						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P16	4	0	0	4	4	4
P16. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T16a. Dominio de idiomas</b>						1
<b>T16b. Competencia argumentativa</b>						1
<b>T16c. Comprensión oral o auditiva</b>						1
<b>T16d. Competencia lingüística</b>						1
<b>Total</b>						4

P16. Respuestas de los informantes en pregunta abierta								
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	G	Tesis
003	1	1	1	2	2	Hablar con fluidez en un segundo idioma	4	T16a
051	2	2	1	2	5	Comunicación oral persuasiva: capacidad que muestra en la práctica una persona para atraer a otra o conseguir algo de ella sin ejercer la autoridad o la violencia.	3	T16b
066	2	2	2	3	4	Escucha activa	4	T16c
075	1	4	1	3	6	Corrección gramatical	3	T16d



### Pregunta 18 (P18)

#### **P18. C. transversales/ empleabilidad. Marco**

La pregunta 18, sobre el grado de *empleabilidad de las competencias transversales*, solicita información sobre el grado en que veintitrés competencias genéricas consideradas para la elaboración de las nuevas titulaciones de Grados universitarios dentro del Marco Europeo de Educación Superior (Proyecto Tuning), facilitan el acceso a empleos de nivel medio o alto. Se presentan veintitrés ítems en tres bloques para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y la elección de las tres competencias más importantes de cada bloque. Esta pregunta obtuvo una valoración muy alta en la prueba de jueces (valoración media de 3,87, véase estudio de P23 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva (coinciden los tres primeros ítems), aunque con pequeñas variaciones en el orden de preferencia.

**P18. C. transversales/ empleabilidad. Enunciado**

<b>P18. C. transversales/ empleabilidad</b>
<b>COFE3</b>

18. Para la elaboración de las nuevas titulaciones de Grados universitarios dentro del Marco Europeo de Educación Superior (Proyecto Tuning), las universidades han valorado **23 competencias transversales o genéricas (C.G.)**, que son importantes para una gran cantidad de puestos de trabajo. Las competencias se dividen en tres bloques: instrumentales, personales y sistémicas. Ahora le pedimos que las valore dentro de su organización.

Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el **grado de importancia que tienen en su organización para el acceso a empleos de nivel medio o alto**. A continuación, elija las tres más importantes de cada bloque.

Nº	C.G. INSTRUMENTALES	Grado	Plus 3 cruces
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Nº	C. G. PERSONALES	Grado	Plus 3 cruces
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

Nº	C.G. SISTÉMICAS	Grado	Plus 3 cruces
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

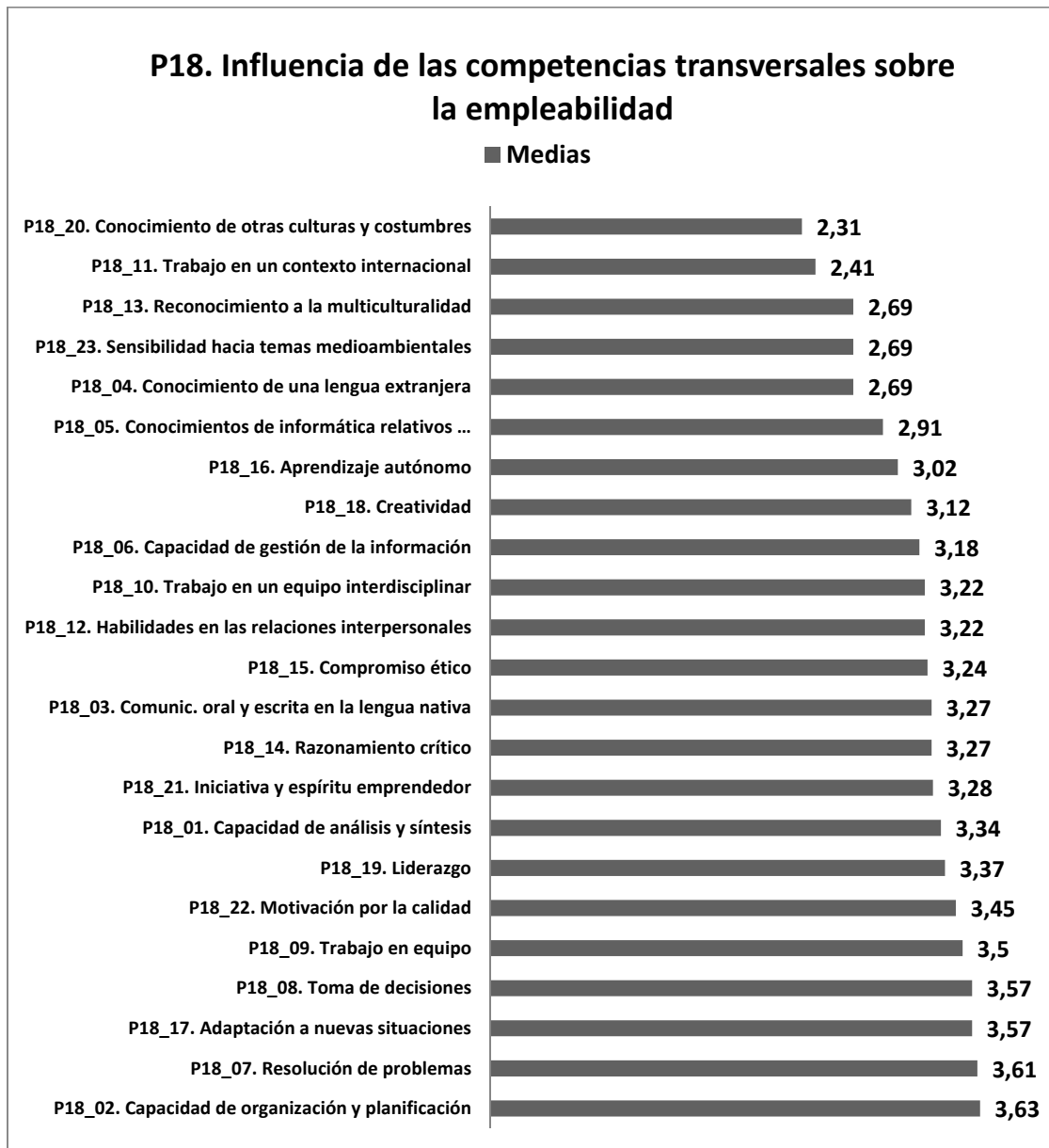
**P18. C. transversales/ empleabilidad. Ficha**

<b>Hipótesis</b>	<p><i>H<sub>18a</sub>: A juicio de los informantes, todas las competencias transversales propuestas se relacionan positivamente con la empleabilidad (nivel 2.5 o superior).</i></p> <p><i>H<sub>18b</sub>: A juicio de los informantes, las competencias transversales con marcado carácter comunicativo (ítems: P18_03, P18_09, P18_10, P18_12, P18_19) muestran un alto índice de empleabilidad (nivel 3 o superior).</i></p>
<b>Variable A</b>	VA11. Competencias transversales (Tuning)
<b>Variable B</b>	VB12. Empleabilidad
<b>Ítems</b>	<p><b>Competencias transversales (Tuning)</b></p> <p><b>C.G. INSTRUMENTALES</b></p> <p><b>P18_01. Capacidad de análisis y síntesis</b></p> <p><b>P18_02. Capacidad de organización y planificación</b></p> <p><b>P18_03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa</b></p> <p><b>P18_04. Conocimiento de una lengua extranjera</b></p> <p><b>P18_05. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio</b></p> <p><b>P18_06. Capacidad de gestión de la información</b></p> <p><b>P18_07. Resolución de problemas</b></p> <p><b>P18_08. Toma de decisiones</b></p> <p><b>C. G. PERSONALES</b></p> <p><b>P18_09. Trabajo en equipo</b></p> <p><b>P18_10. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar</b></p> <p><b>P18_11. Trabajo en un contexto internacional</b></p> <p><b>P18_12. Habilidades en las relaciones interpersonales</b></p> <p><b>P18_13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad</b></p> <p><b>P18_14. Razonamiento crítico</b></p> <p><b>P18_15. Compromiso ético</b></p> <p><b>C.G. SISTÉMICAS</b></p> <p><b>P18_16. Aprendizaje autónomo</b></p> <p><b>P18_17. Adaptación a nuevas situaciones</b></p> <p><b>P18_18. Creatividad</b></p> <p><b>P18_19. Liderazgo</b></p> <p><b>P18_20. Conocimiento de otras culturas y costumbres</b></p> <p><b>P18_21. Iniciativa y espíritu emprendedor</b></p> <p><b>P18_22. Motivación por la calidad</b></p> <p><b>P18_23. Sensibilidad hacia temas medioambientales</b></p>
<b>Definición</b>	Grado en que una competencia transversal o genérica facilita la empleabilidad, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>	<p>a) Observar y comparar el grado de empleabilidad de diversas competencias transversales y comunicativas.</p> <p>b) Valorar la confirmación de las hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos.</p> <p>d) Clasificar los ítems.</p> <p>f) Valorar las aportaciones de los informantes.</p>
<b>Niveles de la variable VB12</b>	
<b>Escala:</b>	likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y Ordinal (3 principales por bloque).
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
	Promedio de cada ítem, global y por estratos (sólo diferencias significativas). Clasificación de los ítems por media y orden, por bloques y globalmente
<b>Valoración cualitativa</b>	
	Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.

**P18. Resultados. Gráficas**

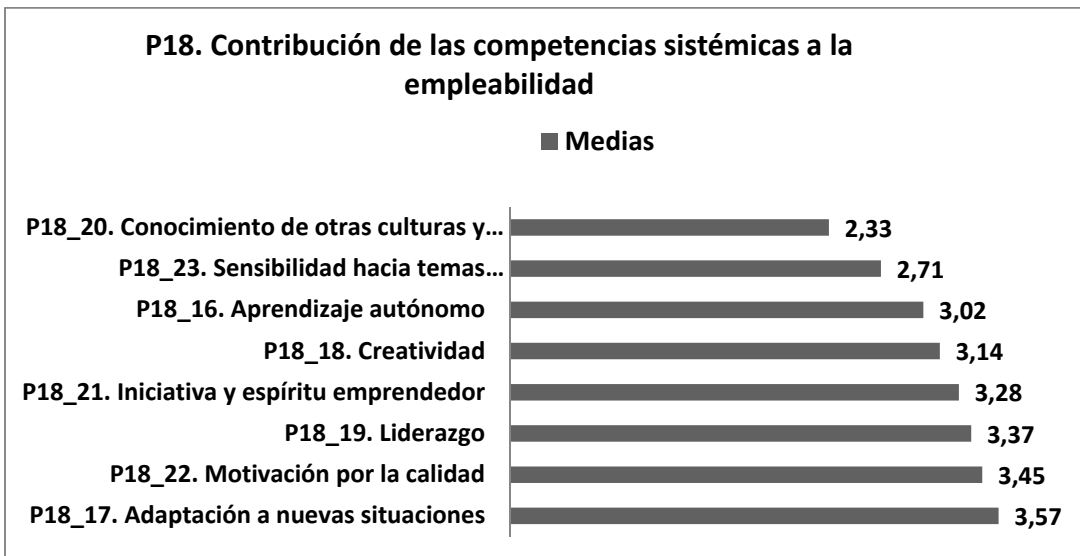
**Gráfica de clasificación global de medias de las 23 competencias**

Los informantes indican del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado de importancia que tienen en su organización ciertas competencias transversales para el acceso a empleos de nivel medio o alto.



**Gráficas de clasificación de medias por tres bloques de competencias**

Los informantes indican del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado de importancia que tienen en su organización ciertas competencias transversales de tres bloques para el acceso a empleos de nivel medio o alto



Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

P18. Resultados. Datos

P18	P18_01. Capacidad de análisis y síntesis			P18_02. Capacidad de org. y planificación			P18_03. Comunicación oral y escrita ...			
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Fre.	%	% vál.
1. Nada										
2. Poco		8	5,3	5,4	2	1,3	1,4	10	6,7	6,8
3. Bastante		81	54,0	54,7	51	34,0	34,7	88	58,7	59,9
4. Mucho		59	39,3	39,9	94	62,7	63,9	49	32,7	33,3
Válidos		148	98,7	100,0	147	98,0	100,0	147	98,0	100,0
Perdidos		2	1,3		3	2,0		3	2,0	
Total		150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media		3,34	%1/2	5,4	3,63	%1/2	1,4	3,27	%1/2	6,8
Desv. típ.		,580	%3/4	94,6	,513	%3/4	98,6	,577	%3/4	93,2
Dif. Medias		1			3			2		
Ord. M. Bloque		4°			1°			5°		
Ord. M. Global		8°			1°			11°		

P18	P18_04. Conocimiento de una lengua extranjera			P18_05. Conocimientos de informática...			P18_06. Capacidad de gestión de la información			
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Fre.	%	% vál.
1. Nada		12	8,0	8,1						
2. Poco		46	30,7	31,1	36	24,0	24,3	14	9,3	9,5
3. Bastante		66	44,0	44,6	90	60,0	60,8	93	62,0	62,8
4. Mucho		24	16,0	16,2	22	14,7	14,9	41	27,3	27,7
Válidos		148	98,7	100,0	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos		2	1,3		2	1,3		2	1,3	
Total		150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media		2,69	%1/2	39,2	2,91	%1/2	24,3	3,18	%1/2	9,5
Desv. típ.		,840	%3/4	60,8	,621	%3/4	75,7	,584	%3/4	90,5
Dif. Medias		2			2			5		
Ord. M. Bloque		8°			7°			6°		
Ord. M. Global		19°			18°			15°		

P18	P18_07. Resolución de problemas			P18_08. Toma de decisiones			P18_09. Trabajo en equipo			
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Fre.	%	% vál.
1. Nada								2	1,3	1,4
2. Poco		1	,7	,7	8	5,3	5,4	6	4,0	4,1
3. Bastante		55	36,7	37,2	48	32,0	32,4	56	37,3	37,8
4. Mucho		92	61,3	62,2	92	61,3	62,2	84	56,0	56,8
Válidos		148	98,7	100,0	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos		2	1,3		2	1,3		2	1,3	
Total		150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media		3,61	%1/2	,7	3,57	%1/2	5,4	3,50	%1/2	5,5
Desv. típ.		,502	%3/4	99,4	,597	%3/4	94,6	,644	%3/4	94,6
Dif. Medias		2			2			3		
Ord. M. Bloque		2°			3°			1°		
Ord. M. Global		2°			4°			5°		

Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

P18	P18_10. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar			P18_11. Trabajo en un contexto internacional			P18_12. Habilidades en las relaciones interpersonales		
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Fre.	%
1. Nada	2	1,3	<b>1,4</b>	25	16,7	<b>16,9</b>	1	,7	,7
2. Poco	13	8,7	<b>8,8</b>	53	35,3	<b>35,8</b>	20	13,3	<b>13,6</b>
3. Bastante	84	56,0	<b>56,8</b>	55	36,7	<b>37,2</b>	71	47,3	<b>48,3</b>
4. Mucho	49	32,7	<b>33,1</b>	15	10,0	<b>10,1</b>	55	36,7	<b>37,4</b>
Válidos	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0	147	98,0	100,0
Perdidos	2	1,3		2	1,3		3	2,0	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,22</b>	<b>%1/2</b>	<b>10,2</b>	<b>2,41</b>	<b>%1/2</b>	<b>52,7</b>	<b>3,22</b>	<b>%1/2</b>	<b>14,1</b>
Desv. típ.	,655	<b>%3/4</b>	<b>89,9</b>	,887	<b>%3/4</b>	<b>47,3</b>	,700	<b>%3/4</b>	<b>85,7</b>
Dif. Medias	2			2			1		
Ord. M. Bloque	5°			7°			4°		
Ord. M. Global	14°			22°			13°		

P18	P18_13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad			P18_14. Razonamiento crítico			P18_15. Compromiso ético		
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Fre.	%
1. Nada	5	3,3	<b>3,4</b>	1	,7	,7	3	2,0	<b>2,0</b>
2. Poco	52	34,7	<b>35,1</b>	7	4,7	<b>4,7</b>	18	12,0	<b>12,2</b>
3. Bastante	75	50,0	<b>50,7</b>	91	60,7	<b>61,5</b>	68	45,3	<b>45,9</b>
4. Mucho	16	10,7	<b>10,8</b>	49	32,7	<b>33,1</b>	59	39,3	<b>39,9</b>
Válidos	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos	2	1,3		2	1,3		2	1,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>2,69</b>	<b>%1/2</b>	<b>38,5</b>	<b>3,27</b>	<b>%1/2</b>	<b>5,4</b>	<b>3,24</b>	<b>%1/2</b>	<b>14,2</b>
Desv. típ.	,708	<b>%3/4</b>	<b>61,5</b>	,578	<b>%3/4</b>	<b>94,6</b>	,741	<b>%3/4</b>	<b>85,8</b>
Dif. Medias	3			2			2		
Ord. M. Bloque	6°			2°			3°		
Ord. M. Global	21°			10°			12°		

P18	P18_16. Aprendizaje autónomo			P18_17. Adaptación a nuevas situaciones			P18_18. Creatividad		
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Fre.	%
1. Nada	2	1,3	<b>1,4</b>				3	2,0	<b>2,0</b>
2. Poco	19	12,7	<b>12,9</b>	1	,7	,7	22	14,7	<b>15,0</b>
3. Bastante	100	66,7	<b>68,0</b>	61	40,7	<b>41,2</b>	73	48,7	<b>49,7</b>
4. Mucho	26	17,3	<b>17,7</b>	86	57,3	<b>58,1</b>	48	32,0	<b>32,7</b>
Válidos	147	98,0	100,0	148	98,7	100,0	146	97,3	100,0
Perdidos	3	2,0		2	1,3		4	2,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,02</b>	<b>%1/2</b>	<b>14,3</b>	<b>3,57</b>	<b>%1/2</b>	<b>,7</b>	<b>3,12</b>	<b>%1/2</b>	<b>17,0</b>
Desv. típ.	,602	<b>%3/4</b>	<b>85,7</b>	,510	<b>%3/4</b>	<b>99,3</b>	,781	<b>%3/4</b>	<b>82,4</b>
Dif. Medias	0			4			2		
Ord. M. Bloque	6°			1°			5°		
Ord. M. Global	17°			3°			16°		

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

P18	P18_19. Liderazgo			P18_20. Conocimiento de otras culturas y costumbres			P18_21. Iniciativa y espíritu emprendedor		
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Fre.	%
1. Nada	2	1,3	<b>1,4</b>	13	8,7	<b>8,8</b>	1	,7	,7
2. Poco	6	4,0	<b>4,1</b>	75	50,0	<b>50,7</b>	12	8,0	<b>8,1</b>
3. Bastante	75	50,0	<b>51,0</b>	57	38,0	<b>38,5</b>	79	52,7	<b>53,4</b>
4. Mucho	64	42,7	<b>43,5</b>	2	1,3	<b>1,4</b>	56	37,3	<b>37,8</b>
Válidos	147	98,0	100,0	147	98,7	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos	3	2,0		3	2,0		2	1,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,37</b>	<b>%1/2</b>	<b>5,5</b>	<b>2,31</b>	<b>%1/2</b>	<b>59,5</b>	<b>3,28</b>	<b>%1/2</b>	<b>8,8</b>
Desv. típ.	,631	<b>%3/4</b>	<b>94,5</b>	,679	<b>%3/4</b>	<b>39,9</b>	,639	<b>%3/4</b>	<b>91,2</b>
Dif. Medias	1			2			2		
Ord. M. Bloque	3°			8°			4°		
Ord. M. Global	7°			23°			9°		

P18	P18_22. Motivación por la calidad			P18_23. Sensibilidad hacia temas medioambientales		
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%
1. Nada				8	5,3	<b>5,4</b>
2. Poco	6	4,0	<b>4,1</b>	45	30,0	<b>30,4</b>
3. Bastante	69	46,0	<b>46,6</b>	76	50,7	<b>51,4</b>
4. Mucho	73	48,7	<b>49,3</b>	18	12,0	<b>12,2</b>
Válidos	148	98,7	100,0	147	98,7	100,0
Perdidos	2	1,3		3	2,0	
Total	150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,45</b>	<b>%1/2</b>	<b>4,1</b>	<b>2,69</b>	<b>%1/2</b>	<b>35,8</b>
Desv. típ.	,575	<b>%3/4</b>	<b>95,9</b>	,781	<b>%3/4</b>	<b>63,6</b>
Dif. Medias	1			2		
Ord. M. Bloque	2°			7°		
Ord. M. Global	6°			20°		

### P18. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P18_01. Capacidad de análisis y síntesis												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,34</b>	1	Exp.	1. Breve	13	<b>3,15</b>	,376	,769	,465	8,361	2	145	<b>,000</b>
			2. Media	44	<b>3,36</b>	,650						
			3. Larga	91	<b>3,36</b>	,568						



## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>P18_02. Capacidad de organización y planificación</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,63</b>	<b>3</b>	Edad	1. 30	7	<b>4,00</b>	,000	1,679	,174	20,729	3	143	<b>,000</b>
			2. 31-40	48	<b>3,60</b>	,494						
			3. 41-50	63	<b>3,57</b>	,560						
			4. 51+	29	<b>3,69</b>	,471						
		Tipo	1. Priv.	113	<b>3,68</b>	,468	5,925	<b>,016</b>	11,790	1	145	<b>,001</b>
			2. Púb.	34	<b>3,44</b>	,613						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,77</b>	,439	1,027	,361	3,471	2	144	<b>,034</b>
			2. Media	43	<b>3,67</b>	,522						
			3. Larga	91	<b>3,58</b>	,518						

<b>P18_03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,27</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	91	<b>3,18</b>	,508	5,934	<b>,016</b>	15,528	1	145	<b>,000</b>
			2. Mujer	56	<b>3,41</b>	,654						
		Exp.	1. Breve	12	<b>3,25</b>	,622	,155	,857	4,322	2	144	<b>,015</b>
			2. Media	44	<b>3,23</b>	,711						
			3. Larga	91	<b>3,29</b>	,501						

<b>P18_04. Conocimiento de una lengua extranjera</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,69</b>	<b>2</b>	Tipo	1. Priv.	114	<b>2,80</b>	,811	8,810	<b>,004</b>	,308	1	146	<b>,580</b>
			2. Púb.	34	<b>2,32</b>	,843						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,13</b>	,575	7,246	<b>,000</b>	5,080	5	142	<b>,000</b>
			2. Con.	13	<b>2,62</b>	1,044						
			3. Com.	38	<b>2,53</b>	,893						
			4. Adm.	18	<b>2,11</b>	,900						
			5. Edu.	15	<b>3,00</b>	,535						
			6. San.	17	<b>2,24</b>	,664						

### P18\_04. Conocimiento de una lengua extranjera. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05		
		2	3	1
4. (O) Administración	18	2,11		
6. (Q). Sanidad	17	2,24	2,24	
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	2,53	2,53	2,53
2. (F+M) Construcción	13	2,62	2,62	2,62
5. (P) Educación	15		3,00	3,00
1. (C) Manufactura	47			3,13
Sig.		,511	,086	,303

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,636.  
b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

<b>P18_05. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,91</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>2,83</b>	,586	4,050	<b>,046</b>	,000	1	146	<b>,986</b>
			2. Mujer	56	<b>3,04</b>	,660						
		Tipo	1. Priv.	114	<b>2,95</b>	,593	2,286	,133	5,698	1	146	<b>,018</b>
			2. Púb.	34	<b>2,76</b>	,699						

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>P18_06. Capacidad de gestión de la información</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,18</b>	<b>5</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,10</b>	,536	5,257	<b>,023</b>	10,903	1	146	<b>,001</b>
			2. Mujer	56	<b>3,32</b>	,636						
		Edad	1. 30	7	<b>3,57</b>	,535	2,804	<b>,042</b>	,197	3	144	<b>,898</b>
			2. 31-40	49	<b>3,31</b>	,508						
			3. 41-50	63	<b>3,11</b>	,599						
			4. 51+	29	<b>3,03</b>	,626						
		Tipo	1. Priv.	114	<b>3,25</b>	,541	6,014	<b>,015</b>	,010	1	146	<b>,921</b>
			2. Púb.	34	<b>2,97</b>	,674						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,31</b>	,480	,635	,531	3,135	2	145	<b>,046</b>
			2. Media	44	<b>3,23</b>	,677						
			3. Larga	91	<b>3,14</b>	,549						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,17</b>	,524	5,539	<b>,000</b>	1,644	5	142	<b>,152</b>
			2. Con.	13	<b>3,08</b>	,494						
			3. Com.	38	<b>3,37</b>	,541						
			4. Adm.	18	<b>2,67</b>	,594						
			5. Edu.	15	<b>3,53</b>	,516						
			6. San.	17	<b>3,12</b>	,600						

### P18\_06. Capacidad de gestión de la información. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	2,67	
2. (F+M) Construcción	13	3,08	3,08
6. (Q). Sanidad	17	3,12	3,12
1. (C) Manufactura	47	3,17	3,17
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38		3,37
5. (P) Educación	15		3,53
Sig.		,141	,233

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,636.  
b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

<b>P18_07. Resolución de problemas</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,61</b>	<b>2</b>	Edad	1. 30	7	<b>3,86</b>	,378	,718	,543	6,591	3	144	<b>,000</b>
			2. 31-40	49	<b>3,63</b>	,487						
			3. 41-50	63	<b>3,57</b>	,530						
			4. 51+	29	<b>3,62</b>	,494						
		Tipo	1. Priv.	114	<b>3,68</b>	,467	10,052	<b>,002</b>	4,892	1	146	<b>,029</b>
			2. Púb.	34	<b>3,38</b>	,551						

<b>P18_08. Toma de decisiones</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,57</b>	<b>2</b>	Tipo	1. Priv.	114	<b>3,67</b>	,492	14,995	<b>,000</b>	21,749	1	146	<b>,000</b>
			2. Púb.	34	<b>3,24</b>	,781						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,68</b>	,471	3,356	<b>,007</b>	5,153	5	142	<b>,000</b>
			2. Con.	13	<b>3,46</b>	,519						
			3. Com.	38	<b>3,74</b>	,446						
			4. Adm.	18	<b>3,17</b>	,786						
	5. Edu.	15	<b>3,60</b>	,632								
	6. San.	17	<b>3,35</b>	,786								

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

P18_09. Trabajo en equipo												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,50</b>	<b>3</b>	Edad	1. 30	7	<b>3,86</b>	,378	1,433	,236	3,069	3	144	<b>,030</b>
			2. 31-40	49	<b>3,55</b>	,679						
			3. 41-50	63	<b>3,40</b>	,685						
			4. 51+	29	<b>3,55</b>	,506						
		Tipo	1. Priv.	114	<b>3,61</b>	,526	14,464	<b>,000</b>	7,314	1	146	<b>,008</b>
			2. Púb.	34	<b>3,15</b>	,857						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,64</b>	,486	3,130	<b>,010</b>	,943	5	142	,455
			2. Con.	13	<b>3,69</b>	,480						
			3. Com.	38	<b>3,47</b>	,647						
			4. Adm.	18	<b>3,00</b>	,907						
			5. Edu.	15	<b>3,47</b>	,640						
			6. San.	17	<b>3,59</b>	,618						

### P18\_09. Trabajo en equipo. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	3,00	
5. (P) Educación	15	3,47	3,47
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	3,47	3,47
6. (Q) Sanidad	17	3,59	3,59
1. (C) Manufactura	47	3,64	3,64
2. (F+M) Construcción	13		3,69
Sig.		,073	,935

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,636.  
b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

P18_10. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,22</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,14</b>	,622	3,228	,074	4,307	1	146	<b>,040</b>
			2. Mujer	56	<b>3,34</b>	,695						
		Tipo	1. Priv.	114	<b>3,28</b>	,588	4,938	<b>,028</b>	,103	1	146	,748
			2. Púb.	34	<b>3,00</b>	,816						

P18_11. Trabajo en un contexto internacional												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,41</b>	<b>2</b>	Tipo	1. Priv.	114	<b>2,49</b>	,895	4,764	<b>,031</b>	2,541	1	146	,113
			2. Púb.	34	<b>2,12</b>	,808						
		Sec.	1. Man.	47	<b>2,89</b>	,699	7,166	<b>,000</b>	1,696	5	142	,139
			2. Con.	13	<b>2,15</b>	,801						
			3. Com.	38	<b>2,39</b>	,916						
			4. Adm.	18	<b>2,00</b>	,840						
			5. Edu.	15	<b>2,40</b>	,910						
			6. San.	17	<b>1,71</b>	,686						

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

### P18 11. Trabajo en un contexto internacional. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
6. (Q) Sanidad	17	1,71	
4. (O) Administración	18	2,00	
2. (F+M) Construcción	13	2,15	2,15
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	2,39	2,39
5. (P) Educación	15	2,40	2,40
1. (C) Manufactura	47		2,89
Sig.		,209	,150

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,636. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P18 12. Habilidades en las relaciones interpersonales

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,22	1	Tipo	1. Priv.	113	3,30	,653	6,015	,015	,002	1	145	,963
			2. Púb.	34	2,97	,797						

### P18 13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,69	3	Sexo	1. Hom.	92	2,55	,669	9,316	,003	2,265	1	146	,134
			2. Mujer	56	2,91	,721						
		Tipo	1. Priv.	114	2,79	,631	10,604	,001	6,841	1	146	,010
			2. Púb.	34	2,35	,849						
		Sec.	1. Man.	47	2,70	,657	4,040	,002	1,219	5	142	,303
			2. Con.	13	2,77	,599						
			3. Com.	38	2,74	,554						
			4. Adm.	18	2,17	,857						
			5. Edu.	15	3,20	,775						
			6. San.	17	2,59	,712						

### P18 13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	2,17	
6. (Q) Sanidad	17	2,59	2,59
1. (C) Manufactura	47	2,70	2,70
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	2,74	2,74
2. (F+M) Construcción	13	2,77	2,77
5. (P) Educación	15		3,20
Sig.		,173	,159

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,636. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P18 14. Razonamiento crítico

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,27	2	Tipo	1. Priv.	114	3,32	,556	4,474	,036	3,889	1	146	,050
			2. Púb.	34	3,09	,621						
		Sec.	1. Man.	47	3,28	,498	3,414	,006	2,888	5	142	,016
			2. Con.	13	3,38	,506						
			3. Com.	38	3,32	,574						
			4. Adm.	18	3,06	,416						
			5. Edu.	15	3,67	,488						
			6. San.	17	2,94	,827						

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

### P18 14. Razonamiento crítico. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
6. (Q). Sanidad	17	2,94	
4. (O) Administración	18	3,06	
1. (C) Manufactura	47	3,28	3,28
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	3,32	3,32
2. (F+M) Construcción	13	3,38	3,38
5. (P) Educación	15		3,67
Sig.		,290	,441

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,636. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P18 15. Compromiso ético

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,24</b>	<b>2</b>	<b>Tipo</b>	1. Priv.	114	<b>3,35</b>	,624	12,772	<b>,000</b>	10,261	1	146	<b>,002</b>
			2. Púb.	34	<b>2,85</b>	,958						
		<b>Sec.</b>	1. Man.	47	<b>3,34</b>	,635	6,369	<b>,000</b>	1,248	5	142	,290
			2. Con.	13	<b>3,00</b>	,816						
			3. Com.	38	<b>3,39</b>	,547						
			4. Adm.	18	<b>2,50</b>	,786						
			5. Edu.	15	<b>3,67</b>	,488						
			6. San.	17	<b>3,18</b>	,951						

### P18 15. Compromiso ético. Scheffé

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	2,50	
2. (F+M) Construcción	13	3,00	3,00
6. (Q). Sanidad	17	3,18	3,18
1. (C) Manufactura	47		3,34
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38		3,39
5. (P) Educación	15		3,67
Sig.		,092	,102

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,636. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P18 17. Adaptación a nuevas situaciones

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,57</b>	<b>4</b>	<b>Edad</b>	1. 30	7	<b>3,86</b>	,378	3,503	<b>,017</b>	9,205	3	144	<b>,000</b>
			2. 31-40	49	<b>3,71</b>	,456						
			3. 41-50	63	<b>3,44</b>	,532						
			4. 51+	29	<b>3,55</b>	,506						
		<b>Tipo</b>	1. Priv.	114	<b>3,66</b>	,477	14,575	<b>,000</b>	,037	1	146	,848
			2. Púb.	34	<b>3,29</b>	,524						
		<b>Exp.</b>	1. Breve	13	<b>3,77</b>	,439	1,063	,348	8,495	2	145	<b>,000</b>
			2. Media	44	<b>3,57</b>	,501						
			3. Larga	91	<b>3,55</b>	,522						
		<b>Sec.</b>	1. Man.	47	<b>3,55</b>	,503	3,314	<b>,007</b>	4,398	5	142	<b>,001</b>
			2. Con.	13	<b>3,77</b>	,439						
			3. Com.	38	<b>3,66</b>	,481						
			4. Adm.	18	<b>3,17</b>	,383						
			5. Edu.	15	<b>3,67</b>	,617						
			6. San.	17	<b>3,65</b>	,493						

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

### P18 17. Adaptación a nuevas situaciones. Scheffé

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	3,17	
1. (C) Manufactura	47	3,55	3,55
6. (Q) Sanidad	17	3,65	3,65
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	3,66	3,66
5. (P) Educación	15	3,67	3,67
2. (F+M) Construcción	13		3,77
Sig.		,077	,861

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,636. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P18 18. Creatividad

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,14</b>	<b>2</b>	<b>Tipo</b>	<b>1. Priv.</b>	112	<b>3,27</b>	,684	16,701	<b>,000</b>	,295	1	144	<b>,588</b>
			<b>2. Púb.</b>	34	<b>2,71</b>	,760						
		<b>Sec.</b>	<b>1. Man.</b>	47	<b>3,36</b>	,673	5,313	<b>,000</b>	,501	5	140	<b>,775</b>
			<b>2. Con.</b>	11	<b>3,36</b>	,505						
			<b>3. Com.</b>	38	<b>3,21</b>	,704						
			<b>4. Adm.</b>	18	<b>2,56</b>	,784						
			<b>5. Edu.</b>	15	<b>3,27</b>	,704						
			<b>6. San.</b>	17	<b>2,71</b>	,686						

### P18 18. Creatividad. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	2,56	
6. (Q) Sanidad	17	2,71	2,71
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	3,21	3,21
5. (P) Educación	15	3,27	3,27
1. (C) Manufactura	47		3,36
2. (F+M) Construcción	11		3,36
Sig.		,083	,137

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,777. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P18 19. Liderazgo

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,37</b>	<b>1</b>	<b>Tipo</b>	<b>1. Priv.</b>	113	<b>3,43</b>	,581	5,556	<b>,020</b>	,117	1	145	<b>,733</b>
			<b>2. Púb.</b>	34	<b>3,15</b>	,744						

### P18 20. Conocimiento de otras culturas y costumbres

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,33</b>	<b>2</b>	<b>Tipo</b>	<b>1. Priv.</b>	113	<b>2,37</b>	,601	2,355	,127	5,798	1	145	<b>,017</b>
			<b>2. Púb.</b>	34	<b>2,18</b>	,797						
		<b>Sec.</b>	<b>1. Man.</b>	46	<b>2,37</b>	,610	4,081	<b>,002</b>	2,652	5	141	<b>,025</b>
			<b>2. Con.</b>	13	<b>2,38</b>	,506						
			<b>3. Com.</b>	38	<b>2,32</b>	,620						
			<b>4. Adm.</b>	18	<b>1,94</b>	,725						
			<b>5. Edu.</b>	15	<b>2,87</b>	,352						
			<b>6. San.</b>	17	<b>2,12</b>	,781						

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

### P18 20. Conocimiento de otras culturas y costumbres. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	1,94	
6. (Q). Sanidad	17	2,12	
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	2,32	2,32
1. (C) Manufactura	46	2,37	2,37
2. (F+M) Construcción	13	2,38	2,38
5. (P) Educación	15		2,87
Sig.		,430	,181

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,606. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P18 21. Iniciativa y espíritu emprendedor

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,28	2	Tipo	1. Priv.	114	3,37	,569	9,181	,003	,018	1	146	,894
			2. Púb.	34	3,00	,778						
		Sec.	1. Man.	47	3,36	,568	2,384	,041	2,005	5	142	,081
			2. Con.	13	3,31	,480						
			3. Com.	38	3,42	,552						
			4. Adm.	18	2,94	,873						
			5. Edu.	15	3,40	,737						
			6. San.	17	3,00	,612						

### P18 22. Motivación por la calidad

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,45	1	Tipo	1. Priv.	114	3,54	,518	10,855	,001	,435	1	146	,511
			2. Púb.	34	3,18	,673						

### P18 23. Sensibilidad hacia temas medioambientales

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,71	2	Tipo	1. Priv.	113	2,82	,671	12,456	,001	6,516	1	145	,012
			2. Púb.	34	2,32	,878						
		Sec.	1. Man.	47	2,87	,711	4,473	,001	,597	5	141	,702
			2. Con.	13	3,08	,641						
			3. Com.	38	2,82	,652						
			4. Adm.	18	2,17	,857						
			5. Edu.	15	2,67	,724						
			6. San.	16	2,31	,704						

### P18 23. Sensibilidad hacia temas medioambientales. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	2,17	
6. (Q). Sanidad	16	2,31	2,31
5. (P) Educación	15	2,67	2,67
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	2,82	2,82
1. (C) Manufactura	47	2,87	2,87
2. (F+M) Construcción	13		3,08
Sig.		,095	,053

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,403. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

### P18. Ítems preferidos (Plus). Tres por bloque.

P18. PLUS. 1801 a 1808	Fr.	%	% válido
Responde	144	96,0	96,0
Perdidos	6	4,0	4,0
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Empleabilidad de competencias instrumentales					
P18.PLUS/Ítem 18_01 a 18_08					
(Ordinales 1º a 8º)					
	Frec.	%	Ord.	Med.	Ord. Med.
P18_01. Capacidad de análisis y síntesis	61	40,7	4º	3,34	4º
P18_02. Capacidad de organización y planificación	103	68,7	1º	3,63	1º
P18_03. Comunic. oral y escrita en la lengua nativa	41	27,3	5º	3,27	5º
P18_04. Conocimiento de una lengua extranjera	14	9,3	7º	2,69	8º
P18_05. Conocimientos de informática relativos ...	5	3,3	8º	2,91	7º
P18_06. Capacidad de gestión de la información	32	21,3	6º	3,18	6º
P18_07. Resolución de problemas	94	62,7	2º	3,61	2º
P18_08. Toma de decisiones	82	54,7	3º	3,57	3º
Media del bloque				3,27	

P18. PLUS.1809 a 1815	Fr.	%	% válido
Responde	141	94,0	94,0
Perdidos	9	6,0	6,0
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Empleabilidad de competencias personales					
P18.PLUS/Ítem 18_09 a 18_15					
(Ordinales 1º a 7º)					
	Frec.	%	Ord.	Med.	Ord. Med.
P18_09. Trabajo en equipo	112	74,7	1º	3,50	1º
P18_10. Trabajo en un equipo interdisciplinar	57	38,0	5º	3,22	5º
P18_11. Trabajo en un contexto internacional	15	10,0	6º	2,41	7º
P18_12. Habilidades en las relaciones interpersonales	84	56,0	2º	3,22	4º
P18_13. Reconocimiento a la multiculturalidad	11	7,3	7º	2,69	6º
P18_14. Razonamiento crítico	75	50,0	3º	3,27	2º
P18_15. Compromiso ético	68	45,3	4º	3,24	3º
Media del bloque				3,08	

P18. PLUS. 1816 a 1823	Fr.	%	% válido
Responde	141	94,0	94,0
Perdidos	9	6,0	6,0
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>



## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>Empleabilidad de competencias sistémicas</b>					
<b>P18.PLUS/Ítem 18_16 a 18_23</b>					
<b>(Ordinales 1° a 8°)</b>					
	<b>Frec.</b>	<b>%</b>	<b>Ord.</b>	<b>Med.</b>	<b>Ord. Med.</b>
<b>P18_16. Aprendizaje autónomo</b>	37	24,7	<b>6°</b>	3,02	<b>6°</b>
<b>P18_17. Adaptación a nuevas situaciones</b>	108	72,0	<b>1°</b>	3,57	<b>1°</b>
<b>P18_18. Creatividad</b>	44	29,3	<b>5°</b>	3,14	<b>5°</b>
<b>P18_19. Liderazgo</b>	77	51,3	<b>3°</b>	3,37	<b>3°</b>
<b>P18_20. Conocimiento de otras culturas y costumbres</b>	3	2,0	<b>8°</b>	2,33	<b>8°</b>
<b>P18_21. Iniciativa y espíritu emprendedor</b>	78	52,0	<b>2°</b>	3,28	<b>4°</b>
<b>P18_22. Motivación por la calidad</b>	64	42,7	<b>4°</b>	3,45	<b>2°</b>
<b>P18_23. Sensibilidad hacia temas medioambientales</b>	12	8,0	<b>7°</b>	2,71	<b>7°</b>
<b>Media del bloque</b>				<b>3,1</b>	

### P18. Clasificación los ítems (Orden por medias y ordinales)

<b>Clasificación global de P18 ordenada por medias y ordinales</b>					
<b>(Ordinales 1° a 23°)</b>					
<b>Grado de empleabilidad de las competencias transversales</b>					
	<b>Frec.</b>	<b>%</b>	<b>Ord. PLUS</b>	<b>Media</b>	<b>Ord. Med</b>
<b>P18_02. Capacidad de organización y planificación</b>	103	68,7	<b>3°</b>	3,63	<b>1°</b>
<b>P18_07. Resolución de problemas</b>	94	62,7	<b>4°</b>	3,61	<b>2°</b>
<b>P18_17. Adaptación a nuevas situaciones</b>	108	72	<b>2°</b>	3,57	<b>3°</b>
<b>P18_08. Toma de decisiones</b>	82	54,7	<b>6°</b>	3,57	<b>4°</b>
<b>P18_09. Trabajo en equipo</b>	112	74,7	<b>1°</b>	3,5	<b>5°</b>
<b>P18_22. Motivación por la calidad</b>	64	42,7	<b>11°</b>	3,45	<b>6°</b>
<b>P18_19. Liderazgo</b>	77	51,3	<b>8°</b>	3,37	<b>7°</b>
<b>P18_01. Capacidad de análisis y síntesis</b>	61	40,7	<b>12°</b>	3,34	<b>8°</b>
<b>P18_21. Iniciativa y espíritu emprendedor</b>	78	52	<b>7°</b>	3,28	<b>9°</b>
<b>P18_14. Razonamiento crítico</b>	75	50	<b>9°</b>	3,27	<b>10°</b>
<b>P18_03. Comunic. oral y escrita en la lengua nativa</b>	41	27,3	<b>15°</b>	3,27	<b>11°</b>
<b>P18_15. Compromiso ético</b>	68	45,3	<b>10°</b>	3,24	<b>12°</b>
<b>P18_12. Habilidades en las relaciones interpersonales</b>	84	56	<b>5°</b>	3,22	<b>13°</b>
<b>P18_10. Trabajo en un equipo interdisciplinar</b>	57	38	<b>13°</b>	3,22	<b>14°</b>
<b>P18_06. Capacidad de gestión de la información</b>	32	21,3	<b>17°</b>	3,18	<b>15°</b>
<b>P18_18. Creatividad</b>	44	29,3	<b>14°</b>	3,12	<b>16°</b>
<b>P18_16. Aprendizaje autónomo</b>	37	24,7	<b>16°</b>	3,02	<b>17°</b>
<b>P18_05. Conocimientos de informática relativos ...</b>	5	3,3	<b>22°</b>	2,91	<b>18°</b>
<b>P18_04. Conocimiento de una lengua extranjera</b>	14	9,3	<b>19°</b>	2,69	<b>19°</b>
<b>P18_23. Sensibilidad hacia temas medioambientales</b>	12	8	<b>20°</b>	2,69	<b>20°</b>
<b>P18_13. Reconocimiento a la multiculturalidad</b>	11	7,3	<b>21°</b>	2,69	<b>21°</b>
<b>P18_11. Trabajo en un contexto internacional</b>	15	10	<b>18°</b>	2,41	<b>22°</b>
<b>P18_20. Conocimiento de otras culturas y costumbres</b>	3	2	<b>23°</b>	2,31	<b>23°</b>

**P18. Respuesta abierta**

<b>P18. Análisis del contenido del final del cuestionario)</b>							
<b>P18. C. transversales/ empleabilidad</b>							
<b>6 aportaciones / 3 tesis / 6 valores</b>							
<b>Pregunta</b>	<b>Abiertas</b>	<b>Final</b>	<b>Interno</b>	<b>Total aportaciones</b>	<b>Tesis</b>	<b>Valores</b>	
P18	0	5	1	6	3	6	
<b>P18. Tesis de los informantes</b>							
<b>Tesis o idea clave</b>						<b>Nº</b>	
<b>T18a. Globalización y competencias</b>						2	
<b>T18b. Insuficiente atención a las competencias transversales</b>						2	
<b>T18c. Relevancia de CCO como competencia transversal</b>						2	
<b>Total</b>						6	
<b>P18. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)</b>							
<b>Nº</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Tesis</b>
003	1	1	1	2	2	La comunicación oral en cualquier puesto de trabajo es fundamental. Lo mismo ocurre con el segundo idioma, el cual, debemos de fomentar e intentar que sea más práctico y menos teórico para así mejorar la pronunciación, contextos lingüísticos y vocabulario. Con esto conseguiremos una mejor adaptación al mundo laboral, en el que la internacionalización de nuestras empresas es algo real y necesario para competir en el mercado global en el que nos movemos.	<b>T18a</b>
006	1	4	1	3	3	Cuando una cuestión la tratamos de forma transversal ¿conseguimos integrarla o sólo salimos del paso? Mi opinión es que no conseguimos darle el trato que merece, en general.	<b>T18b</b>
037	1	3	1	3	1	3. En un mundo global se requiere capacidad de comunicación global.	<b>T18a</b>
098	1	4	2	3	6	En el texto: P18: Dice: "Importante salvedad!!! y abajo escribe; "Estas competencias, independientemente de su valor, no son contempladas en los procesos de selección de esta "empresa". (Valora todas con 1: se descarta la respuesta considerando el criterio utilizado por el informante".	<b>T18b</b>
124	1	3	2	3	3	En mi opinión la competencia de comunicación oral, es una de las <u>competencias transversales</u> que más importancia tienen en puestos de mandos intermedios y superiores.	<b>T18c</b>
129	2	2	1	2	5	...y creo que es una competencia que <u>las empresas valoramos cada vez más en nuestros procesos de selección</u> y además es una habilidad social imprescindible para la vida diaria.	<b>T18c</b>

### Pregunta 20 (P20)

#### P20. CCO-Conductas/empleabilidad. Marco

La pregunta 20, sobre el grado de dificultad para la empleabilidad de las conductas comunicativas, solicita información sobre el grado en que cuarenta conductas comunicativas previsiblemente consideradas como inconvenientes o inapropiadas dificultan el acceso a empleos de nivel medio o alto. Se presentan cuarenta ítems en tres bloques para valorar del 1 al 5 (1. No dificulta la selección del empleado /2. Dificulta un poco la selección /3. Dificulta bastante la selección /4. Dificulta mucho la selección/5. Dificulta absolutamente la selección. La impide.). Esta pregunta obtuvo una valoración alta en la prueba de jueces (valoración media de 3,6 véase estudio de P31 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2, y la tabla de diferencias que se presenta más adelante) los resultados son notablemente semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva con una media de las diferencias entre COFE2 y COFE3 de catorce centésimas. La diferencia principal reside en que en la encuesta piloto algunas conductas fueron valoradas algo más negativamente.

**P20. CCO-Conductas/empleabilidad. Enunciado**

<b>P20. Conductas CCO/empleabilidad</b>		
<b>COFE3</b>		
<p><b>20.</b> Suponga que debe seleccionar en su organización a una persona para un puesto de trabajo de cualificación media o alta. Valore el grado en que las siguientes <b>conductas comunicativas dificultan la selección del empleado.</b></p> <p><b>La escala de valoración es la siguiente:</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1. <b>No dificulta</b> la selección del empleado</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Dificulta <b>un poco</b> la selección</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Dificulta <b>bastante</b> la selección</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Dificulta <b>mucho</b> la selección</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Dificulta <b>absolutamente</b> la selección. La impide.</p>		
<b>Nº</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
<b>La persona al hablar muestra con frecuencia ...</b>		
01	<b>Falta de iniciativa y apatía para comunicarse</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
02	<b>Agresividad verbal</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
03	<b>Inseguridad e indecisión</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
04	<b>Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
05	<b>Planteamientos negativos o pesimistas</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
06	<b>Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
07	<b>Tendencia a la mentira o a la hipocresía</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
08	<b>Expresión pedante</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
09	<b>Falta de discreción</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
10	<b>Descontrol emocional</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
11	<b>Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
12	<b>Imposición ante los demás</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
13	<b>Insensibilidad, frialdad o distanciamiento</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
14	<b>Dificultad para cooperar (individualismo)</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
15	<b>Tendencia al aislamiento</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
16	<b>Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
17	<b>Tendencia a posturas conflictivas</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
18	<b>Dificultad para expresar sentimientos en público</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
19	<b>Dificultad para transmitir decisiones y promesas</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
20	<b>Dificultad para hablar en público</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
21	<b>Carencia de poder de convicción y argumentación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
22	<b>Expresión autoritaria para dirigir a subordinados</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
23	<b>Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
24	<b>Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
25	<b>Falta de respeto o rebeldía ante los superiores</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
<b>La persona <u>al hablar</u> muestra con frecuencia ...</b>		
26	<b>Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
27	<b>Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
28	<b>Expresión sin base o documentación adecuada</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
29	<b>Expresión oscura y poco comprensible</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
30	<b>Ausencia de ideas personales</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
31	<b>Carencia de léxico</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
32	<b>Pronunciación incorrecta o vulgar</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
33	<b>Incorrección en la sintaxis de los enunciados</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
34	<b>Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
35	<b>Déficit de fluidez, expresividad y oratoria</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
36	<b>Dificultad para leer o verbalizar un escrito de manera expresiva</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
37	<b>Incapacidad de uso de recursos tecnológicos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
38	<b>Voz y entonación inexpresiva</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
39	<b>Vulgaridad de gestos y movimientos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
40	<b>Imagen o aspecto personal descuidado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
<b>Indique <u>otras conductas que dificultan el acceso al empleo</u> si lo considera conveniente:</b>		
41		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
42		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
43		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

**P20. CCO-Conductas/empleabilidad. Ficha**

<b>Hipótesis</b>	<p><i>H<sub>20a</sub></i>: A juicio de los informantes, todas las conductas de comunicación oral sugeridas dificultan de forma elevada la selección del empleado (nivel 3 o superior)</p> <p><i>H<sub>20b</sub></i>: A juicio de los informantes, las conductas de tipo personal (P20_01 a P20_10) y social (P20_11 a P20_17) son las que más dificultan el empleo (nivel 4 o superior).</p>
<b>Variable A</b>	VA12. CCO-Conductas
<b>Variable B</b>	VB12. Empleabilidad
<b>Ítems</b>	<p><b>Conductas comunicativas susceptibles de dificultar el empleo</b></p> <p><b>P20_01. Falta de iniciativa y apatía para comunicarse</b></p> <p><b>P20_02. Agresividad verbal</b></p> <p><b>P20_03. Inseguridad e indecisión</b></p> <p><b>P20_04. Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas</b></p> <p><b>P20_05. Planteamientos negativos o pesimistas</b></p> <p><b>P20_06. Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable</b></p> <p><b>P20_07. Tendencia a la mentira o a la hipocresía</b></p> <p><b>P20_08. Expresión pedante</b></p> <p><b>P20_09. Falta de discreción</b></p> <p><b>P20_10. Descontrol emocional</b></p> <p><b>P20_11. Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)</b></p> <p><b>P20_12. Imposición ante los demás</b></p> <p><b>P20_13. Insensibilidad, frialdad o distanciamiento</b></p> <p><b>P20_14. Dificultad para cooperar (individualismo)</b></p> <p><b>P20_15. Tendencia al aislamiento</b></p> <p><b>P20_16. Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.</b></p> <p><b>P20_17. Tendencia a posturas conflictivas</b></p> <p><b>P20_18. Dificultad para expresar sentimientos en público</b></p> <p><b>P20_19. Dificultad para transmitir decisiones y promesas</b></p> <p><b>P20_20. Dificultad para hablar en público</b></p> <p><b>P20_21. Carencia de poder de convicción y argumentación</b></p> <p><b>P20_22. Expresión autoritaria para dirigir a subordinados</b></p> <p><b>P20_23. Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones</b></p> <p><b>P20_24. Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones</b></p> <p><b>P20_25. Falta de respeto o rebeldía ante los superiores</b></p> <p><b>P20_26. Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos</b></p> <p><b>P20_27. Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio</b></p> <p><b>P20_28. Expresión sin base o documentación adecuada</b></p> <p><b>P20_29. Expresión oscura y poco comprensible</b></p> <p><b>P20_30. Ausencia de ideas personales</b></p> <p><b>P20_31. Carencia de léxico</b></p> <p><b>P20_32. Pronunciación incorrecta o vulgar</b></p> <p><b>P20_33. Incorrección en la sintaxis de los enunciados</b></p> <p><b>P20_34. Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)</b></p> <p><b>P20_35. Déficit de fluidez, expresividad y oratoria</b></p> <p><b>P20_36. Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva</b></p> <p><b>P20_37. Incapacidad de uso de recursos tecnológicos</b></p> <p><b>P20_38. Voz y entonación inexpresiva</b></p> <p><b>P20_39. Vulgaridad de gestos y movimientos</b></p> <p><b>P20_40. Imagen o aspecto personal descuidado</b></p> <p><b>P20_41. Abierta</b></p> <p><b>P20_42. Abierta</b></p>

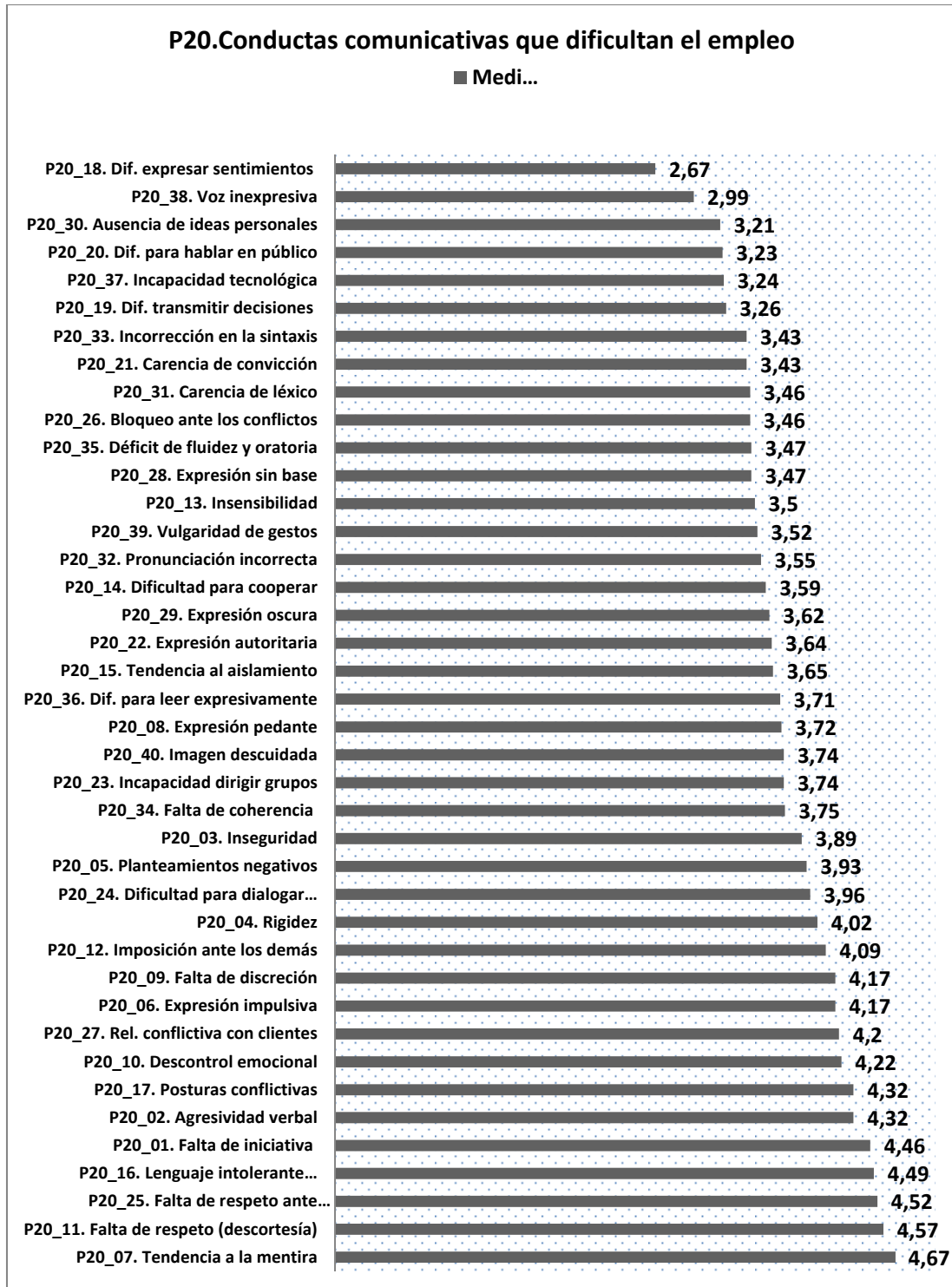
## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>Definición</b>
Grado en que una actuación comunicativa determinada dificulta la selección para un empleo, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>
a) Observar el grado en que cuarenta conductas comunicativas afectan a la empleabilidad. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems. e) Determinar los tipos de CCO más relevantes para la empleabilidad. f) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Niveles de la variable VB12</b>
<b>Escala:</b> likert, 1 al 5 (Nada/Poco/Bastante/Mucho/Absolutamente)
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
Promedio de cada ítem, global y por estratos (sólo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media. Clasificación por ámbitos comunicativos.
<b>Valoración cualitativa</b>
Análisis del contenido escrito por el informante respuesta abierta o al final del texto.

**P20. CCO-Conductas/empleabilidad. Resultados. Gráfica de P20. Medias**

Los informantes valoran el grado en que cuarenta conductas comunicativas dificultan la selección del empleado. La escala de valoración es la siguiente:

- 1. No dificulta la selección del empleado
- 2. Dificulta un poco la selección
- 3. Dificulta bastante la selección
- 4. Dificulta mucho la selección
- 5. Dificulta absolutamente la selección. La impide.





P20. Resultados

P20. Conductas comunicativas que dificultan el empleo									
P20	P20_01.			P20_02.			P20_03.		
	Falta de iniciativa			Agresividad verbal			Inseguridad		
Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Fre.	%	% vál.
1. Nada				1	,7	,7			
2. Poco	3	2,0	2,0	6	4,0	4,0	6	4,0	4,0
3. Bastante	12	8,0	8,1	16	10,7	10,7	45	30,0	30,2
4. Mucho	47	31,3	31,5	47	31,3	31,5	58	38,7	38,9
5. Todo	87	58,0	58,4	79	52,7	53,0	40	26,7	26,8
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	1	,7		1	,7		1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	4,46	%1/2	2	4,32	%1/2	4,7	3,89	%1/2	4
Desv. típ.	,731	%3/4	39,6	,872	%3/4	42,2	,851	%3/4	69,1
Dif. Medias	1	%3/4/5	98	2	%3/4/5	95,2	4	%3/4/5	95,9
Orden M	5°			6°			16°		

P20. Conductas comunicativas que dificultan el empleo									
P20	P20_04.			P20_05.			P20_06.		
	Rigidez			Plant. negativos			Expresión impulsiva		
Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Fre.	%	% vál.
1. Nada	1	,7	,7						
2. Poco	7	4,7	4,7	10	6,7	6,7	4	2,7	2,7
3. Bastante	28	18,7	18,8	38	25,3	25,5	28	18,7	18,8
4. Mucho	65	43,3	43,6	54	36,0	36,2	55	36,7	36,9
5. Todo	48	32,0	32,2	47	31,3	31,5	62	41,3	41,6
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	1	,7		1	,7		1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	4,02	%1/2	5,4	3,93	%1/2	6,7	4,17	%1/2	2,7
Desv. típ.	874	%3/4	62,4	,916	%3/4	61,7	,828	%3/4	55,7
Dif. Medias	0	%3/4/5	94,6	0	%3/4/5	93,2	0	%3/4/5	97,3
Orden M	13°			15°			10°		

P20. Conductas comunicativas que dificultan el empleo									
P20	P20_07.			P20_08.			P20_09.		
	Tend. a la mentira			Expresión pedante			Falta de discreción		
Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Fre.	%	% vál.
1. Nada				2	1,3	1,3	1	,7	,7
2. Poco	4	2,7	2,7	14	9,3	9,4	5	3,3	3,4
3. Bastante	8	5,3	5,4	38	25,3	25,5	26	17,3	17,4
4. Mucho	21	14,0	14,1	64	42,7	43,0	52	34,7	34,9
5. Todo	116	77,3	77,9	31	20,7	20,8	65	43,4	43,7
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	1	,7		1	,7		1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	4,67	%1/2	2,7	3,72	%1/2	10,7	4,17	%1/2	4,1
Desv. típ.	,702	%3/4	19,5	,943	%3/4	68,5	,881	%3/4	52,3
Dif. Medias	3	%3/4/5	97,4	2	%3/4/5	89,3	2	%3/4/5	96
Orden M	1°			20°			11°		

Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

P20. Conductas comunicativas que dificultan el empleo									
P20	P20_10.			P20_11.			P20_12.		
	Descontrol emoc.			Falta de respeto			Imposición		
Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Fre.	%	% vál.
1. Nada	1	,7	,7	2	1,3	1,4	1	,7	,7
2. Poco	5	3,3	3,4	1	,7	,7	5	3,3	3,4
3. Bastante	26	17,3	17,6	10	6,7	6,8	23	15,3	15,6
4. Mucho	45	30,0	30,4	32	21,3	21,6	69	46,0	46,9
5. Todo	71	47,3	48,0	103	68,7	69,6	49	32,7	33,3
Válidos	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0	147	98,0	100,0
Perdidos	2	1,3		2	1,3		3	2,0	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	4,22	%1/2	10,4	4,57	%1/2	2,1	4,09	%1/2	10,4
Desv. típ.	,900	%3/4	48	,766	%3/4	28,4	,827	%3/4	62,5
Dif. Medias	2	%3/4/5	96	2	%3/4/5	98	1	%3/4/5	95,8
Orden M	8°			2°			12°		

P20. Conductas comunicativas que dificultan el empleo									
P20	P20_13.			P20_14.			P20_15.		
	Insensibilidad			Dif. para cooperar			Tend. al aislamiento		
Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Fre.	%	% vál.
1. Nada	1	,7	,7	0			0		
2. Poco	19	12,7	12,8	20	13,3	13,4	18	12,0	12,2
3. Bastante	57	38,0	38,3	48	32,0	32,2	43	28,7	29,1
4. Mucho	48	32,0	32,2	54	36,0	36,2	60	40,0	40,5
5. Todo	24	16,0	16,1	27	18,0	18,1	27	18,0	18,2
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos	1	,7		1	,7		2	1,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	3,50	%1/2	13,5	3,59	%1/2	13,4	3,65	%1/2	12,2
Desv. típ.	,935	%3/4	70,5	,937	%3/4	68,4	,917	%3/4	69,6
Dif. Medias	1	%3/4/5	86,6	1	%3/4/5	86,5	3	%3/4/5	87,8
Orden M	28°			25°			22°		

P20. Conductas comunicativas que dificultan el empleo									
P20	P20_16.			P20_17.			P20_18.		
	Leng. intolerante...			Posturas conflictivas			D. exp. Sentiment.		
Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Fre.	%	% vál.
1. Nada	1	,7	,7	1	,7	,7	18	12,0	12,1
2. Poco	3	2,0	2,0	2	1,3	1,4	44	29,3	29,5
3. Bastante	13	8,7	8,7	19	12,7	12,8	59	39,3	39,6
4. Mucho	37	24,7	24,8	52	34,7	35,1	25	16,7	16,8
5. Todo	95	63,3	63,8	74	49,3	50,0	3	2,0	2,0
Válidos	149	99,3	100,0	148	98,7	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	1	,7		2	1,3		1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	4,49	%1/2	2,7	4,32	%1/2	2,1	2,67	%1/2	41,6
Desv. típ.	,794	%3/4	33,5	,801	%3/4	47,9	,962	%3/4	56,4
Dif. Medias	2	%3/4/5	97,3	2	%3/4/5	97,9	1	%3/4/5	58,4
Orden M	4°			7°			40°		

Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

P20. Conductas comunicativas que dificultan el empleo									
P20	P20_19.			P20_20.			P20_21.		
	D. trans. decisiones			D. hablar en público			Carencia convicción		
Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.
1. Nada	3	2,0	<b>2,0</b>	4	2,7	<b>2,7</b>	1	,7	<b>,7</b>
2. Poco	21	14,0	<b>14,1</b>	31	20,7	<b>20,8</b>	21	14,0	<b>14,2</b>
3. Bastante	70	46,7	<b>47,0</b>	57	38,0	<b>38,3</b>	56	37,3	<b>37,8</b>
4. Mucho	44	29,3	<b>29,5</b>	40	26,7	<b>26,8</b>	53	35,3	<b>35,8</b>
5. Todo	11	7,3	<b>7,4</b>	17	11,3	<b>11,4</b>	17	11,3	<b>11,5</b>
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos	1	,7		1	,7		2	1,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,26</b>	<b>%1/2</b>	<b>16,1</b>	<b>3,23</b>	<b>%1/2</b>	<b>23,5</b>	<b>3,43</b>	<b>%1/2</b>	<b>14,9</b>
Desv. típ.	,865	<b>%3/4</b>	<b>76,5</b>	,996	<b>%3/4</b>	<b>65,1</b>	,897	<b>%3/4</b>	<b>73,6</b>
Dif. Medias	<b>1</b>	<b>%3/4/5</b>	<b>83,9</b>	<b>1</b>	<b>%3/4/5</b>	<b>76,5</b>	<b>0</b>	<b>%3/4/5</b>	<b>85,1</b>
Orden M	<b>35°</b>			<b>37°</b>			<b>33°</b>		

P20. Conductas comunicativas que dificultan el empleo									
P20	P20_22.			P20_23.			P20_24.		
	Expr. autoritaria			Incap. dirigir grupos			Dif. para dialogar...		
Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.
1. Nada	4	2,7	<b>2,7</b>						
2. Poco	13	8,7	<b>8,7</b>	13	8,7	<b>8,7</b>	4	2,7	<b>2,7</b>
3. Bastante	47	31,3	<b>31,5</b>	50	33,3	<b>33,6</b>	40	26,7	<b>26,8</b>
4. Mucho	53	35,3	<b>35,6</b>	49	32,7	<b>32,9</b>	63	42,0	<b>42,3</b>
5. Todo	32	21,3	<b>21,5</b>	37	24,7	<b>24,8</b>	42	28,0	<b>28,2</b>
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	1	,7		1	,7		1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,64</b>	<b>%1/2</b>	<b>11,4</b>	<b>3,74</b>	<b>%1/2</b>	<b>8,7</b>	<b>3,96</b>	<b>%1/2</b>	<b>2,7</b>
Desv. típ.	1,000	<b>%3/4</b>	<b>67,1</b>	,933	<b>%3/4</b>	<b>66,5</b>	,813	<b>%3/4</b>	<b>69,1</b>
Dif. Medias	<b>0</b>	<b>%3/4/5</b>	<b>88,6</b>	<b>1</b>	<b>%3/4/5</b>	<b>91,3</b>	<b>2</b>	<b>%3/4/5</b>	<b>97,3</b>
Orden M	<b>23°</b>			<b>18°</b>			<b>14°</b>		

P20. Conductas comunicativas que dificultan el empleo									
P20	P20_25.			P20_26.			P20_27.		
	Falta respeto a sup.			Bloqueo conflictos			Rel. conflict. clientes		
Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.
1. Nada	1	,7	<b>,7</b>				2	1,3	<b>1,3</b>
2. Poco	2	1,3	<b>1,3</b>	16	10,7	<b>10,7</b>	9	6,0	<b>6,0</b>
3. Bastante	10	6,7	<b>6,7</b>	61	40,7	<b>40,9</b>	19	12,7	<b>12,7</b>
4. Mucho	42	28,0	<b>28,2</b>	60	40,0	<b>40,3</b>	47	31,3	<b>31,3</b>
5. Todo	94	62,7	<b>63,1</b>	12	8,0	<b>8,1</b>	73	48,7	<b>48,7</b>
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0			
Perdidos	1	,7		1	,7				
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	100,0
Media	<b>4,52</b>	<b>%1/2</b>	<b>2</b>	<b>3,46</b>	<b>%1/2</b>	<b>10,7</b>	<b>4,20</b>	<b>%1/2</b>	<b>7,3</b>
Desv. típ.	,741	<b>%3/4</b>	<b>34,9</b>	,793	<b>%3/4</b>	<b>81,2</b>	,969	<b>%3/4</b>	<b>44</b>
Dif. Medias	<b>3</b>	<b>%3/4/5</b>	<b>98</b>	<b>1</b>	<b>%3/4/5</b>	<b>89,3</b>	<b>0</b>	<b>%3/4/5</b>	<b>92,7</b>
Orden M	<b>3°</b>			<b>31°</b>			<b>9°</b>		

Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

P20. Conductas comunicativas que dificultan el empleo									
P20	P20_28. Expresión sin base			P20_29. Expresión oscura			P20_30. Ausencia de ideas		
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Frec.	%
1. Nada	1	,7	,7	2	1,3	1,3	3	2,0	2,0
2. Poco	17	11,3	11,4	8	5,3	5,4	26	17,3	17,3
3. Bastante	57	38,0	38,3	60	40,0	40,3	70	46,7	46,7
4. Mucho	59	39,3	39,6	54	36,0	36,2	39	26,0	26,0
5. Todo	15	10,0	10,1	25	16,7	16,8	12	8,0	8,0
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3				
Perdidos	1	,7		1	,7				
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	100,0
Media	3,47	%1/2	12,1	3,62	%1/2	6,7	3,21	%1/2	19,3
Desv. típ.	,851	%3/4	77,9	,875	%3/4	76,5	,892	%3/4	72,7
Dif. Medias	1	%3/4/5	88	2	%3/4/5	93,3	2	%3/4/5	80,7
Orden M	29°			24°			38°		

P20. Conductas comunicativas que dificultan el empleo									
P20	P20_31. Carencia de léxico			P20_32. Pronunc. incorrecta			P20_33. Incorrección en sint.		
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Frec.	%
1. Nada	1	,7	,7	3	2,0	2,0	2	1,3	1,3
2. Poco	20	13,3	13,3	19	12,7	12,7	22	14,7	14,7
3. Bastante	57	38,0	38,0	48	32,0	32,0	51	34,0	34,0
4. Mucho	53	35,3	35,3	52	34,7	34,7	59	39,3	39,3
5. Todo	19	12,7	12,7	28	18,7	18,7	16	10,7	10,7
Válidos									
Perdidos									
Total	150	100,0	100,0	150	100,0	100,0	150	100,0	100,0
Media	3,46	%1/2	14	3,55	%1/2	14,7	3,43	%1/2	16
Desv. típ.	,902	%3/4	73,3	1,000	%3/4	66,7	,915	%3/4	73,3
Dif. Medias	1	%3/4/5	86	2	%3/4/5	85,4	2	%3/4/5	84
Orden M	32°			26°			34°		

P20. Conductas comunicativas que dificultan el empleo									
P20	P20_34. Falta de coherencia			P20_35. Déficit de fluidez			P20_36. Dif. Leer expresiv.		
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Frec.	%
1. Nada	2	1,3	1,3	1	,7	,7	1	,7	,7
2. Poco	12	8,0	8,0	23	15,3	15,3	19	12,7	12,7
3. Bastante	41	27,3	27,3	52	34,7	34,7	38	25,3	25,3
4. Mucho	62	41,3	41,3	53	35,3	35,3	56	37,3	37,3
5. Todo	33	22,0	22,0	21	14,0	14,0	36	24,0	24,0
Válidos									
Perdidos									
Total	150	100,0	100,0	150	100,0	100,0	150	100,0	100,0
Media	3,75	%1/2	9,3	3,47	%1/2	16	3,71	%1/2	13,4
Desv. típ.	,935	%3/4	68,6	,939	%3/4	70	,992	%3/4	62,6
Dif. Medias	0	%3/4/5	90,6	2	%3/4/5	84	1	%3/4/5	86,6
Orden M	17°			30°			21°		

### Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>P20. Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>									
<b>P20</b>	<b>P20_37. Incap. tecnológica</b>			<b>P20_38. Voz inexpressiva</b>			<b>P20_39. Vulgaridad de gestos</b>		
	<b>Datos</b>	<b>Frec.</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>Frec.</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>Frec.</b>	<b>%</b>
<b>1. Nada</b>	4	2,7	<b>2,7</b>	6	4,0	<b>4,0</b>	2	1,3	<b>1,3</b>
<b>2. Poco</b>	27	18,0	<b>18,1</b>	37	24,7	<b>24,7</b>	19	12,7	<b>12,7</b>
<b>3. Bastante</b>	58	38,7	<b>38,9</b>	64	42,7	<b>42,7</b>	50	33,3	<b>33,3</b>
<b>4. Mucho</b>	49	32,7	<b>32,9</b>	39	26,0	<b>26,0</b>	57	38,0	<b>38,0</b>
<b>5. Todo</b>	11	7,3	<b>7,4</b>	4	2,7	<b>2,7</b>	22	14,7	<b>14,7</b>
<b>Válidos</b>	149	99,3	100,0						
<b>Perdidos</b>	1	,7							
<b>Total</b>	150	100,0		150	100,0	100,0	150	100,0	100,0
<b>Media</b>	<b>3,24</b>	<b>%1/2</b>	<b>20,8</b>	<b>2,99</b>	<b>%1/2</b>	<b>28,7</b>	<b>3,52</b>	<b>%1/2</b>	<b>14</b>
<b>Desv. típ.</b>	<b>,927</b>	<b>%3/4</b>	<b>71,8</b>	<b>,882</b>	<b>%3/4</b>	<b>68,7</b>	<b>,939</b>	<b>%3/4</b>	<b>71,3</b>
<b>Dif. Medias</b>	<b>1</b>	<b>%3/4/5</b>	<b>79,2</b>	<b>1</b>	<b>%3/4/5</b>	<b>71,4</b>	<b>1</b>	<b>%3/4/5</b>	<b>86</b>
<b>Orden M</b>	<b>36°</b>			<b>39°</b>			<b>27°</b>		

<b>P20. Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>				
<b>P20</b>	<b>P20_40. Imagen descuidada</b>			
	<b>Datos</b>	<b>Frec.</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>
<b>1. Nada</b>	1	,7	<b>,7</b>	
<b>2. Poco</b>	16	10,7	<b>10,7</b>	
<b>3. Bastante</b>	39	26,0	<b>26,0</b>	
<b>4. Mucho</b>	59	39,3	<b>39,3</b>	
<b>5. Todo</b>	35	23,3	<b>23,3</b>	
<b>Válidos</b>				
<b>Perdidos</b>				
<b>Total</b>	150	100,0	100,0	
<b>Media</b>	<b>3,74</b>	<b>%1/2</b>	<b>11,4</b>	
<b>Desv. típ.</b>	<b>,958</b>	<b>%3/4</b>	<b>65,3</b>	
<b>Dif. Medias</b>	<b>0</b>	<b>%3/4/5</b>	<b>88,6</b>	
<b>Orden M</b>	<b>19°</b>			

Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

**P20. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)**

<b>P20_01. Falta de iniciativa y apatía para comunicarse</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>4,46</b>	<b>1</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>4,39</b>	,798	2,341	,128	5,348	1	147	<b>,022</b>
			2. Mujer	57	<b>4,58</b>	,596						

<b>P20_02. Agresividad verbal</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>4,32</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>4,16</b>	,964	8,407	<b>,004</b>	6,860	1	147	<b>,010</b>
			2. Mujer	57	<b>4,58</b>	,625						
		Edad	1. 30	7	<b>5,00</b>	,000	1,939	,126	4,534	3	145	<b>,005</b>
			2. 31-40	49	<b>4,37</b>	,859						
			3. 41-50	64	<b>4,30</b>	,849						
			4. 51+	29	<b>4,14</b>	,990						

**P20\_02. Agresividad verbal. Scheffé**

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. Más de 50	29	4,14	
3. 41 a 50	64	4,30	4,30
2. 31 a 40	49	4,37	4,37
1. 30 ó menos	7		5,00
Sig.		,882	,107

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,747. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

<b>P20_03. Inseguridad e indecisión</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,89</b>	<b>4</b>	Edad	1. 30	7	<b>3,71</b>	,951	,703	,552	2,740	3	145	<b>,046</b>
			2. 31-40	49	<b>3,80</b>	,763						
			3. 41-50	64	<b>4,00</b>	,816						
			4. 51+	29	<b>3,83</b>	1,037						
		Tipo	1. Priv.	113	<b>4,03</b>	,796	13,904	<b>,000</b>	2,059	1	147	,153
			2. Púb.	36	<b>3,44</b>	,877						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,85</b>	,987	1,205	,303	3,151	2	146	<b>,046</b>
			2. Media	44	<b>3,73</b>	,872						
		Sec.	3. Larga	92	<b>3,97</b>	,818						
			1. Man.	47	<b>3,89</b>	,787	4,251	<b>,001</b>	,511	5	143	,768
			2. Con.	12	<b>3,67</b>	,888						
			3. Com.	38	<b>4,24</b>	,714						
			4. Adm.	18	<b>3,22</b>	,808						
			5. Edu.	15	<b>4,07</b>	,884						
		6. San.	19	<b>3,79</b>	,918							

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

### P20\_03. Inseguridad e indecisión. Scheffé

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	3,22	
2. (F+M) Construcción	12	3,67	3,67
6. (Q). Sanidad	19	3,79	3,79
1. (C) Manufactura	47	3,89	3,89
5. (P) Educación	15	4,07	4,07
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38		4,24
<b>Sig.</b>		,063	,433

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,622. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P20\_07. Tendencia a la mentira o a la hipocresía

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>4,67</b>	<b>3</b>	Edad	1. 30	7	<b>4,14</b>	1,215	1,568	,200	3,529	3	145	<b>,017</b>
			2. 31-40	49	<b>4,73</b>	,638						
			3. 41-50	64	<b>4,70</b>	,609						
			4. 51+	29	<b>4,62</b>	,820						
		Tipo	1. Priv.	113	<b>4,73</b>	,655	3,888	,050	6,842	1	147	<b>,010</b>
			2. Púb.	36	<b>4,47</b>	,810						
		Sec.	1. Man.	47	<b>4,74</b>	,488	2,064	,073	2,876	5	143	<b>,017</b>
			2. Con.	12	<b>4,50</b>	1,168						
			3. Com.	38	<b>4,79</b>	,577						
			4. Adm.	18	<b>4,22</b>	,878						
			5. Edu.	15	<b>4,73</b>	,594						
			6. San.	19	<b>4,74</b>	,806						

### P20\_08. Expresión pedante

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,82</b>	<b>2</b>	Tipo	1. Priv.	113	<b>3,87</b>	,891	11,410	<b>,001</b>	,602	1	147	<b>,439</b>
			2. Púb.	36	<b>3,28</b>	,974						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,72</b>	,949	3,166	<b>,010</b>	1,416	5	143	<b>,222</b>
			2. Con.	12	<b>4,00</b>	,739						
			3. Com.	38	<b>3,92</b>	,912						
			4. Adm.	18	<b>3,00</b>	1,085						
			5. Edu.	15	<b>4,00</b>	,655						
			6. San.	19	<b>3,63</b>	,895						

### P20\_08. Expresión pedante. Scheffé

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	3,00	
6. (Q). Sanidad	19	3,63	3,63
1. (C) Manufactura	47	3,72	3,72
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	3,92	3,92
2. (F+M) Construcción	12		4,00
5. (P) Educación	15		4,00
<b>Sig.</b>		,081	,900

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,622. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

P20_09. Falta de discreción													
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.	
4,17	2	Tipo	1. Priv.	113	4,33	,806	17,274	,000	1,394	1	147	,240	
			2. Púb.	36	3,67	,926							
		Sec.	1. Man.	47	4,28	,772	4,688	,001	2,058	5	143	,074	
			2. Con.	12	3,75	1,288							
			3. Com.	38	4,43	,639							
			4. Adm.	18	3,44	,922							
			5. Edu.	15	4,47	,834							
			6. San.	19	4,11	,875							

### P20\_09. Falta de discreción. Scheffé

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	3,44	
2. (F+M) Construcción	12	3,75	3,75
6. (Q). Sanidad	19	4,11	4,11
1. (C) Manufactura	47	4,28	4,28
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38		4,43
5. (P) Educación	15		4,47
Sig.		,087	,207

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,622.  
b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

P20_10. Descontrol emocional													
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.	
4,22	2	Edad	1. 30	7	5,00	,000	1,900	,132	6,223	3	144	,001	
			2. 31-40	49	4,16	,825							
			3. 41-50	63	4,19	,895							
			4. 51+	29	4,17	1,071							
		Tipo	1. Priv.	113	4,33	,860	7,625	,006	,128	1	146	,722	
			2. Púb.	35	3,86	,944							

### P20\_10. Descontrol emocional. Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
2. 31 a 40	49	4,16	
4. Más de 50	29	4,17	
3. 41 a 50	63	4,19	4,19
1. 30 ó menos	7		5,00
Sig.		1,000	,057

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,725.  
b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.



## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>P20_11. Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)</b>													
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.	
<b>4,57</b>	<b>2</b>	<b>Tipo</b>	1. Priv.	113	<b>4,66</b>	,727	6,768	<b>,010</b>	3,600	1	146	<b>,060</b>	
			2. Púb.	35	<b>4,29</b>	,825							
			<b>Sec.</b>	1. Man.	47	<b>4,81</b>	,449	4,318	<b>,001</b>	6,372	5	142	<b>,000</b>
				2. Con.	12	<b>3,83</b>	1,467						
				3. Com.	38	<b>4,63</b>	,714						
				4. Adm.	17	<b>4,24</b>	,752						
5. Edu.	15	<b>4,67</b>	,488										
6. San.	19	<b>4,58</b>	,769										

### P20\_11. Falta de respeto a los interlocutores (descortesía). Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
2. (F+M) Construcción	12	3,83	
4. (O) Administración	17	4,24	4,24
6. (Q). Sanidad	19	4,58	4,58
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38		4,63
5. (P) Educación	15		4,67
1. (C) Manufactura	47		4,81
Sig.		,075	,307

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,414. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados

<b>P20_12. Imposición ante los demás</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>4,09</b>	<b>1</b>	<b>Sexo</b>	1. Hom.	92	<b>3,95</b>	,817	7,665	<b>,006</b>	2,440	1	145	<b>,120</b>
			2. Mujer	55	<b>4,33</b>	,795						

<b>P20_13. Insensibilidad</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,50</b>	<b>1</b>	<b>Sec.</b>	1. Man.	47	<b>3,40</b>	,876	2,752	<b>,021</b>	1,407	5	143	<b>,225</b>
			2. Con.	12	<b>3,00</b>	,853						
			3. Com.	38	<b>3,84</b>	,916						
			4. Adm.	18	<b>3,11</b>	,758						
			5. Edu.	15	<b>3,67</b>	,976						
			6. San.	19	<b>3,63</b>	1,065						

<b>P20_14. Dificultad para cooperar (individualismo)</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,59</b>	<b>1</b>	<b>Tipo</b>	1. Priv.	113	<b>3,69</b>	,877	5,446	<b>,021</b>	3,788	1	147	<b>,054</b>
			2. Púb.	36	<b>3,28</b>	1,059						

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

P20_15. Tendencia al aislamiento												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,65</b>	<b>3</b>	Edad	1. 30	7	<b>4,00</b>	,577	,649	,585	2,825	3	144	<b>,041</b>
			2. 31-40	48	<b>3,60</b>	,917						
			3. 41-50	64	<b>3,70</b>	,903						
			4. 51+	29	<b>3,52</b>	1,022						
		Tipo	1. Priv.	112	<b>3,81</b>	,833	16,206	<b>,000</b>	1,822	1	146	,179
			2. Púb.	36	<b>3,14</b>	,990						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,79</b>	,832	3,543	<b>,005</b>	1,282	5	142	<b>,275</b>
			2. Con.	12	<b>3,75</b>	,622						
			3. Com.	38	<b>3,92</b>	,912						
			4. Adm.	18	<b>2,94</b>	,802						
			5. Edu.	15	<b>3,53</b>	1,060						
			6. San.	18	<b>3,44</b>	,984						

### P20\_15. Tendencia al aislamiento. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	2,94	
6. (Q). Sanidad	18	3,44	3,44
5. (P) Educación	15	3,53	3,53
2. (F+M) Construcción	12	3,75	3,75
1. (C) Manufactura	47	3,79	3,79
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38		3,92
Sig.		,120	,723

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,436. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

P20_16. Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>4,49</b>	<b>2</b>	Tipo	1. Priv.	113	<b>4,61</b>	,737	11,59	<b>,001</b>	2,092	1	147	,150
			2. Púb.	36	<b>4,11</b>	,854						
		Sec.	1. Man.	47	<b>4,74</b>	,530	3,029	<b>,013</b>	2,793	5	143	<b>,019</b>
			2. Con.	12	<b>4,33</b>	1,23						
			3. Com.	38	<b>4,45</b>	,724						
			4. Adm.	18	<b>3,94</b>	,873						
			5. Edu.	15	<b>4,47</b>	,834						
			6. San.	19	<b>4,58</b>	,838						

P20_17. Tendencia a posturas conflictivas												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>4,32</b>	<b>2</b>	Tipo	1. Priv.	113	<b>4,40</b>	,830	4,150	<b>,043</b>	6,431	1	146	<b>,012</b>
			2. Púb.	35	<b>4,09</b>	,658						
		Sec.	1. Man.	47	<b>4,72</b>	,540	3,779	<b>,003</b>	2,143	5	142	,064
			2. Con.	12	<b>4,50</b>	1,17						
			3. Com.	38	<b>4,61</b>	,547						
			4. Adm.	18	<b>3,89</b>	1,02						
			5. Edu.	15	<b>4,47</b>	,640						
			6. San.	19	<b>4,47</b>	,697						

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>P20_18. Dificultad para expresar sentimientos en público</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,67</b>	<b>1</b>	Edad	1. 30	7	<b>2,14</b>	,21	4,370	<b>,006</b>	,813	3	145	<b>,488</b>
			2. 31-40	49	<b>2,35</b>	,879						
			3. 41-50	64	<b>2,91</b>	,921						
			4. 51+	29	<b>2,83</b>	,966						

<b>P20_19. Dificultad para transmitir decisiones y promesas</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,26</b>	<b>1</b>	Tipo	1. Priv.	113	<b>3,36</b>	,867	6,627	<b>,011</b>	6,730	1	147	<b>,010</b>
			2. Púb.	36	<b>2,94</b>	,791						

<b>P20_20. Dificultad para hablar en público</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,23</b>	<b>1</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,18</b>	,925	,607	,437	3,958	1	147	<b>,049</b>
			2. Mujer	57	<b>3,32</b>	1,10						

### P20\_20. Dificultad para hablar en público. Scheffé

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	2,72	
1. (C) Manufactura	47	3,17	3,17
6. (Q). Sanidad	19	3,26	3,26
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	3,29	3,29
2. (F+M) Construcción	12	3,33	3,33
5. (P) Educación	15		3,80
Sig.		,576	,542

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,622. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

<b>P20_23. Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,74</b>	<b>1</b>	Tipo	1. Priv.	113	<b>3,83</b>	,934	4,831	<b>,030</b>	,149	1	147	<b>,700</b>
			2. Púb.	36	<b>3,44</b>	,877						

<b>P20_24. Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,96</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,93</b>	,875	,225	,636	5,565	1	147	<b>,020</b>
			2. Mujer	57	<b>4,00</b>	,707						
		Tipo	1. Priv.	113	<b>4,04</b>	,784	5,201	<b>,024</b>	1,112	1	147	<b>,293</b>
			2. Púb.	36	<b>3,69</b>	,856						

Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

P20_25. Falta de respeto o rebeldía ante los superiores												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
4,52	3	Edad	1. 30	7	<b>5,00</b>	,000	2,071	,107	5,901	3	145	<b>,001</b>
			2. 31-40	49	<b>4,59</b>	,610						
			3. 41-50	64	<b>4,38</b>	,766						
			4. 51+	29	<b>4,59</b>	,907						
		Tipo	1. Priv.	113	<b>4,63</b>	,644	11,346	<b>,001</b>	8,033	1	147	<b>,005</b>
			2. Púb.	36	<b>4,17</b>	,910						
		Sec.	1. Man.	47	<b>4,72</b>	,540	3,779	<b>,003</b>	3,276	5	143	<b>,008</b>
			2. Con.	12	<b>4,50</b>	1,168						
			3. Com.	38	<b>4,61</b>	,547						
			4. Adm.	18	<b>3,89</b>	1,023						
			5. Edu.	15	<b>4,47</b>	,640						
			6. San.	19	<b>4,47</b>	,697						

P20\_25. Falta de respeto o rebeldía ante los superiores. Scheffé

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	3,89	
5. (P) Educación	15	4,47	4,47
6. (Q). Sanidad	19	4,47	4,47
2. (F+M) Construcción	12	4,50	4,50
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	4,61	4,61
1. (C) Manufactura	47		4,72
Sig.		,081	,935

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,622. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

P20_26. Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,46	1	Edad	1. 30	7	<b>3,57</b>	,976	3,626	<b>,015</b>	,764	3	145	<b>,516</b>
			2. 31-40	49	<b>3,16</b>	,717						
			3. 41-50	63	<b>3,63</b>	,789						
			4. 51+	30	<b>3,53</b>	,776						

P20_28. Expresión sin base o documentación adecuada												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,47	1	Tipo	1. Priv.	113	<b>3,50</b>	,898	,428	,514	4,584	1	147	<b>,034</b>
			2. Púb.	36	<b>3,39</b>	,688						

P20_29. Expresión oscura y poco comprensible												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,62	2	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,80</b>	,788	11,784	<b>,001</b>	,980	1	147	<b>,324</b>
			2. Mujer	57	<b>3,32</b>	,929						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,68</b>	,783	1,403	,227	2,530	5	143	<b>,032</b>
			2. Con.	13	<b>3,69</b>	,751						
			3. Com.	37	<b>3,78</b>	1,03						
			4. Adm.	18	<b>3,28</b>	,575						
			5. Edu.	15	<b>3,73</b>	,704						
			6. San.	19	<b>3,32</b>	1,108						

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>P20_30. Ausencia de ideas personales</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,21</b>	<b>2</b>	Tipo	1. Priv.	114	<b>3,31</b>	,904	6,220	<b>,014</b>	3,564	1	148	<b>,061</b>
			2. Púb.	36	<b>2,89</b>	,785						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,23</b>	,890	3,023	<b>,013</b>	3,882	5	144	<b>,002</b>
			2. Con.	13	<b>3,15</b>	,376						
			3. Com.	38	<b>3,53</b>	1,006						
			4. Adm.	18	<b>2,72</b>	,575						
			5. Edu.	15	<b>3,40</b>	,737						
			6. San.	19	<b>2,84</b>	1,015						

---

<b>P20_31. Carencia de léxico</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,46</b>	<b>1</b>	Tipo	1. Priv.	114	3,55	,893	5,148	,025	,288	1	148	,592
			2. Púb.	36	3,17	,878						

---

<b>P20_32. Pronunciación incorrecta o vulgar</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,55</b>	<b>2</b>	Tipo	1. Priv.	114	<b>3,67</b>	1,036	6,316	<b>,013</b>	5,829	1	148	<b>,017</b>
			2. Púb.	36	<b>3,19</b>	,786						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,53</b>	,881	1,857	,105	2,907	5	144	<b>,016</b>
			2. Con.	13	<b>3,62</b>	1,044						
			3. Com.	38	<b>3,76</b>	1,195						
			4. Adm.	18	<b>3,11</b>	,676						
			5. Edu.	15	<b>3,93</b>	,884						
			6. San.	19	<b>3,26</b>	1,046						

---

<b>P20_33. Incorrección en la sintaxis de los enunciados</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,43</b>	<b>2</b>	Tipo	1. Priv.	114	<b>3,46</b>	,979	,564	,454	8,441	1	148	<b>,004</b>
			2. Púb.	36	<b>3,33</b>	,676						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,32</b>	,911	1,409	,224	3,199	5	144	<b>,009</b>
			2. Con.	13	<b>3,31</b>	,855						
			3. Com.	38	<b>3,61</b>	1,079						
			4. Adm.	18	<b>3,22</b>	,428						
			5. Edu.	15	<b>3,87</b>	,834						
			6. San.	19	<b>3,32</b>	,946						

---

<b>P20_35. Déficit de fluidez, expresividad y oratoria</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,47</b>	<b>2</b>	Tipo	1. Priv.	114	<b>3,60</b>	,938	9,607	<b>,002</b>	5,399	1	148	<b>,022</b>
			2. Púb.	36	<b>3,06</b>	,826						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,34</b>	,915	2,747	<b>,021</b>	1,135	5	144	<b>,345</b>
			2. Con.	13	<b>3,54</b>	,776						
			3. Com.	38	<b>3,71</b>	,984						
			4. Adm.	18	<b>2,94</b>	,725						
			5. Edu.	15	<b>3,93</b>	,884						
			6. San.	19	<b>3,37</b>	1,012						

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

### P20\_35. Déficit de fluidez, expresividad y oratoria. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	2,94	
1. (C) Manufactura	47	3,34	3,34
6. (Q). Sanidad	19	3,37	3,37
2. (F+M) Construcción	13	3,54	3,54
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	3,71	3,71
5. (P) Educación	15		3,93
Sig.		,223	,519

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 20,042. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P20\_36. Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,71	1	Sec.	1. Man.	47	3,55	1,059	3,227	,009	1,318	5	144	,260
			2. Con.	13	3,69	,751						
			3. Com.	38	4,03	,972						
			4. Adm.	18	3,56	,784						
			5. Edu.	15	4,27	,884						
			6. San.	19	3,21	,976						

### P20\_36. Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
6. (Q). Sanidad	19	3,21	
1. (C) Manufactura	47	3,55	3,55
4. (O) Administración	18	3,56	3,56
2. (F+M) Construcción	13	3,69	3,69
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	38	4,03	4,03
5. (P) Educación	15		4,27
Sig.		,208	,356

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 20,042. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P20\_37. Incapacidad de uso de recursos tecnológicos

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,24	1	Tipo	1. Priv.	113	3,32	,966	3,271	,073	5,669	1	147	,019
			2. Púb.	36	3,00	,756						

### P20\_38. Voz y entonación inexpressiva

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,99	1	Sec.	1. Man.	47	2,81	,825	4,156	,001	,858	5	144	,511
			2. Con.	13	2,77	,832						
			3. Com.	38	3,45	,921						
			4. Adm.	18	2,61	,778						
			5. Edu.	15	3,27	,594						
			6. San.	19	2,79	,918						

### P20\_39. Vulgaridad de gestos y movimientos

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,52	1	Tipo	1. Priv.	114	3,64	,932	8,175	,005	2,028	1	148	,157
			2. Púb.	36	3,14	,867						

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>P20. Ítems por media y orden</b>		
<b>P22/Ítem</b>	<b>Med.</b>	<b>Ord.</b>
P20_01. Falta de iniciativa	4,46	5°
P20_02. Agresividad verbal	4,32	6°
P20_03. Inseguridad	3,89	16°
P20_04. Rigidez	4,02	13°
P20_05. Planteamientos negativos	3,93	15°
P20_06. Expresión impulsiva	4,17	10°
P20_07. Tendencia a la mentira	4,67	1°
P20_08. Expresión pedante	3,72	20°
P20_09. Falta de discreción	4,17	11°
P20_10. Descontrol emocional	4,22	8°
P20_11. Falta de respeto (descortesía)	4,57	2°
P20_12. Imposición ante los demás	4,09	12°
P20_13. Insensibilidad	3,50	28°
P20_14. Dificultad para cooperar	3,59	25°
P20_15. Tendencia al aislamiento	3,65	22°
P20_16. Lenguaje intolerante...	4,49	4°
P20_17. Posturas conflictivas	4,32	7°
P20_18. Dif. expresar sentimientos	2,67	40°
P20_19. Dif. transmitir decisiones	3,26	35°
P20_20. Dif. para hablar en público	3,23	37°
P20_21. Carencia de convicción	3,43	33°
P20_22. Expresión autoritaria	3,64	23°
P20_23. Incapacidad dirigir grupos	3,74	18°
P20_24. Dificultad para dialogar...	3,96	14°
P20_25. Falta de respeto ante superiores	4,52	3°
P20_26. Bloqueo ante los conflictos	3,46	31°
P20_27. Rel. conflictiva con clientes	4,20	9°
P20_28. Expresión sin base	3,47	29°
P20_29. Expresión oscura	3,62	24°
P20_30. Ausencia de ideas personales	3,21	38°
P20_31. Carencia de léxico	3,46	32°
P20_32. Pronunciación incorrecta	3,55	26°
P20_33. Incorrección en la sintaxis	3,43	34°
P20_34. Falta de coherencia	3,75	17°
P20_35. Déficit de fluidez y oratoria	3,47	30°
P20_36. Dif. para leer expresivamente	3,71	21°
P20_37. Incapacidad tecnológica	3,24	36°
P20_38. Voz inexpresiva	2,99	39°
P20_39. Vulgaridad de gestos	3,52	27°
P20_40. Imagen descuidada	3,74	19°

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>Clasificación de ítems de P20 por medias ordenadas</b>		
<b>Orden de grado de dificultad para la empleabilidad</b>		
<b>P22/Ítem</b>	<b>Med.</b>	<b>Ord.</b>
P20_07. Tendencia a la mentira	4,67	1º
P20_11. Falta de respeto (descortesía)	4,57	2º
P20_25. Falta de respeto ante superiores	4,52	3º
P20_16. Lenguaje intolerante...	4,49	4º
P20_01. Falta de iniciativa	4,46	5º
P20_02. Agresividad verbal	4,32	6º
P20_17. Posturas conflictivas	4,32	7º
P20_10. Descontrol emocional	4,22	8º
P20_27. Rel. conflictiva con clientes	4,20	9º
P20_06. Expresión impulsiva	4,17	10º
P20_09. Falta de discreción	4,17	11º
P20_12. Imposición ante los demás	4,09	12º
P20_04. Rigidez	4,02	13º
P20_24. Dificultad para dialogar...	3,96	14º
P20_05. Planteamientos negativos	3,93	15º
P20_03. Inseguridad	3,89	16º
P20_34. Falta de coherencia	3,75	17º
P20_23. Incapacidad dirigir grupos	3,74	18º
P20_40. Imagen descuidada	3,74	19º
P20_08. Expresión pedante	3,72	20º
P20_36. Dif. para leer expresivamente	3,71	21º
P20_15. Tendencia al aislamiento	3,65	22º
P20_22. Expresión autoritaria	3,64	23º
P20_29. Expresión oscura	3,62	24
P20_14. Dificultad para cooperar	3,59	25º
P20_32. Pronunciación incorrecta	3,55	26º
P20_39. Vulgaridad de gestos	3,52	27
P20_13. Insensibilidad	3,50	28º
P20_28. Expresión sin base	3,47	29º
P20_35. Déficit de fluidez y oratoria	3,47	30º
P20_26. Bloqueo ante los conflictos	3,46	31º
P20_31. Carencia de léxico	3,46	32º
P20_21. Carencia de convicción	3,43	33º
P20_33. Incorrección en la sintaxis	3,43	34º
P20_19. Dif. transmitir decisiones	3,26	35
P20_37. Incapacidad tecnológica	3,24	36º
P20_20. Dif. para hablar en público	3,23	37º
P20_30. Ausencia de ideas personales	3,21	38º
P20_38. Voz inexpressiva	2,99	39º
P20_18. Dif. expresar sentimientos	2,67	40º



Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>P20. Resultados. Diferencias de grado y orden entre COFE2 y COFE 3</b>							
<b>Informantes de COFE2: 23</b>							
<b>Informantes de COFE3: 150</b>							
N°	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	C2 Gr.	C2 Ord.	Dif. Gr.	Dif. Ord.	C3 Gr.	C3 Ord.
01	Falta de iniciativa y apatía para ...	4,70	2°	0,26	3	4,46	5°
02	Agresividad verbal	4,39	7°	0,07	1	4,32	6°
03	Inseguridad e indecisión	3,87	19°	0,02	3	3,89	16°
04	Rigidez e inflexibilidad ante ideas...	4,09	14°	0,07	1	4,02	13°
05	Planteamientos negativos o pesimistas	4,04	15°	0,11	0	3,93	15°
06	Expresión impulsiva, imprudente...	4,35	9°	0,18	1	4,17	10°
07	Tendencia a la mentira o a la hipocresía	4,78	1°	0,11	0	4,67	1°
08	Expresión pedante	3,78	23°	0,06	3	3,72	20°
09	Falta de discreción	4,26	11°	0,09	0	4,17	11°
10	Descontrol emocional	4,65	3°	0,43	5	4,22	8°
11	Falta de respeto (descortesía)	4,65	4°	0,09	2	4,57	2°
12	Imposición ante los demás	4,35	10°	0,26	2	4,09	12°
13	Insensibilidad, frialdad...	3,74	26°	0,24	2	3,50	28°
14	Dificultad para cooperar...	3,91	17°	0,32	8	3,59	25°
15	Tendencia al aislamiento	3,74	27°	0,09	5	3,65	22°
16	Lenguaje intolerante: sexista, ...	4,43	6°	0,06	2	4,49	4°
17	Tendencia a posturas conflictivas	4,52	5°	0,2	2	4,32	7°
18	Dificultad para expresar sentimientos...	2,74	40°	0,07	0	2,67	40°
19	Dificultad para transmitir decisiones...	3,26	38°	0	3	3,26	35°
20	Dificultad para hablar en público	3,35	36°	0,12	1	3,23	37°
21	Carencia de poder de convicción ...	3,61	30°	0,18	3	3,43	33°
22	Expresión autoritaria para dirigir ...	3,74	28°	0,1	5	3,64	23°
23	Incapacidad para organizar grupos ...	3,83	21°	0,09	3	3,74	18°
24	Dificultad para dialogar y escuchar...	4,13	13°	0,17	1	3,96	14°
25	Falta de respeto ... ante los superiores	4,39	8°	0,13	5	4,52	3°
26	Bloqueo ante los conflictos ...	3,48	34°	0,02	3	3,46	31°
27	Relación conflictiva con clientes ...	4,26	12°	0,06	3	4,20	9°
28	Expresión sin base o documentación...	3,61	31°	0,14	2	3,47	29°
29	Expresión oscura y poco comprensible	3,87	20°	0,25	4	3,62	24°
30	Ausencia de ideas personales	3,36	35°	0,15	3	3,21	38°
31	Carencia de léxico	3,83	22°	0,37	10	3,46	32°
32	Pronunciación incorrecta o vulgar	3,89	18°	0,34	8	3,55	26°
33	Incorrección en la sintaxis ...	3,61	32°	0,18	2	3,43	34°
34	Deficiente estructuración del discurso...	3,96	16°	0,21	1	3,75	17°
35	Déficit de fluidez ... y oratoria	3,52	33°	0,05	3	3,47	30°
36	Dificultad para leer de forma expresiva	3,78	24°	0,07	3	3,71	21°
37	Incapacidad... de recursos tecnológicos	3,30	37°	0,06	1	3,24	36°
38	Voz y entonación inexpresiva	3,22	39°	0,23	0	2,99	39°
39	Vulgaridad de gestos y movimientos	3,70	29°	0,18	2	3,52	27°
40	Imagen o aspecto personal descuidado	3,78	25°	0,04	6	3,74	19°
<b>Promedio</b>		<b>3,91</b>		<b>0,14</b>	<b>2,8</b>	<b>3,77</b>	

Todos los ítems presentan igual o más puntuación en COFE2 menos dos. En COFE2 se valoraron la mayoría de los ítems con mayor puntuación. La media de las diferencias es de 0,14, se trata de una diferencia muy reducida que pone de manifiesto la validez de los datos obtenidos en la encuesta piloto.

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>P20. Resultados. Medias por ámbitos</b>		
<b>Conductas comunicativas que dificultan la selección del empleado</b>		
N150		
Pregunta/ámbito/ítems	Media (sobre 5)	Orden
P20. Media Personal. 01.10	4,16	1°
P20. Media Social. 11.17	4,03	2°
P20. Media Formal. 18.21	3,15	8°
P20. Media Directiva. 22.23	3,69	4°
P20. Media Grupal. 24.27	4,03	3°
P20. Media Lingüística. 28.36	3,52	5°
P20. Media Tecnológica. 37	3,24	7°
P20. Media No lingüística. 38.40	3,42	6°

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde el ítem 1 a 10.</b>		
<b>Comunicación personal</b>		
N150		
N°	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
01	Falta de iniciativa y apatía para comunicarse	4,46
02	Agresividad verbal	4,32
03	Inseguridad e indecisión	3,89
04	Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas	4,02
05	Planteamientos negativos o pesimistas	3,93
06	Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable	4,17
07	Tendencia a la mentira o a la hipocresía	4,67
08	Expresión pedante	3,72
09	Falta de discreción	4,17
10	Descontrol emocional	4,22
Media		4,16

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 11 a 17.</b>		
<b>Comunicación social</b>		
N150		
N°	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
11	Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)	4,57
12	Imposición ante los demás	4,09
13	Insensibilidad, frialdad o distanciamiento	3,50
14	Dificultad para cooperar (individualismo)	3,59
15	Tendencia al aislamiento	3,65
16	Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.	4,49
17	Tendencia a posturas conflictivas	4,32
Media		4,03

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 1 a 17.</b>		
<b>Comunicación informal = Personal + Social</b>		
<b>N150</b>		
<b>N°</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
01	Falta de iniciativa y apatía para comunicarse	4,46
02	Agresividad verbal	4,32
03	Inseguridad e indecisión	3,89
04	Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas	4,02
05	Planteamientos negativos o pesimistas	3,93
06	Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable	4,17
07	Tendencia a la mentira o a la hipocresía	4,67
08	Expresión pedante	3,72
09	Falta de discreción	4,17
10	Descontrol emocional	4,22
11	Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)	4,57
12	Imposición ante los demás	4,09
13	Insensibilidad, frialdad o distanciamiento	3,50
14	Dificultad para cooperar (individualismo)	3,59
15	Tendencia al aislamiento	3,65
16	Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.	4,49
17	Tendencia a posturas conflictivas	4,32
Media		4,1

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 18 a 21.</b>		
<b>Comunicación formal</b>		
<b>N150</b>		
<b>N°</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
18	Dificultad para expresar sentimientos en público	2,67
19	Dificultad para transmitir decisiones y promesas	3,26
20	Dificultad para hablar en público	3,23
21	Carencia de poder de convicción y argumentación	3,43
Media		3,15

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 22 a 23.</b>		
<b>Comunicación directiva</b>		
<b>N150</b>		
<b>N°</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
22	Expresión autoritaria para dirigir a subordinados	3,64
23	Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones	3,74
Media		3,69

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 24 a 27.</b>		
<b>Comunicación grupal</b>		
<b>N150</b>		
<b>N°</b>	<b>Conductas comunicativas que dificultan el empleo</b>	<b>Grado</b>
24	Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones	3,96
25	Falta de respeto o rebeldía ante los superiores	4,52
26	Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos	3,46
27	Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio	4,20
Media		4,03

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 18 a 27.</b>		
<b>Comunicación organizacional = Formal + Directiva + Grupal</b>		
N150		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
18	Dificultad para expresar sentimientos en público	2,67
19	Dificultad para transmitir decisiones y promesas	3,26
20	Dificultad para hablar en público	3,23
21	Carencia de poder de convicción y argumentación	3,43
22	Expresión autoritaria para dirigir a subordinados	3,64
23	Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones	3,74
24	Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones	3,96
25	Falta de respeto o rebeldía ante los superiores	4,52
26	Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos	3,46
27	Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio	4,20
Media		3,61

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 28 a 36.</b>		
<b>Comunicación lingüística</b>		
N150		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
28	Expresión sin base o documentación adecuada	3,47
29	Expresión oscura y poco comprensible	3,62
30	Ausencia de ideas personales	3,21
31	Carencia de léxico	3,46
32	Pronunciación incorrecta o vulgar	3,55
33	Incorrección en la sintaxis de los enunciados	3,43
34	Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)	3,75
35	Déficit de fluidez, expresividad y oratoria	3,47
36	Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva	3,71
Media		3,52

<b>P20. Síntesis de Resultados. Ítem 37.</b>		
<b>Comunicación tecnológica</b>		
N150		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
37	Incapacidad de uso de recursos tecnológicos	3,24

<b>P20. Síntesis de Resultados. Desde 38 a 40.</b>		
<b>Comunicación no lingüística</b>		
N150		
Nº	Conductas comunicativas que dificultan el empleo	Grado
38	Voz y entonación inexpressiva	2,99
39	Vulgaridad de gestos y movimientos	3,52
40	Imagen o aspecto personal descuidado	3,74
Media		3,42

Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

**P20. Respuesta abierta**

<b>P20. Análisis del contenido de la sección abierta</b>						
<b>P20. Conductas CCO/empleabilidad</b>						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P20	10	9	1	20	7	29
<b>P20. Tesis de los informantes</b>						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T20a. Conductas no verbales inapropiadas</b>						4
<b>T20b. Conductas inapropiadas de tipo social (cortesía, adaptación, etc.)</b>						7
<b>T20c. Conductas y actitudes inapropiadas de tipo personal</b>						8
<b>T20d. Dificultades con el lenguaje escrito</b>						3
<b>T20 e. Diálogo y trabajo grupal</b>						4
<b>T20f. Argumentación, persuasión, etc.</b>						2
<b>T20g. Dependiendo del puesto o perfil</b>						1
<b>Total</b>						29

**P20. Respuestas de los informantes en pregunta abierta**

<b>Notas de los informantes en pregunta abierta P20_41</b>									
Nº	1	2	3	4	5	Pregunta abierta	G	Tesis	
033	2	2	1	3	1	Posturas incorrectas, estirarse en la silla, sentarse medio tumbado, etc.	4	T20a	
056	1	3	1	3	1	Falta de preparación del contenido	4	T20c	
089	1	2	2	3	4	Carencia de conocimientos sobre la materia que debe conocer	-	T20c	
127	1	4	1	3	2	Prepotencia	4	T20b	
138	1	3	1	3	3	Falta de respeto al entrevistador	5	T20b	
150	1	3	1	2	2	Déficit en la expresión escrita	4	T20d	
<b>Notas de los informantes en pregunta abierta P20_42</b>									
Nº	1	2	3	4	5	Pregunta abierta	G	Tesis	
033	2	2	1	3	1	Acciones incorrectas: llevar gorros, etc. y no quitárselo, gafas de sol o comer chicles, etc.	5	T20a	
127	1	4	1	3	2	Afán de progresar muy rápidamente	-	T20c	
138	1	3	1	3	3	Engaño en el currículo	5	T20c	
150	1	3	1	2	2	Inexpresividad o pasividad en el trabajo	5	T20c	

**P20. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)**

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis	
015	1	2	1	1	3	Potenciar las técnicas comunicativas para enriquecer el desarrollo comunicativo y la expresión tanto por lenguaje como expresión corporal y formas de diálogo por los alumnos.	T20a T20e	
015	1	2	1	1	3	Educación y respeto que el alumno debe mostrar en las entrevistas que pueda hacer a su incorporación al mundo laboral, por parte de los equipos de selección o responsables de RRHH de las empresas.	T20b	

### Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

N°	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
052	2	2	1	3	3	A lo largo de todos estos años de trato con personas que se relacionan con compañeros, que solicitan un empleo a través de un currículum vitae, me he dado cuenta de la carencia de comunicación de muchas de ellas, por no decir de la mayoría. Debería ser inadmisibles la presentación de un currículum con faltas de ortografía, con manchas, etc.; debemos ser más exquisitos y exigentes con nosotros mismos para mayor reconocimiento.	<b>T20d</b>
082	2	2	1	2	3	Me parece de vital importancia el desarrollo de esta competencia. Hoy en día <u>la capacidad de interrelación con los demás, el desarrollo de grupos, la capacidad de influencia, etc. son habilidades y competencias importantes para el desarrollo de una carrera profesional.</u>	<b>T20b</b> <b>T20e</b> <b>T20f</b>
087	1	2	1	3	3	Para no extenderme, y como conclusión, la comunicación, o mejor dicho, el "saber comunicar", facilita el desarrollo personal en todos los ámbitos de la vida (personal y profesional). <u>Transmitir ideas con claridad y ajustadas al interlocutor, ser asertivos, adaptar los registros a las situaciones... facilita la adaptación no solo en el ámbito laboral, sino también en el ámbito de las relaciones personales.</u>	<b>T20b</b> <b>T20c</b>
098	1	4	2	3	6	En el texto, en P20: Dice en *Dependiendo del perfil del puesto al que se opta.	<b>T20g</b>
113	1	3	1	3	1	La comunicación no es mejor por disponer de más medios o ser más rápida. Nunca debe ser anónima y debe primar la argumentación esmerada.	<b>T20f</b>
113	1	3	1	3	1	Saber escuchar y delegar.	<b>T20b</b> <b>T20e</b>
120	2	4	2	3	3	Observo que muchos trabajadores aportan expedientes académicos brillantes, superiores para lo que se requiere para acceder al puesto de trabajo y son incapaces de rellenar correctamente un sobre.  Dices: este paquete va para Zafra y se quedan que no saben si el destino es el extranjero.  Y sobre todo: el individualismo. Alrededor de ellos no hay empresa, ni sociedad ni nada que deba limitar sus satisfacciones personales.	<b>T20d</b> <b>T20c</b>
143	1	3	1	3	1	Cualquier alumno debería estar familiarizado con la <u>expresión oral y gestual de sentimientos, iniciativas y propuestas.</u> <u>Habilidades como la comunicación, empatía, flexibilidad, organización y planificación, deberían integrarse en el modus operandi de cualquier alumno.</u>  Para mí suponen las habilidades trascendentes para transmitir eficazmente mensajes.  Junto a ellas, la capacidad de atribuir correctamente, de forma interna o externa, los éxitos y los fracasos son un reducto básico sobre el que constituir un núcleo de habilidades trascendentes para el futuro trabajador.	<b>T20a</b> <b>T20b</b> <b>T20c</b> <b>T20e</b>

**Pregunta 21 (P21)**

**P21. C. Profesional/empleabilidad. Marco**

La pregunta 21, sobre *empleabilidad de la competencia técnica o específica* (y su contraste con CCO), solicita la preferencia por tres tipos de candidatos hipotéticos que muestran niveles diferentes de competencia técnica y de CCO. Para ello se presentan cinco candidatos distintos al objeto de que el informante ordene a los tres más adecuados para su organización. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,45, véase estudio de P25 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva, aunque los dos primeros candidatos aparecen en orden opuesto con mínimas diferencias. En COFE 2 aparece el candidato 3 en primera posición y en COFE 3 el candidato 1 ocupa la primera posición.

**P21. C. Profesional/empleabilidad. Enunciado**

<b>P21. C. Técnica/empleabilidad</b>		
<b>COFE3</b>		
<p><b>21.</b> Todo empleado dispone de <b>competencias técnicas</b> (CT) que son aquellas específicas que se requieren para desempeñar un empleo determinado, y de <b>competencias genéricas</b> o transversales se requieren para una amplia variedad de empleos. Una de estas últimas es la <b>competencia de comunicación oral</b> (CCO).</p> <p>Suponga que debe elegir un cargo de dirección para su organización. Ordene del 1º al 3º, de más a menos, los tres mejores candidatos.</p>		
<b>Nº</b>	<b>C. Técnica/C. Comunicación Oral</b>	<b>Orden (3 cruces)</b>
<b>01</b>	<b>El candidato A tiene CT alta y CCO media</b>	<b>1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/></b>
<b>02</b>	<b>El candidato B tiene CT alta y CCO baj</b>	<b>1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/></b>
<b>03</b>	<b>El candidato C tiene CT media y CCO alta</b>	<b>1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/></b>
<b>04</b>	<b>El candidato D tiene CT media y CCO media</b>	<b>1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/></b>
<b>05</b>	<b>El candidato E tiene CT baja y CCO alta</b>	<b>1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/></b>

**P21. C. Profesional/empleabilidad. Ficha**

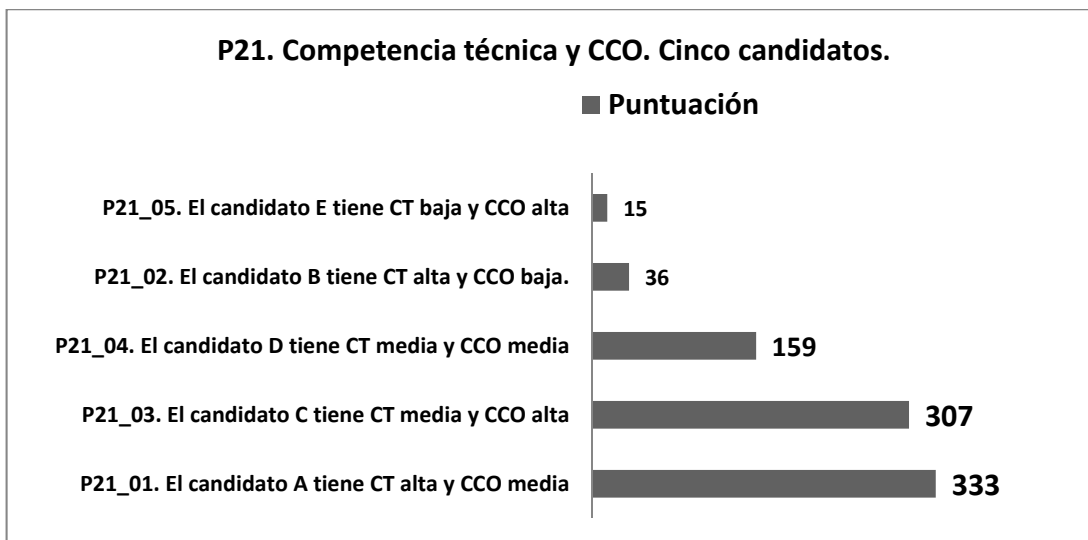
<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>21</sub>: A juicio de los informantes, para la selección de un candidato al empleo de nivel elevado, los candidatos con elevada competencia técnica presentan un índice de empleabilidad significativamente superior a aquellos con elevado nivel de CCO.</i>
<b>Variable A</b>	VA13. Competencias profesionales
<b>Variable B</b>	VB12. Empleabilidad
<b>Ítems</b>	<p><b>C. Técnica/C. Comunicación Oral</b></p> <p><b>P21_01. El candidato A tiene CT alta y CCO media</b></p> <p><b>P21_02. El candidato B tiene CT alta y CCO baja.</b></p> <p><b>P21_03. El candidato C tiene CT media y CCO alta</b></p> <p><b>P21_04. El candidato D tiene CT media y CCO media</b></p> <p><b>P21_05. El candidato E tiene CT baja y CCO alta</b></p>
<b>Definición</b>	Grado en que el nivel de competencia técnica y el nivel de CCO son relevantes para la empleabilidad, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>	<p>a) Comparar el grado de relevancia para el empleo de la competencia técnica y el nivel de CCO.</p> <p>b) Valorar la confirmación de la hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos</p> <p>d) Clasificar los ítems.</p> <p>e) Valorar las aportaciones de los informantes.</p>
<b>Niveles de la variable VB12</b>	
<b>Escala:</b>	Ordinal (Ordenar de 1º a 3º, sobre cinco ítems)
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
	Promedio de cada ítem ordinal, global y por estratos (sólo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según elección ordinal.
<b>Valoración cualitativa</b>	
	Análisis del contenido escrito por el informante al final del texto.



**P21. Resultados. Gráficas**

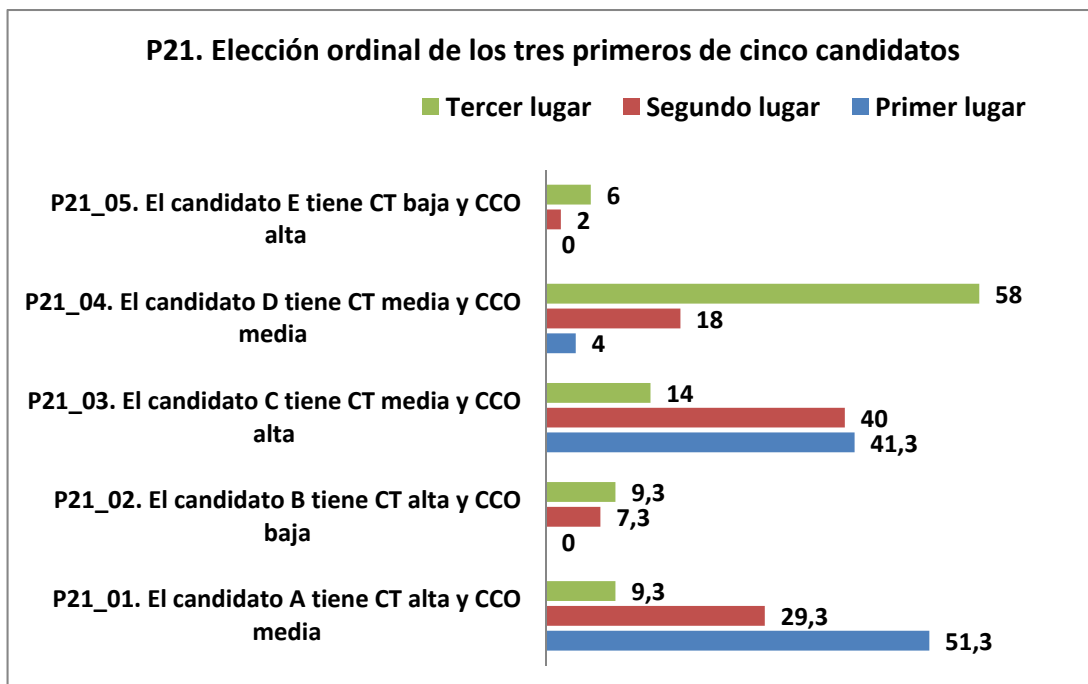
**Gráfica de P21. Puntuación**

Cada informante selecciona tres candidatos de entre cinco, con una combinación de competencia técnica (CT) y CCO. Se asignan tres puntos al candidato que obtiene el primer lugar, dos al segundo y uno al tercero. En la siguiente tabla se presenta la suma total de puntos para cada candidato.



**Gráfica de P21. Ordinales en porcentaje**

Cada informante selecciona tres candidatos de entre cinco en orden de primero a tercero, con una combinación de competencia técnica (CT) y CCO. En la siguiente tabla se observa el porcentaje en que cada candidato fue seleccionado para cada una de las tres posiciones sugeridas



**P21. Resultados. Datos**

<b>P21. Participación</b>			
Datos	Frec.	%	% vál.
1. Elige uno			
2. Elige dos			
3. Elige tres	145	96,7	96,7
Válidos	145	96,7	96,7
Perdidos	5	3,3	3,3
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

<b>P21. Elección del mejor candidato según CCO y Competencia Técnica (CT)</b>									
ORDEN	Frecuencia	%	% válido	Puntos	Total puntos	Orden puntos	Media	DT	
<b>P21_01. El candidato A tiene CT alta y CCO media</b>					<b>333</b>	<b>1</b>	<b>4,26</b>	<b>,998</b>	
1. Primero	77	51,3	57,0	<b>231</b>					
2. Segundo	44	29,3	32,6	<b>88</b>					
3. Tercero	14	9,3	10,4	<b>14</b>					
<b>P21_02. El candidato B tiene CT alta y CCO baja.</b>					<b>36</b>	<b>4</b>	<b>1,83</b>	<b>,764</b>	
1. Primero				<b>0</b>					
2. Segundo	11	7,3	44,0	<b>22</b>					
3. Tercero	14	9,3	56,0	<b>14</b>					
<b>P21_03. El candidato C tiene CT media y CCO alta</b>					<b>307</b>	<b>2</b>	<b>4,25</b>	<b>,775</b>	
1. Primero	62	41,3	43,4	<b>186</b>					
2. Segundo	60	40,0	42,0	<b>120</b>					
3. Tercero	21	14,0	14,7	<b>21</b>					
<b>P21_04. El cand. D tiene CT media y CCO media</b>					<b>159</b>	<b>3</b>	<b>3,01</b>	<b>,863</b>	
1. Primero	6	4,0	5,0	<b>18</b>					
2. Segundo	27	18,0	22,5	<b>54</b>					
3. Tercero	87	58,0	72,5	<b>87</b>					
<b>P21_05. El candidato E tiene CT baja y CCO alta</b>					<b>15</b>	<b>5</b>	<b>1,64</b>	<b>,499</b>	
1. Primero				<b>0</b>					
2. Segundo	3	2,0	25,0	<b>6</b>					
3. Tercero	9	6,0	75,0	<b>9</b>					

Tabla de porcentajes por puntos

<b>P21. Porcentajes de puntos según los candidatos</b>					
Candidatos	Puntos	Orden	%	% para puesto primero (145 puntos)	% Diferencia Con el número mayor
<b>P21_01. A tiene CT alta y CCO media</b>	<b>333</b>	<b>1</b>	<b>39,18</b>	<b>53,10</b>	<b>-</b>
<b>P21_02. B tiene CT alta y CCO baja.</b>	<b>36</b>	<b>4</b>	<b>4,23</b>	<b>0</b>	<b>53,10</b>
<b>P21_03. C tiene CT media y CCO alta</b>	<b>307</b>	<b>2</b>	<b>36,12</b>	<b>42,76</b>	<b>10,34</b>
<b>P21_04. D tiene CT media y CCO media</b>	<b>159</b>	<b>3</b>	<b>18,7</b>	<b>4,14</b>	<b>48,96</b>
<b>P21_05. E tiene CT baja y CCO alta</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>1,76</b>		<b>53,10</b>
	<b>850</b>				

Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

**P21. Diferencias significativas por estratos**

**P21\_02. El candidato B tiene CT alta y CCO baja.**

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>1,83</b>	<b>4</b>	Sexo	1. Hom.	91	<b>1,89</b>	,832	1,571	,212	6,907	1	143	<b>,010</b>
			2. Mujer	54	<b>1,73</b>	,627						
		Edad	1. 30	7	<b>1,5</b>	,000	2,581	,056	13,636	3	141	<b>,000</b>
			2. 31-40	48	<b>1,64</b>	,504						
			3. 41-50	62	<b>2,01</b>	,938						
			4. 51+	28	<b>1,85</b>	,718						
		Tipo	1. Priv.	110	<b>1,79</b>	,721	1,191	,277	4,177	1	143	<b>,043</b>
			2. Púb.	35	<b>1,95</b>	,886						
		Sec.	1. Man.	47	<b>1,92</b>	,859	,566	,726	2,473	5	139	<b>,035</b>
			2. Con.	12	<b>1,62</b>	,433						
			3. Com.	35	<b>1,77</b>	,700						
			4. Adm.	17	<b>1,97</b>	,909						
			5. Edu.	15	<b>1,86</b>	,789						
			6. San.	19	<b>1,71</b>	,652						

**P21\_03. El candidato C tiene CT media y CCO alta**

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>4,25</b>	<b>1</b>	Sexo	1. Hom.	91	<b>4,14</b>	,834	4,631	<b>,033</b>	1,330	1	143	,251
			2. Mujer	54	<b>4,42</b>	,632						

**P21\_05. El candidato E tiene CT baja y CCO alta**

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>1,64</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	91	<b>1,60</b>	,450	1,606	,207	5,924	1	143	<b>,016</b>
			2. Mujer	54	<b>1,71</b>	,571						
		Edad	1. 30	7	<b>1,5</b>	,000	2,366	,074	10,558	3	141	<b>,000</b>
			2. 31-40	48	<b>1,70</b>	,572						
			3. 41-50	62	<b>1,54</b>	,317						
			4. 51+	28	<b>1,80</b>	,685						
		Exp.	1. Breve	13	<b>1,50</b>	,000	1,560	,214	7,232	2	142	<b>,001</b>
			2. Media	42	<b>1,57</b>	,323						
			3. Larga	90	<b>1,70</b>	,589						

## Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

### P21. Respuesta abierta

P21. Análisis del contenido del final del cuestionario						
P21. C. Profesional/empleabilidad						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P21	-	15	0	15	2	17
P21. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T21a. El nivel de CCO facilita (o dificulta) la empleabilidad</b>						11
<b>T21b. Carencia de CCO frente al nivel técnico</b>						6
<b>Total</b>						17

P21. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)							
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
037	1	3	1	3	1	Mi resumen sobre comunicación sería: 1. Las personas con capacidad comunicativa alta son más empleables.	<b>T21a</b>
052	2	2	1	3	3	A lo largo de todos estos años de trato con personas que se relacionan con compañeros, que solicitan un empleo a través de un currículum vitae, me he dado cuenta de la carencia de comunicación de muchas de ellas, por no decir de la mayoría. Debería ser inadmisibles la presentación de un currículum con faltas de ortografía, con manchas, etc.; debemos ser más exigentes y exigidos con nosotros mismos para mayor reconocimiento.	<b>T21a</b> <b>T21b</b>
068	2	3	2	3	6	Cuando nos incorporamos a nuestro puesto de trabajo tenemos muchos conocimientos teóricos y prácticos pero ninguna habilidad en comunicación. Utilizamos nuestros propios recursos personales (si los tenemos) y con la experiencia (años) conseguimos sobrevivir.	<b>T21b</b>
073	1	3	2	3	6	Sí que vengo observando que cuando el licenciado en medicina llega al aprendizaje de postgrado, su necesaria capacidad de comunicación es escasa o nula pues ha carecido completamente de aprendizaje en esta faceta.  El objetivo de la medicina es mejorar la calidad de vida del paciente, que se mide subjetivamente por la sensación o impresión del paciente sobre la atención recibida. Es por ello que con frecuencia se observa una mala impresión del paciente a pesar de la impecable atención técnica recibida, por carecer de la relación y comunicación necesaria y precisa por parte del profesional que lo ha tratado.	<b>T21b</b>
073	1	3	2	3	6	La capacidad de comunicación es necesaria en la medicina por dos razones diferentes: 1ª La más importante, para que la calidad de la atención que se presta al paciente sea buena y el paciente tenga la sensación de que efectivamente ha recibido una buena asistencia. Esta nunca habrá sido correcta si el paciente no queda contento. Hay que convencerlo de ello con una buena capacidad de comunicación.	<b>T21a</b>

### Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

N°	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
073	1	3	2	3	6	2° La promoción personal, necesaria en toda profesión. El acceso a cargos superiores, liderazgo, comunicación científica, etc. está en relación directa con la capacidad de comunicación del profesional.	T21a
075	1	4	1	3	6	<u>La competencia oral es una de las competencias básicas que se examinan en un candidato dentro de un proceso de selección.</u> Por ello es importantísimo fomentar el desarrollo y mejora de esta competencia desde el colegio hasta la Universidad, para que se convierta en una habilidad intrínseca que no sólo será útil en el mundo laboral sino también en el personal.	T21a
082	2	2	1	2	3	Me parece de vital importancia el desarrollo de esta competencia. Hoy en día <u>la capacidad de interrelación con los demás, el desarrollo de grupos, la capacidad de influencia, etc. son habilidades y competencias importantes para el desarrollo de una carrera profesional.</u>	T21a
087	1	2	1	3	3	Se suele decir que no hay una segunda oportunidad de causar una buena impresión, y la comunicación (verbal y no verbal) juega un papel muy importante.  <u>Todos conocemos casos de personas, intelectualmente brillantes, pero con escasas habilidades sociales y de comunicación, que han dado lugar a limitaciones y cortapisas en el desarrollo laboral y personal.</u>	T21a T21b
087	1	2	1	3	3	<u>Para no extenderme, y como conclusión, la comunicación, o mejor dicho, el "saber comunicar", facilita el desarrollo personal en todos los ámbitos de la vida (personal y profesional).</u> Transmitir ideas con claridad y ajustadas al interlocutor, ser asertivos, adaptar los registros a las situaciones... facilita la adaptación no solo en el ámbito laboral, sino también en el ámbito de las relaciones personales.	T21a
113	1	3	1	3	1	El mundo laboral en general y en el campo de las Relaciones Laborales, nos debemos apoyar en la COMUNICACIÓN como primer elemento de respeto, análisis y punto de encuentro.	T21a
120	2	4	2	3	3	Observo que muchos trabajadores aportan expedientes académicos brillantes, superiores para lo que se requiere para acceder al puesto de trabajo y son incapaces de rellenar correctamente un sobre.  Dices: este paquete va para Zafra y se quedan que no saben si el destino es el extranjero.	T21b
126	2	3	1	3	3	La comunicación oral es una capacidad muy importante que debemos desarrollar, creo que no se le da importancia ni en el mundo académico ni en el mundo social pero es de forma contradictoria importantísima en el ámbito profesional, para encontrar o mejorar en el mundo laboral un empleo que se adecue a las propias características de cada persona.	T21a

### Anexo 3.2. Bloque 2. CCO y empleabilidad

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
126	2	3	1	3	3	En el día a día durante 14 años que llevo trabajando en los recursos humanos he podido comprobar que en <u>determinadas selecciones con una formación de diplomatura o licenciatura muchos candidatos se han autoexcluido por no manifestar todas sus habilidades</u> , por no tener la suficiente destreza lingüística, por contra determinados candidatos con una comunicación oral elevada pueden compensar alguna carencia o requisito para encajar en determinado perfil.	<b>T21b</b>
131	2	4	2	2	6	Tercero. Los directivos debemos implicarnos en la comunicación oral, que deben poseer nuestros empleados, capacitándolos profesionalmente en esta área, a través de formación específica. No debemos olvidar que nuestros centros sanitarios reciben asiduamente pacientes, lo que convierte la comunicación oral en un "ítem" fundamental en nuestra actividad asistencial sanitaria, tratando un tema muy sensible "salud" y su término contradictorio "enfermedad".	<b>T21a</b>

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### Anexo 3.3.

#### Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

En el bloque 3 se plantean los siguientes problemas, hipótesis y preguntas de investigación:

<b>Problemas, hipótesis y preguntas de investigación/ Preguntas del cuestionario</b>
<p><b>Problema 2</b></p> <p>De manera coherente con el problema 1, esta investigación trata de establecer el grado y la forma en que el currículo educativo actual responde a las necesidades comunicativas que requiere la vida profesional, especificando orientaciones precisas para su perfeccionamiento.</p>
<p><b>Hipótesis 2</b></p> <p>A juicio de los informantes de la muestra, el currículo comunicativo del sistema educativo actual debe perfeccionarse para proporcionar el nivel de formación que responda a las necesidades profesionales de comunicación oral.</p>
<p><b>Preguntas de investigación</b></p> <p><b>PI/2.1.</b> ¿En qué medida se observa en los ciudadanos que acceden al mundo laboral un nivel adecuado de formación en habilidades expresivas de comunicación oral relevantes para la vida profesional?</p> <p><b>PI/2.2.</b> ¿El currículo (oficial o real) de las diversas etapas educativas (especialmente de la Educación Obligatoria) responde a las necesidades profesionales de comunicación oral específicas de la vida profesional?</p>

De manera coherente se presentan las siguientes **preguntas en el cuestionario**:

a) Preguntas sobre el nivel un nivel adecuado de CCO. En ellas se valora el nivel de formación de los empleados actuales (P09) y el nivel de CCO en general (P09 y P10) así como por niveles académicos de acceso al empleo (P11) y en diferentes tipos de habilidades comunicativas (P15)., así como los motivos de las posibles lagunas en estos aspectos (P17).

<p><b>P09. Nivel Formativo/CCO por generaciones</b></p> <p><b>P09.</b> Compare, en general, el <b>nivel de formación y la competencia de comunicación oral de los empleados actuales</b> al acceder a su organización con respecto a los empleados de generaciones anteriores (mayores de 35 años).</p>
<p><b>P10. CCO/ Nivel general</b></p> <p><b>P10.</b> Estime el <b>nivel de CCO</b> con que acceden actualmente los empleados a las organizaciones de trabajo <b>en general</b>.</p>
<p><b>P11. CCO/ Nivel por titulación</b></p> <p><b>P11.</b> Indique del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto) el <b>nivel de CCO</b> con que acceden actualmente los empleados de diversos <b>niveles de cualificación</b> a las organizaciones de trabajo.</p>

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### **P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación**

**P15:** Según los **ocho descriptores** siguientes, valore la **competencia de comunicación oral** de los empleados de **tres niveles de cualificación** (A, B y C).

#### **P17. CCO/ Factores explicativos**

**P17:** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) su valoración de estas afirmaciones relativas a **los motivos que explican la capacidad de comunicación oral de los empleados (CCO)**. A continuación, marque los **tres** principales.

**b) Preguntas sobre el grado de ajuste del currículo** a las necesidades profesionales de comunicación oral específicas de la vida profesional. En ellas se valora quiénes tienen la responsabilidad de este tipo de formación (P14), el grado de ajuste de la formación para el trabajo (P22), las razones de un posible desajuste (P24) y la posibilidad de implantación de asignaturas de formación comunicativa específica (P25).

#### **P14. CCO/Agentes formativos de CCO**

**P14.** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado de **responsabilidad de quienes tienen que mejorar la formación de los empleados en CCO**. A continuación, marque los **tres** principales.

#### **P22. Ajuste formación-empleo**

**P22:** Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy ajustada) el **nivel de ajuste** entre la formación con que acceden los nuevos empleados y las necesidades de su organización de trabajo.

#### **P24. Tipos de desajuste formación-empleo**

**P24:** Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) el grado en que **las siguientes razones explican el desajuste** entre la formación que ofrece el sistema educativo y las necesidades de las organizaciones. A continuación, marque sólo las **tres** principales.

#### **P25. CCO/ Asignaturas universitarias**

**P25.** Suponga que el Consejo de Universidades decide incorporar como formación básica del currículum universitario la asignatura de **“Habilidades de comunicación”** adaptada a cada titulación. Así surgirían asignaturas como “Habilidades de comunicación en Medicina”, “Habilidades de comunicación para el ejercicio del Derecho”, “Habilidades de comunicación en la Docencia”, “Habilidades de Comunicación en Ingeniería”, etc. **Valore si éstas asignaturas son necesarias o no y, en su caso, el tipo de asignaturas que deberían ser.**

Pasamos a continuación a hacer explícito el plan de cada pregunta y a indicar los resultados detallados.



### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### Pregunta 9 (P09)

##### P09. Nivel Formativo/CCO por generaciones. Marco

La pregunta 9 (P09) demanda el nivel de formación y de CCO solicitando una comparación entre los empleados actuales y los de generaciones anteriores. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véanse los resultados de P11 y P27 en el informe de la prueba de jueces, COFE1; en ambas cuestiones ahora unificadas en P09 se obtuvo una valoración media de 3,725). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) la pregunta manifestó la misma tendencia que en la encuesta definitiva.

##### P09. Nivel Formativo/CCO por generaciones. Enunciado

<b>P09. Nivel formativo y de CCO por generaciones</b>		
<b>COFE3</b>		
<b>P09.</b> Compare, en general, el <b>nivel de formación</b> y la <b>competencia de comunicación oral de los empleados actuales</b> al acceder a su organización con respecto a los empleados de generaciones anteriores (mayores de 35 años).		
Nº	Niveles	Empleados actuales/generaciones anteriores (mayores de 35 años)
01	Nivel de <b>formación</b>	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor
02	Nivel de <b>CCO</b>	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P09. Nivel Formativo/CCO por generaciones. Ficha

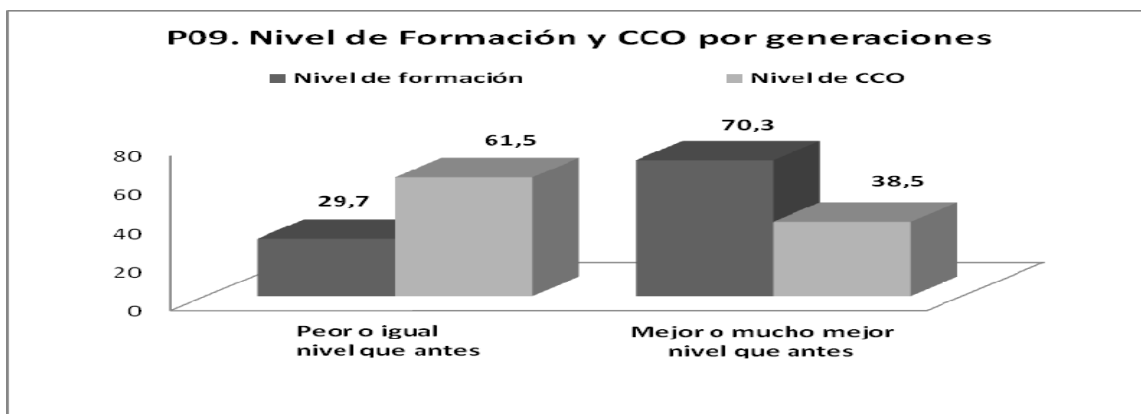
<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>9a</sub></i> : A juicio de los informantes, el nivel formativo de las nuevas generaciones es superior al de las anteriores (nivel 3 o superior). <i>H<sub>9b</sub></i> : A juicio de los informantes, el nivel de CCO de las nuevas generaciones es superior al de las anteriores (nivel 3 o superior).
<b>Variable A</b>	VA6. Grupo generacional
<b>Variable B</b>	VB6. Nivel formativo
<b>Variable B</b>	VB1. Nivel de CCO
<b>Ítems</b>	<b>P09_01; P09_02</b>
<b>Definición</b>	Relación comparativa del nivel de formación y de CCO entre las generaciones, asignada por los informantes.
<b>Objetivos</b>	a) Observar las diferencias de formación y de CCO entre diferentes generaciones: Empleados actuales/generaciones anteriores (mayores de 35 años). b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Especificar la diferencia entre nivel de formación y nivel de CCO. f) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Niveles de la variable VB1 y VB6</b>	
<b>Escala:</b> likert, 1 al 4:	<input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
	Promedio de los ítems global y por estratos (sólo diferencias significativas).
<b>Valoración cualitativa</b>	
	Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P09. Resultados. Gráfica

##### Gráfica de P09

Los informantes comparan el nivel de formación y la competencia de comunicación oral de los empleados actuales al acceder a su organización con respecto a los empleados de generaciones anteriores (mayores de 35 años), indicando 1. Peor nivel que antes ; □ 2. Igual; 3. Mejor nivel; 4. Mucho mejor



#### P09. Resultados. Datos

P09. Nivel Formación y CCO por generaciones						
P09	P09_01. Nivel de formación			P09_02. Nivel de CCO		
Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.
1. Peor nivel	13	8,7	8,8	42	28,0	28,4
2. Igual	31	20,7	20,9	49	32,7	33,1
3. Mejor nivel	81	54,0	54,7	49	32,7	33,1
4. Mucho mejor	23	15,3	15,5	8	5,3	5,4
Válidos	148	98,7	100	148	98,7	100,0
Perdidos	2	1,3		2	1,3	
Total	150	100,0		150	100,0	
Media	2,77	%1/2	29,7	2,16	%1/2	61,5
Desv. típ.	,817	%3/4	70,3	,901	%3/4	38,5
Dif. Medias	0			2		
Orden M	1°			2°		

#### P09. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P09_02. Nivel de CCO												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,16	2	Tipo	1. Priv.	114	2,18	,934	,244	,622	4,884	1	146	,029
			2. Púb.	34	2,09	,793						
		Sec.	1. Man.	47	2,28	,902	,419	,835	3,415	5	142	,006
			2. Con.	13	2,23	1,013						
			3. Com.	38	2,11	1,008						
			4. Adm.	16	1,94	,772						
			5. Edu.	15	2,07	,594						
			6. San.	19	2,16	,958						

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### Preguntas 10 (P10) y 11 (P11)

##### P10 y P11. Marco

Las preguntas 10 (P10) y 11 (P11) solicitan una valoración del nivel de CCO de los empleados actuales del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto), tanto en general (P10), como en siete niveles de cualificación propios del sistema educativo español. Las cuestiones P10 y P11 obtuvieron una alta valoración (3,85 y 3,625 respectivamente) en la prueba de jueces (véase informe de P14 y P15 de la prueba de jueces). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) ambas preguntas manifestaron la misma tendencia que en la encuesta definitiva

##### P10. Enunciado

<b>P10. CCO/ Nivel general</b>
<b>COFE3</b>
<p><b>P10.</b> Estime el nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados a las organizaciones de trabajo <b>en general</b>.</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Muy bajo      <input type="checkbox"/> 2. Bajo      <input type="checkbox"/> 3. Alto      <input type="checkbox"/> 4. Muy alto</p>

##### P11. Enunciado

<b>P11. CCO/ Nivel por titulación</b>																								
<b>COFE3</b>																								
<p><b>P11.</b> Indique del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto) el nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados de diversos <b>niveles de cualificación</b> a las organizaciones de trabajo.</p>																								
<table border="1"><thead><tr><th>Nº</th><th>Nivel de cualificación de acceso a la organización</th><th>Nivel de CCO</th></tr></thead><tbody><tr><td>01</td><td>Sin título de Graduado o de E. Secundaria</td><td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td></tr><tr><td>02</td><td>Título de Graduado o de E. Secundaria</td><td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td></tr><tr><td>03</td><td>Formación Profesional de Grado Medio</td><td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td></tr><tr><td>04</td><td>Bachillerato</td><td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td></tr><tr><td>05</td><td>Formación Profesional de Grado Superior</td><td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td></tr><tr><td>06</td><td>Diplomado, Licenciado o Graduado</td><td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td></tr><tr><td>07</td><td>Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)</td><td><input type="checkbox"/> 1   <input type="checkbox"/> 2   <input type="checkbox"/> 3   <input type="checkbox"/> 4</td></tr></tbody></table>	Nº	Nivel de cualificación de acceso a la organización	Nivel de CCO	01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Nº	Nivel de cualificación de acceso a la organización	Nivel de CCO																						
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4																						
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4																						
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4																						
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4																						
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4																						
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4																						
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4																						

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P10. CCO/ Nivel general y P11. CCO/ Nivel por titulación. Ficha

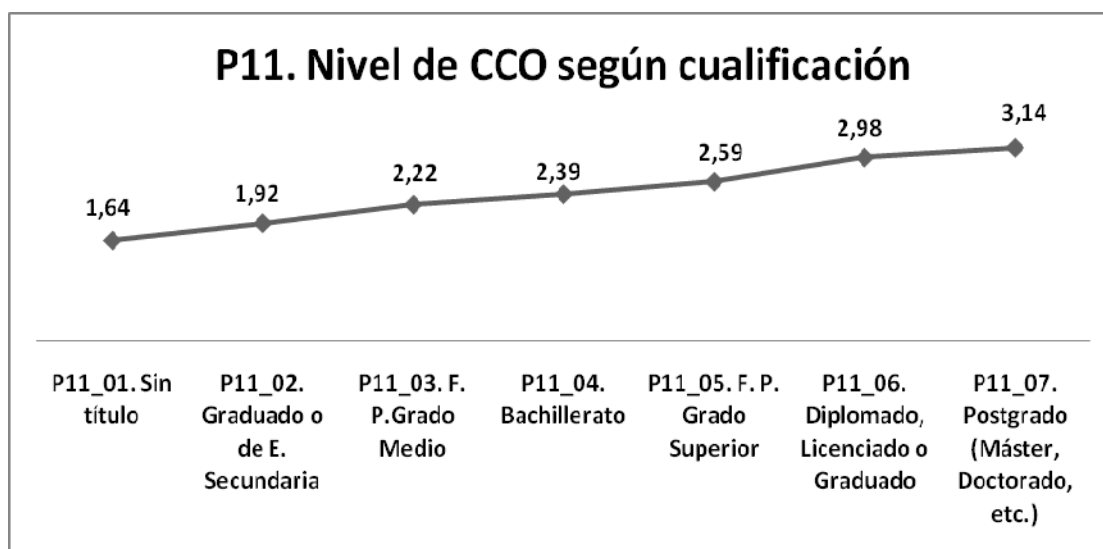
<b>Hipótesis</b>	<p><b>P10. CCO/ Nivel general</b>  <i>H<sub>10</sub>: A juicio de los informantes, el nivel de CCO de los empleados, en general, es bajo (nivel inferior a 2,5).</i></p> <p><b>P11. CCO/ Nivel por titulación</b>  <i>H<sub>11</sub>: A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de CCO.</i></p>
<b>Variable A</b>	VA7. Titulación académica
<b>Variable B</b>	VB1. Nivel de CCO
<b>Ítems</b>	<p><b>P10. En general (P10)</b>  <u>Nivel de cualificación de acceso a la organización</u>  <b>P11_01. Sin título de Graduado o de E. Secundaria</b>  <b>P11_02. Título de Graduado o de E. Secundaria</b>  <b>P11_03. Formación Profesional de Grado Medio</b>  <b>P11_04. Bachillerato</b>  <b>P11_05. Formación Profesional de Grado Superior</b>  <b>P11_06. Diplomado, Licenciado o Graduado</b>  <b>P11_07. Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)</b></p>
<b>Definición</b>	Nivel de CCO de los empleados, tanto en general, como por niveles de cualificación, asignada por los informantes.
<b>Objetivos</b>	<p>a) Observar el nivel de CCO en general y las diferencias de nivel de CCO entre diferentes niveles de titulación.</p> <p>b) Valorar la confirmación de las hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos.</p> <p>d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados.</p> <p>e) Valorar las aportaciones de los informantes.</p>
<b>Niveles de la variable VB1</b>	
<b>Escala:</b>	likert, 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto)
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	<p>Promedio de P10 y de los siete ítems de P11, global y por estratos (sólo diferencias significativas).</p> <p>Promedio adicional de ítems agrupados (formación profesional, secundaria y universidad)</p>
<b>Valoración cualitativa</b>	Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P11. Resultados. Gráfica

##### Gráfica de P11

Los informantes valoran del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto) el nivel de CCO con que acceden actualmente los empleados de diversos niveles de cualificación a las organizaciones de trabajo.



#### P10. Resultados. Datos

P10. Nivel CCO en general			
P10	P10. Nivel CCO en general		
Datos	F	%	% vál.
1. Muy bajo	4	2,7	2,8
2. Bajo	96	64,0	66,7
3. Alto	44	29,3	30,6
4. Muy alto			
Válidos	144	96,0	
Perdidos	6	4,0	
Total	150	100,0	
Media	2,27	%1/2	69,5
Desv. típ.	,498	%3/4	30,6
Dif. Medias	1		

#### P10. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P10. Nivel de CCO en general													
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.	
2,27	1	Sexo	1. Hom.	88	2,31	,528	1,425	,235	6,993	1	142	,009	
			2. Mujer	56	2,21	,445							

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P11. Resultados. Datos

P11. Nivel de CCO por diversos tipos de cualificación									
P11	P11_01.			P11_02.			P11_03.		
	Sin título. Graduado o de E. Secundaria			Título de Graduado o de E. Secundaria			F. Profesional de G. M.		
Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.
1. Muy bajo	56	37,3	39,4	25	16,7	17,7	7	4,7	4,9
2. Bajo	81	54,0	57,0	105	70,0	74,5	100	66,7	69,9
3. Alto	5	3,3	3,5	8	5,3	5,7	33	22,0	23,1
4. Muy alto				3	2,0	2,1	3	2,0	2,1
Válidos	142	94,7	100,0	141	94,0	100,0	143	95,3	100,0
Perdidos	8	5,3		9	6,0		7	4,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	1,64	%1/2	96,4	1,92	%1/2	92,2	2,22	%1/2	74,8
Desv. típ.	,550	%3/4	3,5	,562	%3/4	7,8	,562	%3/4	25,2
Dif. Medias	0			1			2		
Orden M	7°			6°			5°		

P11	P11_04.			P11_05.			P11_06.		
	Bachillerato			F. P. Grado Superior			Diplomado, Licenciado o Grado		
Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.
1. Muy bajo	4	2,7	2,8	3	2,0	2,1	3	2,0	2,0
2. Bajo	82	54,7	57,3	59	39,3	41,0	26	17,3	17,7
3. Alto	54	36,0	37,8	76	50,7	52,8	89	59,4	60,6
4. Muy alto	3	2,0	2,1	6	4,0	4,2	29	19,3	19,7
Válidos	143	95,3	100,0	144	96,0	100,0	147	98,0	100,0
Perdidos	7	4,7		6	4,0		3	2,0	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	2,39	%1/2	60,1	2,59	%1/2	43,1	2,98	%1/2	19,7
Desv. típ.	,582	%3/4	39,9	,607	%3/4	57,0	,678	%3/4	80,3
Dif. Medias	0			2			1		
Orden M	4°			3°			2°		

P11	P11_07.		
	Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)		
Datos	F	%	% vál.
1. Muy bajo	5	3,3	3,4
2. Bajo	16	10,7	11,0
3. Alto	77	51,3	53,1
4. Muy alto	47	31,3	32,4
Válidos	145	96,7	100,0
Perdidos	5	3,3	
Total	150	100,0	
Media	3,14	%1/2	14,4
Desv. típ.	,745	%3/4	85,5
Dif. Medias	2		
Orden M	1°		

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P11. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P11_02. Nivel de CCO/Título de Graduado o de E. Secundaria												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
1,92	1	Sec.	1. Man.	46	1,98	,683	,409	,842	2,445	5	135	,037
			2. Con.	13	1,85	,376						
			3. Com.	38	1,87	,529						
			4. Adm.	14	2,00	,784						
			5. Edu.	13	2,00	,000						
			6. San.	17	1,82	,393						

P11_03. F. Profesional de G. M.												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,22	2	Edad	1. 30	7	2,86	,900	3,518	,017	2,719	3	139	,047
			2. 31-40	48	2,23	,425						
			3. 41-50	61	2,15	,573						
			4. 51+	27	2,22	,577						
		Tipo	1. Priv.	112	2,28	,573	4,718	,032	9,466	1	141	,003
			2. Púb.	31	2,03	,482						

P11_05. F. P. Grado Superior												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,59	2	Edad	1. 30	7	3,00	,577	1,463	,227	3,206	3	140	,025
			2. 31-40	49	2,63	,528						
			3. 41-50	61	2,52	,648						
			4. 51+	27	2,54	,634						
		Exp.	1. Breve	13	2,31	,630	6,793	,002	3,449	2	141	,034
			2. Media	43	2,85	,562						
			3. Larga	88	2,50	,587						

P11_06. Dip., Lic. o Graduado												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,98	1	Tipo	1. Priv.	114	3,04	,683	5,200	,024	,082	1	145	,775
			2. Púb.	33	2,74	,614						

P11_07. Postgrado (Máster, Doct.)												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,14	2	Edad	1. 30	7	3,29	1,25	1,740	,162	3,552	3	141	,016
			2. 31-40	49	3,31	,548						
			3. 41-50	61	3,10	,746						
			4. 51+	28	2,93	,858						
		Tipo	1. Priv.	113	3,21	,737	4,306	,040	,346	1	143	,557
			2. Púb.	32	2,91	,734						

#### P11\_03. Nivel de CCO/Formación Profesional de Grado Medio. Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
3. 41 a 50	61	2,15	
4. Más de 50	27	2,22	
2. 31 a 40	48	2,23	
1. 30 ó menos	7		2,86
Sig.		,977	1,000

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,423. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.



### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P11 05. Nivel de CCO/Formación Profesional de Grado Superior. Scheffé.

Experiencia	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
1. Exp. Breve (0-3 años)	13	2,31	
3. Exp. Larga (10 ó más)	88	2,50	2,50
2. Exp. Media (4-9 años)	43		2,85
Sig.		,484	,094

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 26,896. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P11. Respuesta abierta

P10. P11. Análisis del contenido del final del cuestionario						
P10. CCO/ Nivel general de CCO						
P11. CCO/ Nivel de CCO según cualificación						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P10. P11.	-	5	0	5	1	5
P10 y P11. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
T11a. Nivel bajo de habilidades comunicativas						5
Total						5

P10.P11. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)							
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
006	1	4	1	3	3	Hablamos de comunicación oral que se <u>está degradando</u> (en mi opinión), pero la comunicación escrita tiende a desaparecer.	T11a
073	1	3	2	3	6	<p>Sí que vengo observando que cuando el licenciado en medicina llega al aprendizaje de postgrado, su necesaria capacidad de comunicación es escasa o nula pues ha carecido completamente de aprendizaje en esta faceta.</p> <p>El objetivo de la medicina es mejorar la calidad de vida del paciente, que se mide subjetivamente por la sensación o impresión del paciente sobre la atención recibida. Es por ello que con frecuencia se observa una mala impresión del paciente a pesar de la impecable atención técnica recibida, por carecer de la relación y comunicación necesaria y precisa por parte del profesional que lo ha tratado.</p> <p>La capacidad de comunicación es necesaria en la medicina por dos razones diferentes:</p> <p>1ª La más importante, para que la calidad de la atención que se presta al paciente sea buena y el paciente tenga la sensación de que efectivamente ha recibido una buena asistencia. Esta nunca habrá sido correcta si el paciente no queda contento. Hay que convencerlo de ello con una buena capacidad de comunicación.</p> <p>2º La promoción personal, necesaria en toda profesión. El acceso a cargos superiores, liderazgo, comunicación científica, etc. está en relación directa con la capacidad de comunicación del profesional.</p>	T11a

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
052	2	2	1	3	3	<p>A lo largo de todos estos años de trato con personas que se relacionan con compañeros, que solicitan un empleo a través de un currículum vitae, me he dado cuenta de la carencia de comunicación de muchas de ellas, por no decir de la mayoría. Debería ser inadmisibile la presentación de un currículum con faltas de ortografía, con manchas, etc.; debemos ser más exquisitos y exigentes con nosotros mismos para mayor reconocimiento.</p>	<b>T11a</b>
084	2	2	1	3	3	<p>Si comparamos los niveles comunicativos y la forma de expresión de los candidatos/as de hace aproximadamente 4 ó 5 años con los de ahora, la diferencia es muy considerable. Qué duda cabe que si la comparación es mayor, aún es más notable la diferencia.</p> <p>Es cierto que influye el nivel de estudios, pero aun tratándose de estudios universitarios la carencia de comunicación adecuada existe.</p>	<b>T11a</b>
120	2	4	2	3	3	<p>Observo que muchos trabajadores aportan expedientes académicos brillantes, superiores para lo que se requiere para acceder al puesto de trabajo y son incapaces de rellenar correctamente un sobre.</p> <p>Dices: este paquete va para Zafra y se quedan que no saben si el destino es el extranjero.</p> <p>Y sobre todo: el individualismo. Alrededor de ellos no hay empresa, ni sociedad ni nada que deba limitar sus satisfacciones personales.</p>	<b>T11a</b>

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### Pregunta 14 (P14)

##### P14. Marco

La pregunta 14 (P14) solicita información sobre las personas o entidades que tienen mayor responsabilidad en la formación de CCO. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase estudio de P22 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) se añade un nuevo ítem P14\_09a. “El entorno familiar, prestando mayor atención a este aspecto” a sugerencia de un encuestado. La pregunta manifestó la misma tendencia en la encuesta piloto y en la encuesta definitiva. El nuevo ítem obtuvo una alta puntuación.

##### P14. Enunciado

<b>P14. CCO/Agentes formativos de CCO</b>						
<b>COFE3</b>						
<p><b>14.</b> Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado de <b>responsabilidad de quienes tienen que mejorar la formación de los empleados en CCO</b>. A continuación, marque los <b>tres</b> principales.</p>						
Nº	<u>Responsabilidad de mejorar la CCO</u>	Grado de acuerdo			<u>Plus</u> 3 cruces	
01	Cada <b>organización, institución o empresa</b>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Las <b>instituciones públicas</b> : ministerios, comunidades autónomas, ayuntamientos, INAEM, INEM, etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Las <b>organizaciones empresariales</b> : CEOE, CREA, CEPYME, Cámaras de Comercio, etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	La <b>Comunidad Europea</b>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Las <b>organizaciones de los empleados</b> : sindicatos, colegios profesionales, asociaciones, etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	El <b>Estado</b> , perfeccionando las leyes educativas (E. Obligatoria, Bachillerato, F. Profesional, etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Las <b>universidades</b> , ajustando los planes de estudio	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	El <b>empleado</b> , tomando conciencia de la relevancia de formarse	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	<u>El entorno familiar, prestando mayor atención a este aspecto</u>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>Indique otro responsable de mejorar la CCO si lo considera conveniente:</b>						
10		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P14. CCO/Responsabilidad de los agentes formativos. Ficha

<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>14</sub>: A juicio de los informantes, tanto el propio sujeto como las demás instituciones y organizaciones sociales, públicas y privadas, tienen una responsabilidad elevada en la formación comunicativa de los ciudadanos (nivel 3 o superior).</i>
<b>Variable A</b>	VA9. Agentes educativos
<b>Variable B</b>	VB10. Responsabilidad formativa
<b>Ítems</b>	<p><b>P14_01. Cada organización, institución o empresa</b></p> <p><b>P14_02. Las instituciones públicas</b></p> <p><b>P14_03. Las organizaciones empresariales</b></p> <p><b>P14_04. La Comunidad Europea</b></p> <p><b>P14_05. Las organizaciones de los empleados</b></p> <p><b>P14_06. El Estado, perfeccionando las leyes</b></p> <p><b>P14_07. Las universidades, ajustando los planes</b></p> <p><b>P14_08. El empleado, tomando conciencia</b></p> <p><b>P14_09a. El entorno familiar, educando este aspecto</b></p> <p><b>P14_10. Abierta</b></p>
<b>Definición</b>	
Grado en que ciertos agentes, personas u organizaciones influyen sobre la formación y el grado de desarrollo de CCO.	
<b>Objetivos</b>	
<p>a) Observar el grado en que determinados agentes educativos son responsables de los niveles de CCO.</p> <p>b) Valorar la confirmación de las hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos.</p> <p>d) Clasificar los ítems.</p> <p>e) Valorar las aportaciones de los informantes.</p>	
<b>Niveles de la variable VB1 y VB6</b>	
<b>Escala:</b> likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y Ordinal (3 principales)	
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
Promedio de los ítems global y por estratos (sólo diferencias significativas).	
<b>Valoración cualitativa</b>	
Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.	

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P14. Resultados. Gráfica

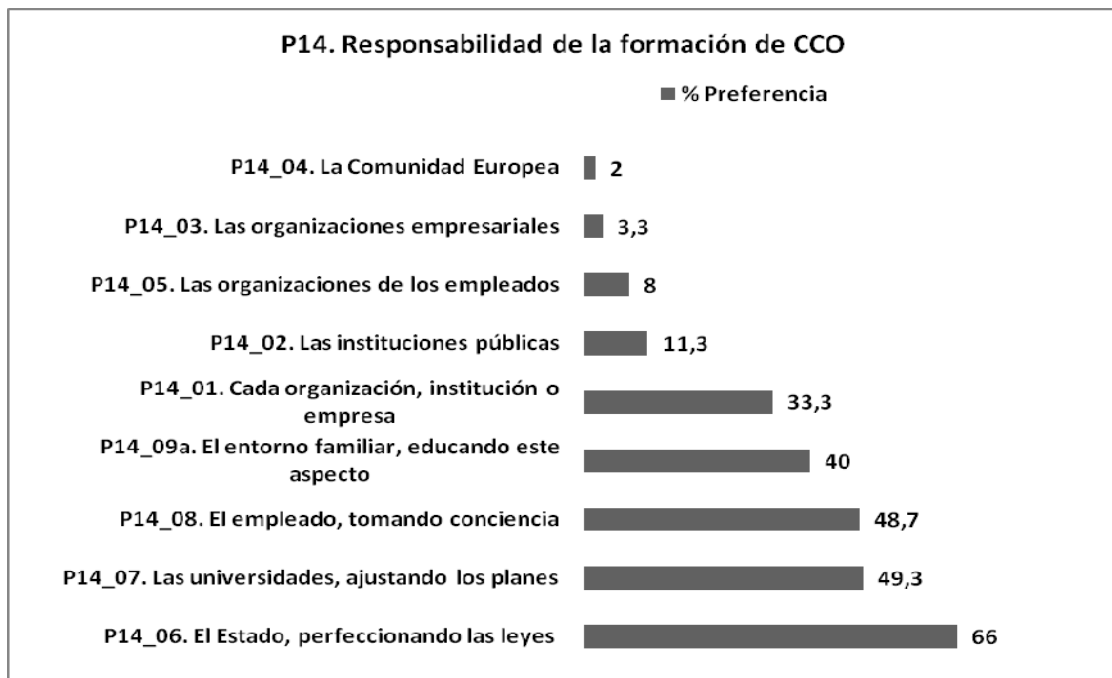
##### Gráfica de P14. Medias

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) diez ítems sobre el grado de responsabilidad de quienes tienen que mejorar la formación de los empleados en CCO.



##### Gráfica de P14. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan los tres agentes con mayor responsabilidad de mejorar la formación de los empleados en CCO.



### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P14. Resultados. Datos

P14. Responsabilidad de formación de CCO									
P14	P14_01. Cada organización o empresa			P14_02. Las instituciones públicas...			P14_03. Las organizaciones empresariales...		
	Datos	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.
1. Nada	6	4,0	<b>4,0</b>	7	4,7	<b>4,8</b>	11	7,3	<b>7,4</b>
2. Poco	21	14,0	<b>14,1</b>	43	28,7	<b>29,3</b>	58	38,7	<b>39,2</b>
3. Bastante	68	45,3	<b>45,6</b>	63	42,0	<b>42,9</b>	63	42,0	<b>42,6</b>
4. Mucho	54	36,0	<b>36,2</b>	34	22,7	<b>23,1</b>	16	10,7	<b>10,8</b>
Válidos	149	99,3	100,0	147	98,0	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos	1	,7		3	2,0		2	1,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,14</b>	<b>%1/2</b>	<b>18,1</b>	<b>2,82</b>	<b>%1/2</b>	<b>34,1</b>	<b>2,57</b>	<b>%1/2</b>	<b>46,6</b>
Desv. típ.	,806	<b>%3/4</b>	<b>81,8</b>	,863	<b>%3/4</b>	<b>66,0</b>	,784	<b>%3/4</b>	<b>53,4</b>
Dif. Medias	0			2			2		
Orden M	5°			6°			8°		

P14	P14_04. La Comunidad Europea			P14_05. Las organizaciones de los empleados...			P14_06. El Estado, perfeccionando leyes		
	Datos	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.
1. Nada	25	16,7	<b>17,1</b>	7	4,7	<b>4,8</b>	3	2,0	<b>2,0</b>
2. Poco	59	39,3	<b>40,4</b>	41	27,3	<b>27,9</b>	7	4,7	<b>4,7</b>
3. Bastante	47	31,3	<b>32,2</b>	77	51,3	<b>52,4</b>	38	25,3	<b>25,5</b>
4. Mucho	15	10,0	<b>10,3</b>	22	14,7	<b>15,0</b>	101	67,3	<b>67,8</b>
Válidos	146	97,3	100,0	147	98,0	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	4	2,7		3	2,0		1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>2,36</b>	<b>%1/2</b>	<b>57,5</b>	<b>2,78</b>	<b>%1/2</b>	<b>32,7</b>	<b>3,59</b>	<b>%1/2</b>	<b>6,7</b>
Desv. típ.	,885	<b>%3/4</b>	<b>42,5</b>	,757	<b>%3/4</b>	<b>67,4</b>	,678	<b>%3/4</b>	<b>93,3</b>
Dif. Medias	3			2			1		
Orden M	9°			7°			2°		

P14	P14_07. Las universidades, en los planes...			P14_08. El empleado, formándose...			P14_09a. El entorno familiar...		
	Datos	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.
1. Nada				1	,7	<b>,7</b>	1	,7	<b>,8</b>
2. Poco	5	3,3	<b>3,4</b>	7	4,7	<b>4,7</b>	6	4,0	<b>4,7</b>
3. Bastante	42	28,0	<b>28,2</b>	55	36,7	<b>36,9</b>	49	32,7	<b>38,6</b>
4. Mucho	102	68,0	<b>68,5</b>	86	57,3	<b>57,7</b>	71	47,3	<b>55,9</b>
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	127	84,7	100,0
Perdidos	1	,7		1	,7		23	15,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,65</b>	<b>%1/2</b>	<b>3,4</b>	<b>3,52</b>	<b>%1/2</b>	<b>5,4</b>	<b>3,50</b>	<b>%1/2</b>	<b>5,5</b>
Desv. típ.	,544	<b>%3/4</b>	<b>96,7</b>	,622	<b>%3/4</b>	<b>94,6</b>	,628	<b>%3/4</b>	<b>94,5</b>
Dif. Medias	2			0			2		
Orden M	1°			3°			4°		

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P14. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

##### P14\_01. Cada organización, institución o empresa. Scheffé.

Experiencia	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
1. Exp. Breve (0-3 años)	13	2,69	
3. Exp. Larga (10 o más)	92	3,15	3,15
2. Exp. Media (4-9 años)	44		3,25
Sig.		,108	,903

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 27,144. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

##### P14\_02. Las instituciones públicas: ministerios, ayuntamientos, INAEM, INEM, etc.

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,82</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	93	<b>2,71</b>	,916	4,524	<b>,035</b>	5,614	1	145	<b>,019</b>
			2. Mujer	55	<b>3,02</b>	,733						
		Sec.	1. Man.	46	<b>2,67</b>	,920	1,436	,215	4,499	5	141	<b>,001</b>
			2. Con.	12	<b>3,08</b>	,515						
			3. Com.	38	<b>2,87</b>	,811						
			4. Adm.	17	<b>3,12</b>	,697						
			5. Edu.	15	<b>3,07</b>	,594						
			6. San.	19	<b>2,63</b>	1,012						

##### P14\_03. Las organizaciones empresariales: CEOE, CREA, CEPYME, Cámaras de Comercio, etc.

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,57</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	93	<b>2,40</b>	,768	12,662	<b>,001</b>	1,205	1	146	,274
			2. Mujer	55	<b>2,85</b>	,731						
		Sec.	1. Man.	47	<b>2,49</b>	,930	,309	,907	2,662	5	142	<b>,025</b>
			2. Con.	12	<b>2,67</b>	,492						
			3. Com.	38	<b>2,66</b>	,745						
			4. Adm.	17	<b>2,47</b>	,874						
			5. Edu.	15	<b>2,53</b>	,516						
			6. San.	19	<b>2,63</b>	,761						

##### P14\_04. La Comunidad Europea

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,36</b>	<b>3</b>	Sexo	1. Hom.	91	<b>2,21</b>	,901	6,980	<b>,009</b>	,351	1	144	,554
			2. Mujer	55	<b>2,60</b>	,807						
		Edad	1. 30	7	<b>2,71</b>	,488	,723	,540	2,838	3	142	<b>,040</b>
			2. 31-40	48	<b>2,40</b>	,893						
			3. 41-50	61	<b>2,36</b>	,967						
			4. 51+	30	<b>2,20</b>	,761						
		Exp.	1. Breve	13	<b>2,46</b>	,776	,128	,880	3,504	2	143	<b>,033</b>
			2. Media	43	<b>2,37</b>	,725						
			3. Larga	90	<b>2,33</b>	,972						

##### P14\_05. Las organizaciones de empleados: sindicatos, colegios profesionales, asociaciones, etc.

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,78</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>2,64</b>	,750	8,112	,005	4,225	1	145	<b>,042</b>
			2. Mujer	55	<b>3,00</b>	,720						
		Exp.	1. Breve	13	<b>2,77</b>	,599	,947	,390	3,612	2	144	<b>,029</b>
			2. Media	43	<b>2,91</b>	,648						
			3. Larga	91	<b>2,71</b>	,820						

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

<b>P14_06. El Estado, perfeccionando las leyes educativas (E. Obligatoria, Bachillerato, etc.)</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	g1	g2	Sig.
<b>3,59</b>	<b>1</b>	Sec.	1. Man.	47	<b>3,57</b>	,744	2,466	,035	7,186	5	143	<b>,000</b>
			2. Con.	12	<b>3,75</b>	,452						
			3. Com.	38	<b>3,79</b>	,413						
			4. Adm.	18	<b>3,56</b>	,616						
			5. Edu.	15	<b>3,60</b>	,507						
			6. San.	19	<b>3,16</b>	1,015						

<b>P14_07. Las universidades, ajustando los planes de estudio</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	g1	g2	Sig.
<b>3,65</b>	<b>2</b>	Edad	1. 30	7	<b>3,43</b>	,787	2,294	,080	7,694	3	145	<b>,000</b>
			2. 31-40	48	<b>3,79</b>	,410						
			3. 41-50	64	<b>3,64</b>	,545						
			4. 51+	30	<b>3,50</b>	,630						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,62</b>	,768	1,558	,214	3,544	2	146	<b>,031</b>
			2. Media	43	<b>3,53</b>	,550						
			3. Larga	93	<b>3,71</b>	,502						

<b>P14_09a. El entorno familiar, educando en este aspecto desde la infancia</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	g1	g2	Sig.
<b>3,50</b>	<b>2</b>	Edad	1. 30	5	<b>3,80</b>	,447	1,390	,249	5,060	3	123	<b>,002</b>
			2. 31-40	43	<b>3,58</b>	,587						
			3. 41-50	56	<b>3,48</b>	,539						
			4. 51+	23	<b>3,30</b>	,876						
		Sec.	1. Man.	44	<b>3,55</b>	,663	,880	,497	2,466	5	121	<b>,036</b>
			2. Con.	12	<b>3,25</b>	,622						
			3. Com.	30	<b>3,60</b>	,498						
			4. Adm.	11	<b>3,45</b>	,522						
			5. Edu.	12	<b>3,58</b>	,515						
			6. San.	18	<b>3,33</b>	,840						

#### P14. Ítems preferidos (Plus). Tres.

<b>P14. Plus. Participación</b>			
Datos	F	%	% val.
1. Elige uno			
2. Elige dos			
3. Elige tres	131	87,3	131
Total válidos	131	87,3	131
Perdidos	19	12,7	19
Total	150	100,0	150

<b>P14. Plus. Frecuencias y porcentajes por ítems</b>		
Ítem	F	%
P14_01. Cada organización, institución o empresa	50	33,3
P14_02. Las instituciones públicas	17	11,3
P14_03. Las organizaciones empresariales	5	3,3
P14_04. La Comunidad Europea	3	2,0
P14_05. Las organizaciones de los empleados	12	8,0
P14_06. El Estado, perfeccionando las leyes	99	66,0
P14_07. Las universidades, ajustando los planes	74	49,3
P14_08. El empleado, tomando conciencia	73	48,7
P14_09a. El entorno familiar, educando este aspecto	60	40,0



### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P14. Clasificación los ítems

P14. Orden por frecuencias (PLUS) y medias						
Ítem	PLUS F	PLUS %	Ord F	Med	Ord. Med	Disc.
P14_07. Las universidades, ajustando los planes	74	49,3	2º	3,65	1º	D1
P14_06. El Estado, perfeccionando las leyes	99	66	1º	3,59	2º	D1
P14_08. El empleado, tomando conciencia	73	48,7	3º	3,52	3º	D0
P14_09a. El entorno familiar, educando este aspecto	60	40	4º	3,5	4º	D0
P14_01. Cada organización, institución o empresa	50	33,3	5º	3,14	5º	D0
P14_02. Las instituciones públicas	17	11,3	6º	2,84	6º	D0
P14_05. Las organizaciones de los empleados	12	8	7º	2,78	7º	D0
P14_03. Las organizaciones empresariales	5	3,3	8º	2,57	8º	D0
P14_04. La Comunidad Europea	3	2	9º	2,36	9º	D0

#### P14. Respuesta abierta

P14. Análisis del contenido de la sección abierta						
P14. CCO/Agentes formativos de CCO						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P14	8	1	0	9	3	9
P14. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
T14a. Agente formativo de CCO: Medios y redes de comunicación						5
T14b. Agente formativo de CCO: Sistema educativo						3
T14c. Agente formativo de CCO: los directivos de las organizaciones						1
Total						9

P14. Respuestas de los informantes en pregunta abierta									
Nº	1	2	3	4	5	Pregunta abierta	G	Tesis	
033	2	2	1	3	1	Los medios de comunicación	3	T14a	
036	1	4	1	2	1	Medios de comunicación	3	T14a	
075	1	4	1	3	6	Colegios e institutos	4	T14b	
085	2	4	2	3	4	Toda la escala formativa, de Primaria a la Universidad	4	T14b	
089	1	2	2	3	4	Los medios de comunicación social (radio, televisión, prensa, internet, etc.).	4	T14a	
110	1	2	1	2	1	Sistema educativo en general	4	T14b	
138	1	3	1	3	3	Medios de comunicación	4	T14a	
150	1	3	1	2	2	Los medios y redes sociales de comunicación	4	T14a	

P14. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)									
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis		
131	2	4	2	2	6	Tercero. Los directivos debemos implicarnos en la comunicación oral, que deben poseer nuestros empleados, capacitándolos <b>profesionalmente</b> en esta área, a través de formación específica. No debemos olvidar que nuestros centros sanitarios reciben asiduamente pacientes, lo que convierte la comunicación oral en un "ítem" fundamental en nuestra actividad asistencial sanitaria, tratando un tema muy sensible "salud" y su término contradictorio "enfermedad".	T14c		

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### Pregunta 15 (P15)

##### P15. Marco

La pregunta 15 (P15) solicita una valoración del nivel CCO según ocho descriptores y tres niveles de cualificación A, B y C (24 respuestas). Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase estudio de P19 en el informe de la prueba de jueces, COFE1) aunque fue notablemente modificada por su complejidad.

##### P15. Enunciado

<b>P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación</b>
<b>COFE3</b>

15. Según los **ocho descriptores** siguientes, valore la **competencia de comunicación oral** de los empleados de **tres niveles de cualificación** (A, B y C).

<b>01. COMUNICACIÓN PERSONAL</b>				
<b>Manifestar las ideas y sentimientos personales en la vida diaria.</b>				
<b>Habilidades al hablar: Mostrar iniciativa, control y seguridad en uno mismo; expresarse de modo asertivo, responsable, discreto, sincero, etc.</b>				
<b>Cualificación del empleado</b>	<b>Nivel de habilidades de comunicación personal</b>			
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>02. COMUNICACIÓN SOCIAL</b>				
<b>Relacionarse con los demás en la vida diaria.</b>				
<b>Habilidades al hablar: Adaptarse al interlocutor; expresarse con cortesía, sensibilidad, respeto a las personas y normas sociales; manifestar empatía, colaboración, trato solidario sin marginar a otros, etc.</b>				
<b>Cualificación del empleado</b>	<b>Nivel de habilidades de comunicación social</b>			
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>03. COMUNICACIÓN FORMAL</b>				
<b>Hablar en público en situaciones formales.</b>				
<b>Habilidades al hablar: Exponer temas o informes, explicar o enseñar, realizar promesas, expresar sentimientos, transmitir decisiones, narrar acontecimientos complejos, describir objetos o situaciones, etc.</b>				
<b>Cualificación del empleado</b>	<b>Nivel de habilidades de comunicación formal</b>			
<b>01</b> A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>02</b> B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto
<b>03</b> C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo	<input type="checkbox"/> 2. Bajo	<input type="checkbox"/> 3. Alto	<input type="checkbox"/> 4. Muy alto

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

<b>04. COMUNICACIÓN DIRECTIVA</b>	
<b>Dirigir personas y grupos en organizaciones (laborales, académicas, etc.).</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Manifestar actitudes apropiadas, fomentar el clima de colaboración, delegar responsabilidades, aceptar ideas de los demás, organizar reuniones operativas, etc.	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación directiva
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>05. COMUNICACIÓN GRUPAL</b>	
<b>Participar en grupos de trabajo y relaciones sociales formales en organizaciones.</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Participar de forma activa y constructiva en el diálogo y en grupos de trabajo, manifestarse de forma asertiva y cooperativa, saber escuchar, confiar en los demás, tratar de forma adecuada a receptores del servicio, resolver conflictos, etc.	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación grupal
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>06. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA</b>	
<b>Transmisión de ideas a través del idioma.</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Usar con fluidez el lenguaje formal: pronunciación, entonación, construcción de frases, amplitud de vocabulario, expresión coherente y organizada, estilo expresivo, etc.	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación lingüística
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>07. COMUNICACIÓN TECNOLÓGICA</b>	
<b>Expresión oral con el apoyo o mediante medios tecnológicos de comunicación.</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Expresarse mediante TIC, relacionarse con TIC (telefonía, redes, etc.), documentarse con medios tecnológicos, intervenir en medios (radio, televisión, etc.), etc.	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación tecnológica
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

<b>08. COMUNICACIÓN NO LINGÜÍSTICA</b>	
<b>Expresión oral complementada por la voz, gestualidad y aspecto, adecuados a la situación</b>	
<b>Habilidades al hablar:</b> Controlar el volumen de la voz, la expresividad vocal; manifestar dominio mímico y del movimiento; cuidar la imagen y aspecto, etc.	
Cualificación del empleado	Nivel de habilidades de comunicación no lingüística
01 A (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
02 B (Bachiller, Grado Superior, etc.)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto
03 C (Formación Universitaria)	<input type="checkbox"/> 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> 2. Bajo <input type="checkbox"/> 3. Alto <input type="checkbox"/> 4. Muy alto

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación. Ficha

<b>Hipótesis</b>	<p><b>P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación</b></p> <p><i>H<sub>15a</sub>: A juicio de los informantes, el nivel medio de CCO de los empleados en cada uno de los ocho subtipos es bajo (nivel inferior a 2,5).</i></p> <p><i>H<sub>15b</sub>: A juicio de los informantes, el nivel de CCO de las tres categorías de empleados en cada uno de los ocho subtipos es bajo (nivel inferior a 2,5).</i></p> <p><i>H<sub>15c</sub>: A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de CCO.</i></p>
<b>Variable A<sub>1</sub></b>	VA1a. CCO-Tipos
<b>Variable A<sub>2</sub></b>	VA7. Titulación académica
<b>Variable B</b>	VB1. Nivel de CCO
<b>Ítems (24 en 8 apartados)</b>	<p><b>P15_01. Personal:</b> Manifestar las ideas personales en la vida diaria.</p> <p><b>P15_01_01. Personal:</b> (Grupo A)</p> <p><b>P15_01_02. Personal:</b> (Grupo B)</p> <p><b>P15_01_03. Personal:</b> (Grupo C)</p> <p><b>P15_02. Social:</b> Relacionarse con los demás en la vida diaria.</p> <p><b>P15_02_01. Social:</b> (Grupo A)</p> <p><b>P15_02_02. Social:</b> (Grupo B)</p> <p><b>P15_02_03. Social:</b> (Grupo C)</p> <p><b>P15_03. Formal:</b> Hablar en público en situaciones formales.</p> <p><b>P15_03_01. Formal:</b> (Grupo A)</p> <p><b>P15_03_02. Formal:</b> (Grupo B)</p> <p><b>P15_03_03. Formal:</b> (Grupo C)</p> <p><b>P15_04. Directiva:</b> Dirigir a personas y grupos en organizaciones.</p> <p><b>P15_04_01. Directiva:</b> (Grupo A)</p> <p><b>P15_04_02. Directiva:</b> (Grupo B)</p> <p><b>P15_04_03. Directiva:</b> (Grupo C)</p> <p><b>P15_05. Grupal:</b> Participar en grupos de trabajo en organizaciones.</p> <p><b>P15_05_01. Grupal:</b> (Grupo A)</p> <p><b>P15_05_02. Grupal:</b> (Grupo B)</p> <p><b>P15_05_03. Grupal:</b> (Grupo C)</p> <p><b>P15_06. Lingüística:</b> Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma.</p> <p><b>P15_06_01. Lingüística:</b> (Grupo A)</p> <p><b>P15_06_02. Lingüística:</b> (Grupo B)</p> <p><b>P15_06_03. Lingüística:</b> (Grupo C)</p> <p><b>P15_07. Tecnológica:</b> Expresarse con apoyo de medios tecnológicos.</p> <p><b>P15_07_01. Tecnológica:</b> (Grupo A)</p> <p><b>P15_07_02. Tecnológica:</b> (Grupo B)</p> <p><b>P15_07_03. Tecnológica:</b> (Grupo C)</p> <p><b>P15_08. No lingüística:</b> Manifestarse mediante voz, gestualidad y aspecto.</p> <p><b>P15_08_01. No lingüística:</b> (Grupo A)</p> <p><b>P15_08_02. No lingüística:</b> (Grupo B)</p> <p><b>P15_08_03. No lingüística:</b> (Grupo C)</p>
<b>Definición</b>	Nivel de CCO de los empleados de tres niveles de cualificación (A, B y C) en ocho tipos de competencias de comunicación diferenciados, según estimación de los informantes.
<b>Objetivos</b>	<p>a) Observar el nivel de los empleados de tres niveles de cualificación en ocho tipos de competencias de comunicación según estimación de los sujetos de la muestra.</p> <p>b) Valorar la confirmación de las hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos.</p>

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

- |   |
|---|
| d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados.<br>e) Valorar las aportaciones de los informantes.<br>f) Relacionar los resultados de P15 con P09, P10 y P11. Todas ellas se refieren al nivel de CCO de los empleados desde diversas perspectivas. |
|---|

<b>Niveles de la variable VB1</b>
-----------------------------------

<b>Escala:</b> likert, 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto)
---

<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>
---

Promedio de cada uno de los 24 ítems de P15, global y por estratos (sólo diferencias significativas).
---

Promedio de los ocho tipos de competencia de cada nivel de cualificación (3 promedios)
--

Promedio global de cada tipo de competencia (8 promedios)
---

Promedio total
----------------

<b>Valoración cualitativa</b>
-------------------------------

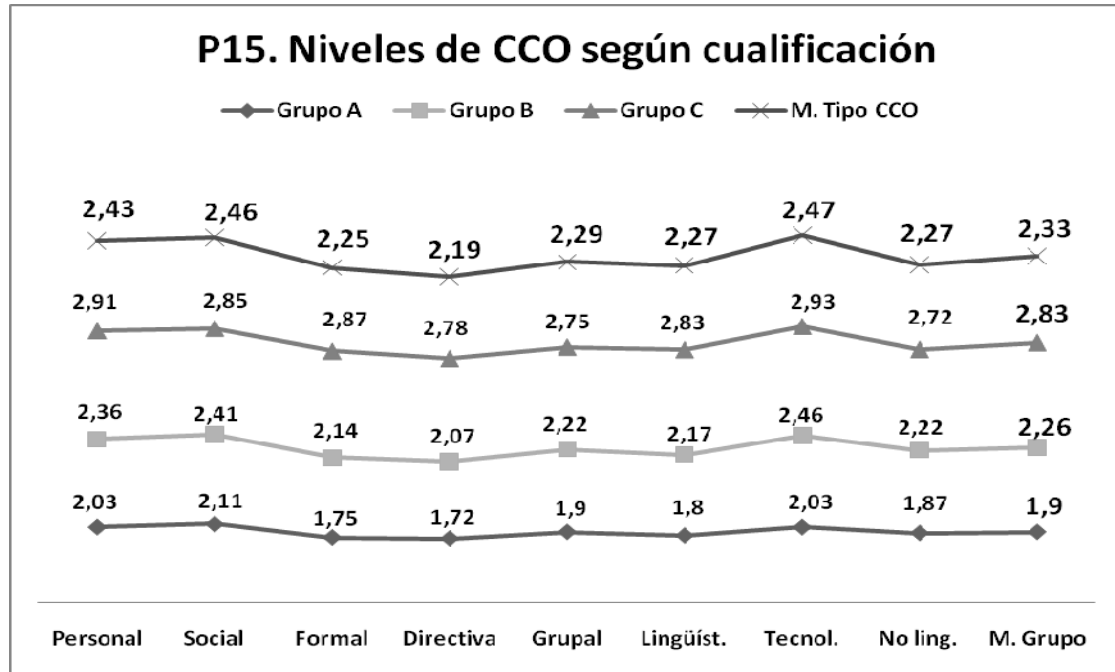
Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.
--

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P15. Resultados. Gráfica

Gráfica de P15

Los informantes valoran del 1 al 4 (Muy bajo/Bajo/Alto/Muy alto) el nivel de ocho tipos de competencia de comunicación oral de los empleados de tres niveles de cualificación.



#### P15. Resultados

P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación									
P1501	P15_01_01.			P15_01_02.			P15_01_03.		
Personal	Personal: (A)			Personal: (B)			Personal: (C)		
Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.
1. Muy bajo	16	10,7	10,7	4	2,7	2,7	1	,7	,7
2. Bajo	112	74,7	75,2	87	58,0	58,8	26	17,3	17,6
3. Alto	21	14,0	14,1	55	36,6	37,2	106	70,7	71,6
4. Muy alto				2	1,3	1,4	15	10,0	10,1
Válidos	149	99,3	100	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos	1	,7		2	1,3		2	1,3	
Total	150	100,0		150	100		150	100,0	
Media	2,03	%1/2	85,9	2,36	%1/2	61,5	2,91	%1/2	18,3
Desv. típ.	,499	%3/4	14,1	,558	%3/4	38,6	,547	%3/4	81,7
Dif. Medias	0			0			3		
P1502	P15_02_01.			P15_02_02.			P15_02_03.		
Social	Social: (A)			Social: (B)			Social: (C)		
Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.
1. Muy bajo	18	12,0	12,1	8	5,3	5,4			
2. Bajo	98	65,3	65,8	74	49,3	50,0	36	24,0	24,2
3. Alto	31	20,7	20,8	63	42,0	42,6	99	66,0	66,5
4. Muy alto	2	1,3	1,3	3	2,0	2,0	14	9,3	9,4
Válidos	149	99,3	100	148	98,7	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	1	,7		2	1,3		1	,7	
Total	150	100,0		150	100		150	100,0	
Media	2,11	%1/2	77,9	2,41	%1/2	55,4	2,85	%1/2	24,2
Desv. típ.	,610	%3/4	22,1	,627	%3/4	44,6	,563	%3/4	75,9
Dif. Medias	1			1			1		

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

P1503 Formal	P15_03_01. Formal: (A)			P15_03_02. Formal: (B)			P15_03_03. Formal: (C)		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	% vál.	F	% % vál.	% vál.
1. Muy bajo	41	27,3	<b>27,5</b>	19	12,7	<b>12,8</b>	1	,7	,7
2. Bajo	104	69,3	<b>69,8</b>	89	59,3	<b>60,1</b>	44	29,3	<b>29,5</b>
3. Alto	4	2,7	<b>2,7</b>	40	26,7	<b>27,0</b>	77	51,3	<b>51,7</b>
4. Muy alto							27	18,0	<b>18,1</b>
Válidos	149	99,3	100	148	98,7	100,0	149	99,3	100
Perdidos	1	,7		2	1,3		1	,7	
Total	150	100		150	100,0		150	100	
Media	<b>1,75</b>	<b>%1/2</b>	<b>97,3</b>	<b>2,14</b>	<b>%1/2</b>	<b>72,9</b>	<b>2,87</b>	<b>%1/2</b>	<b>30,2</b>
Desv. típ.	,492	<b>%3/4</b>	<b>2,7</b>	,617	<b>%3/4</b>	<b>27,0</b>	,70	<b>%3/4</b>	<b>69,8</b>
Dif. Medias	0			0			1		

P1504 Directiva	P15_04_01. Directiva: (A)			P15_04_02. Directiva: (B)			P15_04_03. Directiva: (C)		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	% vál.	F	% % vál.	% vál.
1. Muy bajo	48	32,0	<b>32,2</b>	28	18,7	<b>18,9</b>	6	4,0	<b>4,0</b>
2. Bajo	94	62,7	<b>63,1</b>	82	54,7	<b>55,4</b>	43	28,7	<b>28,9</b>
3. Alto	7	4,7	<b>4,7</b>	37	24,7	<b>25,0</b>	77	51,4	<b>51,7</b>
4. Muy alto				1	,7	,7	23	15,3	<b>15,4</b>
Válidos	149	99,3	100	148	98,7	100	149	99,3	100
Perdidos	1	,7		2	1,3		1	,7	
Total	150	100		150	100		150	100,0	
Media	<b>1,72</b>	<b>%1/2</b>	<b>95,3</b>	<b>2,07</b>	<b>%1/2</b>	<b>74,3</b>	<b>2,78</b>	<b>%1/2</b>	<b>32,9</b>
Desv. típ.	,544	<b>%3/4</b>	<b>4,7</b>	,681	<b>%3/4</b>	<b>25,7</b>	,750	<b>%3/4</b>	<b>67,1</b>
Dif. Medias	2			0			2		

P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación									
P1505 Grupal	P15_05_01. Grupal: (A)			P15_05_02. Grupal: (B)			P15_05_03. Grupal: (C)		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	% vál.	F	% % vál.	% vál.
1. Muy bajo	32	21,3	<b>21,6</b>	18	12,0	<b>12,3</b>	3	2,0	<b>2,0</b>
2. Bajo	99	66,0	<b>66,9</b>	78	52,0	<b>53,4</b>	45	30,0	<b>30,6</b>
3. Alto	17	11,3	<b>11,5</b>	49	32,6	<b>33,6</b>	84	56,0	<b>57,2</b>
4. Muy alto				1	,7	,7	15	10,0	<b>10,2</b>
Válidos	148	98,7	100,0	146	97,3	100,0	147	98,0	100,0
Perdidos	2	1,3		4	2,7		3	2,0	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>1,90</b>	<b>%1/2</b>	<b>88,5</b>	<b>2,22</b>	<b>%1/2</b>	<b>65,7</b>	<b>2,75</b>	<b>%1/2</b>	<b>32,6</b>
Desv. típ.	,568	<b>%3/4</b>	<b>11,5</b>	,656	<b>%3/4</b>	<b>34,3</b>	,658	<b>%3/4</b>	<b>67,4</b>
Dif. Medias	2			1			1		

P1506 Lingüística	P15_06_01. Lingüística: (A)			P15_06_02. Lingüística: (B)			P15_06_03. Lingüística: (C)		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	% vál.	F	% % vál.	% vál.
1. Muy bajo	42	28,0	<b>28,2</b>	16	10,7	<b>10,8</b>	2	1,3	<b>1,3</b>
2. Bajo	95	63,3	<b>63,8</b>	91	60,7	<b>61,5</b>	41	27,3	<b>27,5</b>
3. Alto	12	8,0	<b>8,1</b>	40	26,6	<b>27,1</b>	85	56,7	<b>57,1</b>
4. Muy alto				1	,7	,7	21	14,0	<b>14,1</b>
Válidos	149	99,3	149	148	98,7	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	1	,7	1	2	1,3		1	,7	
Total	150	100,0	150	150	100,0		150	100,0	
Media	<b>1,80</b>	<b>%1/2</b>	<b>92,0</b>	<b>2,17</b>	<b>%1/2</b>	<b>72,3</b>	<b>2,83</b>	<b>%1/2</b>	<b>28,8</b>
Desv. típ.	,569	<b>%3/4</b>	<b>8,1</b>	,608	<b>%3/4</b>	<b>27,8</b>	,664	<b>%3/4</b>	<b>71,2</b>
Dif. Medias	3			2			1		

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

P1507 Tecnológica	P15_07_01. Tecnológica: (A)			P15_07_02. Tecnológica: (B)			P15_07_03. Tecnológica: (C)		
	Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%
1. Muy bajo	32	21,3	<b>21,3</b>	11	7,3	<b>7,4</b>	3	2,0	<b>2,0</b>
2. Bajo	83	55,3	<b>55,3</b>	61	40,7	<b>40,9</b>	31	20,7	<b>20,7</b>
3. Alto	34	22,7	<b>22,7</b>	74	49,3	<b>49,6</b>	90	60,0	<b>60,0</b>
4. Muy alto	1	,7	<b>,7</b>	3	2,0	<b>2,0</b>	26	17,3	<b>17,3</b>
Válidos				149	99,3	100,0			
Perdidos				1	,7				
Total	150	100,0	100,0	150	100,0		150	100,0	100,0
Media	<b>2,03</b>	<b>%1/2</b>	<b>76,6</b>	<b>2,46</b>	<b>%1/2</b>	<b>48,3</b>	<b>2,93</b>	<b>%1/2</b>	<b>22,7</b>
Desv. típ.	,685	<b>%3/4</b>	<b>23,4</b>	,660	<b>%3/4</b>	<b>51,6</b>	,677	<b>%3/4</b>	<b>77,3</b>
Dif. Medias	1			2			2		

P1508 No lingüíst.	P15_08_01. No lingüística: (A)			P15_08_02. No lingüística: (B)			P15_08_03. No lingüística: (C)		
	Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%
1. Muy bajo	35	23,3	<b>23,5</b>	15	10,0	<b>10,1</b>	2	1,3	<b>1,3</b>
2. Bajo	99	66,0	<b>66,4</b>	87	58,0	<b>58,8</b>	52	34,7	<b>34,9</b>
3. Alto	15	10,0	<b>10,1</b>	45	30,0	<b>30,4</b>	80	53,4	<b>53,7</b>
4. Muy alto				1	,7	<b>,7</b>	15	10,0	<b>10,1</b>
Válidos	149	99,3	100,0	148	98,7	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	1	,7		2	1,3		1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>1,87</b>	<b>%1/2</b>	<b>89,9</b>	<b>2,22</b>	<b>%1/2</b>	<b>68,9</b>	<b>2,72</b>	<b>%1/2</b>	<b>36,2</b>
Desv. típ.	,565	<b>%3/4</b>	<b>10,1</b>	,623	<b>%3/4</b>	<b>31,1</b>	,656	<b>%3/4</b>	<b>63,8</b>
Dif. Medias	1			2			0		

#### P15. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P15_01_03. Personal: (Grupo C)												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,91</b>	<b>3</b>	Edad	1. 30	7	<b>3,29</b>	,488	2,029	,113	3,102	3	144	<b>,029</b>
			2. 31-40	49	<b>2,96</b>	,611						
			3. 41-50	63	<b>2,81</b>	,564						
			4. 51+	29	<b>2,95</b>	,337						
		Tipo	1. Priv.	113	<b>2,96</b>	,499	5,111	<b>,025</b>	10,426	1	146	<b>,002</b>
			2. Púb.	35	<b>2,73</b>	,657						
		Sec.	1. Man.	46	<b>3,00</b>	,422	,985	,429	2,912	5	142	<b>,016</b>
			2. Con.	13	<b>2,85</b>	,376						
			3. Com.	38	<b>2,95</b>	,613						
			4. Adm.	18	<b>2,78</b>	,732						
			5. Edu.	15	<b>2,70</b>	,455						
			6. San.	18	<b>2,94</b>	,639						

P15_02_01. Social: (Grupo A)												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,11</b>	<b>1</b>	Edad	1. 30	7	<b>1,86</b>	,690	1,701	,169	4,677	3	145	<b>,004</b>
			2. 31-40	49	<b>2,12</b>	,666						
			3. 41-50	64	<b>2,05</b>	,486						
			4. 51+	29	<b>2,31</b>	,712						



### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

<b>P15_02_02. Social: (Grupo B)</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,41</b>	<b>1</b>	Sec.	1. Man.	47	<b>2,53</b>	,584	1,768	,123	6,605	5	142	<b>,000</b>
			2. Con.	13	<b>2,38</b>	,650						
			3. Com.	38	<b>2,29</b>	,768						
			4. Adm.	18	<b>2,56</b>	,511						
			5. Edu.	14	<b>2,07</b>	,267						
			6. San.	18	<b>2,50</b>	,618						

<b>P15_02_03. Social: (Grupo C)</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,85</b>	<b>1</b>	Tipo	1. Priv.	114	<b>2,91</b>	,558	6,363	<b>,013</b>	2,568	1	147	,111
			2. Púb.	35	<b>2,64</b>	,536						

<b>P15_03_03. Formal: (Grupo C)</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,87</b>	<b>1</b>	Exp.	1. Breve	13	<b>2,85</b>	,689	,426	,654	3,497	2	146	<b>,033</b>
			2. Media	44	<b>2,95</b>	,608						
			3. Larga	92	<b>2,84</b>	,745						

<b>P15_04_01. Directiva: (Grupo A)</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>1,72</b>	<b>2</b>	Tipo	1. Priv.	114	<b>1,70</b>	,563	,874	,351	5,681	1	147	<b>,018</b>
			2. Púb.	35	<b>1,80</b>	,473						
		Exp.	1. Breve	13	<b>1,77</b>	,439	,344	,710	4,326	2	146	<b>,015</b>
			2. Media	44	<b>1,77</b>	,476						
			3. Larga	92	<b>1,70</b>	,588						

<b>P15_04_03. Directiva: (Grupo C)</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,78</b>	<b>2</b>	Tipo	1. Priv.	114	<b>2,83</b>	,690	2,307	,131	7,077	1	147	<b>,009</b>
			2. Púb.	35	<b>2,61</b>	,908						
		Exp.	1. Breve	13	<b>2,62</b>	,768	,928	,397	4,319	2	146	<b>,015</b>
			2. Media	44	<b>2,90</b>	,606						
			3. Larga	92	<b>2,75</b>	,807						

<b>P15_05_01. Grupal: (Grupo A)</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>1,90</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	91	<b>1,86</b>	,607	1,262	,263	6,922	1	146	<b>,009</b>
			2. Mujer	57	<b>1,96</b>	,499						
		Edad	1. 30	7	<b>2,00</b>	,000	,418	,740	4,268	3	144	<b>,006</b>
			2. 31-40	48	<b>1,83</b>	,630						
			3. 41-50	64	<b>1,91</b>	,495						
			4. 51+	29	<b>1,97</b>	,680						

<b>P15_05_02. Grupal: (Grupo B)</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,22</b>	<b>1</b>	Sexo	1. Hom.	89	<b>2,15</b>	,609	2,864	,093	6,375	1	144	<b>,013</b>
			2. Mujer	57	<b>2,33</b>	,715						

<b>P15_05_03. Grupal: (Grupo C)</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,75</b>	<b>1</b>	Exp.	1. Breve	13	<b>2,77</b>	,599	,717	,490	5,911	2	144	<b>,003</b>
			2. Media	43	<b>2,85</b>	,518						
			3. Larga	91	<b>2,70</b>	,723						

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P15\_05\_03. Grupal: (Grupo C). Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
2. 31 a 40	48	2,65	
4. Más de 50	29	2,71	2,71
3. 41 a 50	63	2,79	2,79
1. 30 ó menos	7		3,29
Sig.		,922	,065

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,688. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P15\_06\_01. Lingüística: (Grupo A)

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>1,80</b>	<b>3</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>1,74</b>	,591	2,659	,105	6,906	1	147	<b>,009</b>
			2. Mujer	57	<b>1,89</b>	,524						
		Tipo	1. Priv.	114	<b>1,74</b>	,549	5,913	<b>,016</b>	3,415	1	147	,067
			2. Púb.	35	<b>2,00</b>	,594						
		Sec.	1. Man.	47	<b>1,72</b>	,540	1,439	,214	2,824	5	143	<b>,018</b>
			2. Con.	13	<b>1,54</b>	,519						
			3. Com.	38	<b>1,79</b>	,577						
			4. Adm.	18	<b>2,00</b>	,686						
			5. Edu.	15	<b>1,93</b>	,258						
			6. San.	18	<b>1,89</b>	,676						

#### P15\_06\_02. Lingüística: (Grupo B)

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,17</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	91	<b>2,08</b>	,596	5,585	<b>,019</b>	2,838	1	146	,094
			2. Mujer	57	<b>2,32</b>	,602						
		Sec.	1. Man.	47	<b>2,12</b>	,480	,973	,437	2,469	5	142	<b>,035</b>
			2. Con.	13	<b>1,92</b>	,641						
			3. Com.	38	<b>2,26</b>	,685						
			4. Adm.	18	<b>2,11</b>	,758						
			5. Edu.	14	<b>2,18</b>	,541						
			6. San.	18	<b>2,33</b>	,594						

#### P15\_06\_03. Lingüística: (Grupo C)

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,83</b>	<b>1</b>	Sec.	1. Man.	47	<b>2,88</b>	,544	,857	,512	2,701	5	143	<b>,023</b>
			2. Con.	13	<b>2,62</b>	,650						
			3. Com.	38	<b>2,82</b>	,609						
			4. Adm.	18	<b>2,67</b>	,767						
			5. Edu.	15	<b>3,03</b>	,812						
			6. San.	18	<b>2,89</b>	,832						

#### P15\_07\_01. Tecnológica: (Grupo A)

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,03</b>	<b>1</b>	Sexo	1. Hom.	93	<b>1,89</b>	,699	9,960	<b>,002</b>	,047	1	148	,829
			2. Mujer	57	<b>2,25</b>	,606						

#### P15\_07\_02. Tecnológica: (Grupo B)

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,46</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>2,34</b>	,663	8,260	<b>,005</b>	,876	1	147	,351
			2. Mujer	57	<b>2,65</b>	,612						
		Edad	1. 30	7	<b>2,86</b>	,378	2,827	<b>,041</b>	3,468	3	145	<b>,018</b>
			2. 31-40	49	<b>2,35</b>	,631						
			3. 41-50	63	<b>2,58</b>	,610						
			4. 51+	30	<b>2,28</b>	,784						

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

P15_07_03. Tecnológica: (Grupo C)													
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.	
2,93	2	Sexo	1. Hom.	93	<b>2,84</b>	,696	4,227	<b>,042</b>	1,391	1	148	,240	
			2. Mujer	57	<b>3,07</b>	,623							
2,93		Sec.	1. Man.	47	<b>3,04</b>	,509	,509	,769	3,336	5	144	<b>,007</b>	
			2. Con.	13	<b>2,77</b>	,927							
			3. Com.	38	<b>2,92</b>	,632							
			4. Adm.	18	<b>2,83</b>	,857							
			5. Edu.	15	<b>2,87</b>	,640							
			6. San.	19	<b>2,89</b>	,809							

P15_08_01. No lingüística: (Grupo A)												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
1,87	2	Sexo	1. Hom.	92	<b>1,76</b>	,562	8,709	<b>,004</b>	6,611	1	147	<b>,011</b>
			2. Mujer	57	<b>2,04</b>	,533						
		Tipo	1. Priv.	114	<b>1,82</b>	,584	2,606	,109	8,755	1	147	<b>,004</b>
			2. Púb.	35	<b>2,00</b>	,485						

P15_08_02. No lingüística: (Grupo B)												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,22	2	Sexo	1. Hom.	91	<b>2,11</b>	,586	7,168	<b>,008</b>	6,692	1	146	<b>,011</b>
			2. Mujer	57	<b>2,39</b>	,648						
		Sec.	1. Man.	47	<b>2,17</b>	,564	1,761	,125	3,508	5	142	<b>,005</b>
			2. Con.	13	<b>1,85</b>	,555						
			3. Com.	38	<b>2,32</b>	,702						
			4. Adm.	18	<b>2,39</b>	,778						
			5. Edu.	14	<b>2,07</b>	,475						
			6. San.	18	<b>2,33</b>	,485						

P15. Medias por grupos y tipos de comunicación (media de cada ítem)									
	Personal	Social	Formal	Directiva	Grupal	Lingüíst.	Tecnol.	No ling.	M. GRUPO
Grupo A	2,03	2,11	1,75	1,72	1,9	1,8	2,03	1,87	1,9
Grupo B	2,36	2,41	2,14	2,07	2,22	2,17	2,46	2,22	2,26
Grupo C	2,91	2,85	2,87	2,78	2,75	2,83	2,93	2,72	2,83
M. TIPO	2,43	2,46	2,25	2,19	2,29	2,27	2,47	2,27	2,33

P15. Orden de Medias por grupos y tipos de comunicación (Orden de las ocho medias para cada nivel de cualificación)									
	Personal	Social	Formal	Directiva	Grupal	Lingüíst.	Tecnol.	No ling.	
Orden A	3°	1°	7°	8°	4°	6°	2°	5°	
Orden B	3°	2°	7°	8°	5°	6°	1°	4°	
Orden C	2°	4°	3°	6°	7°	5°	1°	8°	
Orden Media	3°	2°	7°	8°	4°	5°	1°	6°	

P15. Diferencia de medias por grupos y tipos de comunicación									
	Personal	Social	Formal	Directiva	Grupal	Lingüíst.	Tecnol.	No ling.	M. Grupo
B-A	0,3	0,3	0,39	0,35	0,32	0,37	0,43	0,35	0,36
C-A	0,87	0,74	1,12	1,06	0,85	1,03	0,9	0,85	0,93
C-B	0,55	0,44	0,73	0,71	0,53	0,66	0,47	0,5	0,57

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P15. Respuesta abierta

P15. Análisis del contenido del final del cuestionario						
P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P15	0	7	5	12	1	12
P15. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T15a. Relación polémica entre nivel de CCO y nivel académico</b>						12
<b>Total</b>						12

P15. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)							
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
001	2	2	1	3	3	En el texto: En la pregunta 1501 sobre comunicación personal, dice: "Influyen otros factores en la comunicación personal, posiblemente más importantes que el nivel de estudios.	<b>T15a</b>
001	2	2	1	3	3	En el texto: Al final de la pregunta 15 dice: "Se supone que a mayor cualificación del empleado mayor competencia de comunicación oral, pero no es así porque influyen otros factores.	<b>T15a</b>
005	1	4	2	3	4	En el texto: P15: "Varios de estos aspectos no dependen del nivel oficial de estudios".	<b>T15a</b>
014	2	3	1	1	3	En el cuestionario está todo muy detallado y claro, el único momento que te tenido dudas ha sido cuando he llegado a <u>la cuestión nº 15</u> , no porque esté mal detallada sino porque <u>en la vida diaria te encuentras con personas que no tienen una cualificación específica y son grandes comunicadores y por el contrario personas tituladas que son un fiasco de comunicación</u> (ya sé que no es lo normal), por eso mis dudas y creo que debería existir también el apartado medio.	<b>T15a</b>
084	2	2	1	3	3	Si comparamos los niveles comunicativos y la forma de expresión de los candidatos/as de hace aproximadamente 4 ó 5 años con los de ahora, la diferencia es muy considerable. Qué duda cabe que si la comparación es mayor, aún es más notable la diferencia.  <u>Es cierto que influye el nivel de estudios, pero aún tratándose de estudios universitarios la carencia de comunicación adecuada existe.</u>	<b>T15a</b>
088	2	2	2	2	5	En el número 11 y 12 he contestado como creo que debería de ser, pero la realidad nos demuestra que en numerosas ocasiones <u>no se corresponde el nivel de cualificación del empleado con su competencia de comunicación oral.</u>	<b>T15a</b>
098	1	4	2	3	6	En el texto: P15: P1501; Dado que no existen prácticamente programas específicos en comunicación, esta competencia (se refiere a la personal) <u>depende en muchos casos de las propias habilidades personales más que de las aprendidas.</u>	<b>T15a</b>

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
107	2	2	1	2	2	Quería aclarar que he contestado de forma general, que evidentemente <u>habría algunos casos donde la CCO no tiene que ser proporcional al nivel de estudios</u> . Pero entiendo que debe ser un cuestionario a nivel general.	<b>T15a</b>
120	2	4	2	3	3	<p>Observo que muchos trabajadores aportan expedientes académicos brillantes, superiores para lo que se requiere para acceder al puesto de trabajo y son incapaces de rellenar correctamente un sobre.</p> <p>Dices: este paquete va para Zafra y se quedan que no saben si el destino es el extranjero.</p> <p>Y sobre todo: el individualismo. Alrededor de ellos no hay empresa, ni sociedad ni nada que deba limitar sus satisfacciones personales.</p>	<b>T15a</b>
126	2	3	1	3	3	En el día a día durante 14 años que llevo trabajando en los recursos humanos he podido comprobar que en determinadas selecciones con una formación de diplomatura o licenciatura <u>muchos candidatos se han autoexcluido por no manifestar todas sus habilidades, por no tener la suficiente destreza lingüística</u> , por contra determinados candidatos con una comunicación oral elevada pueden compensar alguna carencia o requisito para encajar en determinado perfil.	<b>T15a</b>
128	1	2	1	2	3	En el texto: P1501"No veo relación entre cualificación y habilidades". En P1502. No veo relación directa, depende de la persona". En P1505: no relación (No contesta la pregunta)	<b>T15a</b>
147	2	2	1	2	6	<p>El apartado 15 establece ocho descriptores, en el que hay que valorar la competencia de comunicación oral del personal empleado entre niveles de cualificación.</p> <p>En relación con este apartado, considero extremadamente complejo y poco realista, valorar en función de la titulación deseada adquirida, el nivel de habilidades comunicativas. Teniendo en cuenta que las habilidades comunicativas pueden adquirirse a lo largo de la vida, a través de muchas otras vías, como el aprendizaje realizado por los distintos agentes de socialización que influyen en nuestras vidas (familia, grupo de iguales, media de comunicación, experiencia profesional, entorno social, entre otros), es decir, tanto formales como informales. De ahí que la cumplimentación de este apartado no la he podido realizar ateniéndome a criterios objetivos.</p>	<b>T15a</b>

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### Pregunta 17

##### P17. Marco

La pregunta 17 solicita información sobre los motivos que explican el nivel de CCO de los empleados. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase estudio de P21 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) la pregunta mostró su interés y utilidad en la investigación. La pregunta manifestó una tendencia semejante en la encuesta piloto y en la encuesta definitiva

##### P17. Enunciado

<b>P17. CCO/ Factores explicativos</b>			
<b>COFE3</b>			
17. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) su valoración de estas afirmaciones relativas a <b>los motivos que explican la capacidad de comunicación oral de los empleados (CCO)</b> . A continuación, marque los <b>tres</b> principales.			
Nº	<u>Motivos de la CCO</u>	Grado de acuerdo	<u>Plus 3 cruces</u>
	<b>Se comunican mejor las personas...</b>		
01	... más inteligentes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	... más abiertas y extrovertidas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	... con dotes naturales para el lenguaje	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	... de clase social más elevada	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	... con mejores calificaciones académicas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	... con un <i>currículum vitae</i> más extenso	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	... con más años de experiencia profesional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	... más cultas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	... más formadas en técnicas de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	... con más conocimientos específicos de la profesión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P17. CCO/ Factores explicativos. Ficha

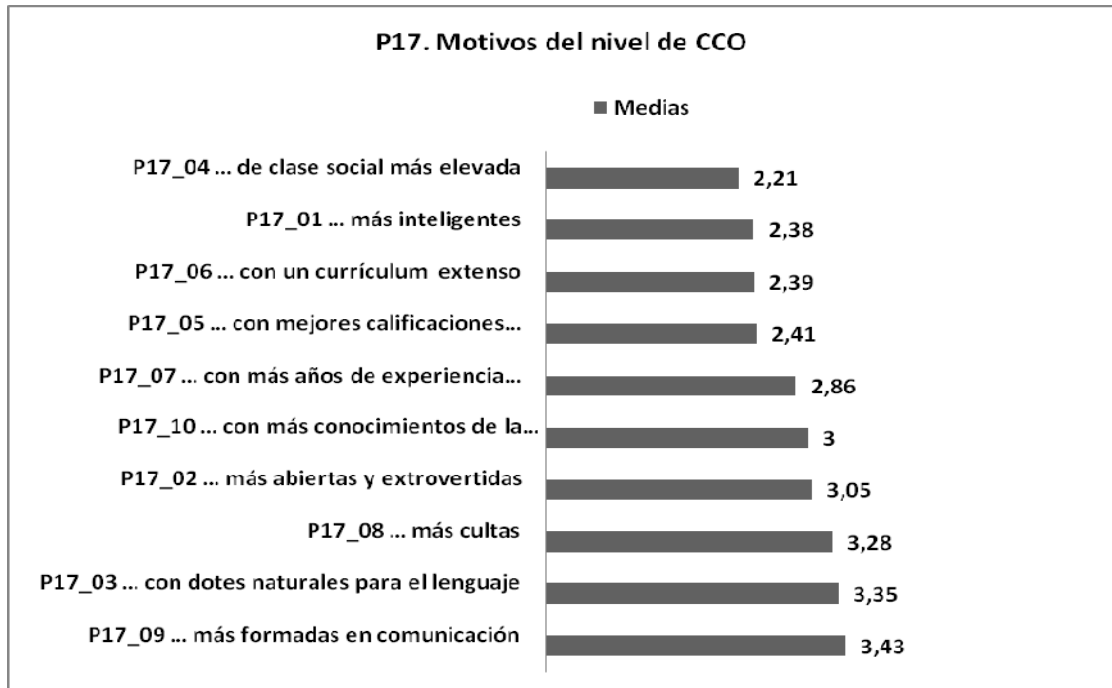
<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>17a</sub></i> : A juicio de los informantes, todos los factores propuestos influyen sobre el nivel de CCO (nivel 3 o superior). <i>H<sub>17b</sub></i> : A juicio de los informantes el motivo o factor principal de desarrollo de CCO es la formación en técnicas de comunicación.
<b>Variable A</b>	VA10. Factores explicativos del desarrollo comunicativo
<b>Variable B</b>	VB11. Relevancia formativo-comunicativa
<b>Ítems</b>	<p style="text-align: center;"><u>Motivos de la CCO</u></p> <p>Se comunican mejor las personas...</p> <p>P17_01 ... más inteligentes</p> <p>P17_02 ... más abiertas y extrovertidas</p> <p>P17_03 ... con dotes naturales para el lenguaje</p> <p>P17_04 ... de clase social más elevada</p> <p>P17_05 ... con mejores calificaciones académicas</p> <p>P17_06 ... con un <i>currículum vitae</i> más extenso</p> <p>P17_07 ... con más años de experiencia profesional</p> <p>P17_08 ... más cultas</p> <p>P17_09 ... más formadas en técnicas de comunicación</p> <p>P17_10 ... con más conocimientos específicos de la profesión</p>
<b>Definición</b>	
	Grado en que diversos factores o motivos afectan al nivel de CCO de los empleados.
<b>Objetivos</b>	
	<p>a) Observar qué factores influyen en el nivel de CCO.</p> <p>b) Valorar la confirmación de las hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos.</p> <p>d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados.</p> <p>e) Valorar las aportaciones de los informantes.</p>
<b>Niveles de la variable</b>	
	<b>Escala:</b> likert, 1 al 4 (Nada de acuerdo/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) y Ordinal (3 principales)
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
	Promedio de cada ítem, global y por estratos (sólo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media y su valor ordinal.
<b>Valoración cualitativa</b>	
	Análisis del contenido escrito por el informante al final del texto.

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P17. Resultados. Gráfica

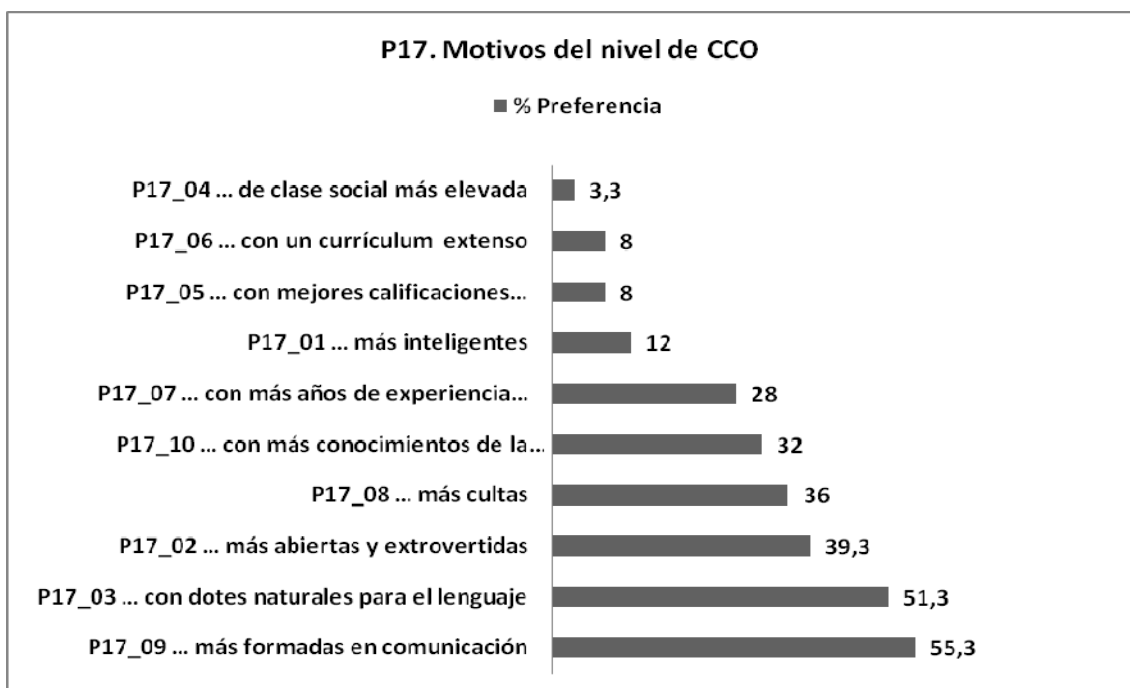
##### Gráfica de P17. Medias

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) diez afirmaciones relativas a los motivos que explican el nivel de CCO.



##### Gráfica de P27. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan tres preferidos entre diez motivos del nivel de CCO.





### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P17. Resultados. Datos

P17. Valor de los motivos de la CCO									
P17	P17_01 ... más inteligentes			P17_02 ... más abiertas y extrovertidas			P17_03 ... con dotes naturales para el lenguaje		
	Datos	F	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Frec.	%
1. Nada ...	15	10,0	<b>10,1</b>	1	,7	<b>,7</b>	2	1,3	<b>1,3</b>
2. Poco	72	48,0	<b>48,3</b>	28	18,7	<b>18,7</b>	9	6,0	<b>6,0</b>
3. Bastante	52	34,7	<b>34,9</b>	83	55,3	<b>55,3</b>	74	49,3	<b>49,3</b>
4. Muy...	10	6,7	<b>6,7</b>	38	25,3	<b>25,3</b>	65	43,3	<b>43,3</b>
Válidos	149	99,3	100						
Perdidos	1	,7							
Total	150	100		150	100	100	150	100	100
Media	<b>2,38</b>	<b>%1/2</b>	<b>58,4</b>	<b>3,05</b>	<b>%1/2</b>	<b>19,4</b>	<b>3,35</b>	<b>%1/2</b>	<b>7,3</b>
Desv. típ.	,759	<b>%3/4</b>	<b>41,6</b>	,683	<b>%3/4</b>	<b>80,6</b>	,655	<b>%3/4</b>	<b>92,6</b>
Dif. Media	0			0			1		
Orden M	9º			4º			2º		

P17	P17_04 ... de clase social más elevada			P17_05 ... con mejores calificaciones...			P17_06 ... con un currículum extenso		
	Datos	Frec.	%	% vál.	F	%	% vál.	Frec.	%
1. Nada ...	24	16,0	<b>16,1</b>	15	10,0	<b>10,0</b>	12	8,0	<b>8,1</b>
2. Poco	70	46,7	<b>47,0</b>	71	47,3	<b>47,3</b>	75	50,0	<b>50,3</b>
3. Bastante	54	36,0	<b>36,2</b>	52	34,7	<b>34,7</b>	54	36,0	<b>36,2</b>
4. Muy...	1	,7	<b>,7</b>	12	8,0	<b>8,0</b>	8	5,3	<b>5,4</b>
Válidos	149	99,3	100				149	99,3	100,0
Perdidos	1	,7					1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0	100	150	100	
Media	<b>2,21</b>	<b>%1/2</b>	<b>63,1</b>	<b>2,41</b>	<b>%1/2</b>	<b>57,3</b>	<b>2,39</b>	<b>%1/2</b>	<b>58,4</b>
Desv. típ.	,712	<b>%3/4</b>	<b>36,9</b>	,778	<b>%3/4</b>	<b>42,7</b>	,714	<b>%3/4</b>	<b>41,6</b>
Dif. Media	0			1			0		
Orden M	10º			7º			8º		

P17	P17_07 ... con más años de experiencia...			P17_08 ... más cultas			P17_09 ... más formadas en comunicación		
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	F	%
1. Nada ...	4	2,7	<b>2,7</b>	2	1,3	<b>1,3</b>	2	1,3	<b>1,3</b>
2. Poco	40	26,7	<b>26,7</b>	15	10,0	<b>10,1</b>	13	8,7	<b>8,7</b>
3. Bastante	79	52,7	<b>52,7</b>	72	48,0	<b>48,3</b>	53	35,3	<b>35,6</b>
4. Muy...	27	18,0	<b>18,0</b>	60	40,0	<b>40,3</b>	81	54,0	<b>54,4</b>
Válidos				149	99,3	100	149	99,3	100
Perdidos				1	,7		1	,7	
Total	150	100,0	100,	150	100,0		150	100,0	
Media	<b>2,86</b>	<b>%1/2</b>	<b>29,4</b>	<b>3,28</b>	<b>%1/2</b>	<b>11,4</b>	<b>3,43</b>	<b>%1/2</b>	<b>10,0</b>
Desv. típ.	,733	<b>%3/4</b>	<b>70,7</b>	,696	<b>%3/4</b>	<b>88,6</b>	,710	<b>%3/4</b>	<b>90,0</b>
Dif. Media	0			2			2		
Orden M	6º			3º			1º		

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

<b>P17_10</b>			
<b>P17</b>	<b>... más conocimientos de la profesión</b>		
Datos	Frec.	%	% vál.
1. Nada ...	5	3,3	<b>3,3</b>
2. Poco	29	19,3	<b>19,3</b>
3. Bastante	77	51,3	<b>51,3</b>
4. Muy...	39	26,0	<b>26,0</b>
<b>Válidos</b>			
<b>Perdidos</b>			
<b>Total</b>	150	100	100
<b>Media</b>	<b>3,00</b>	<b>%1/2</b>	<b>22,6</b>
<b>Desv. típ.</b>	<b>,769</b>	<b>%3/4</b>	<b>77,3</b>
<b>Dif. Media</b>	0		
<b>Orden M</b>	5°		

#### P17. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

<b>P17_03 ... con dotes naturales para el lenguaje</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,35</b>	<b>1</b>	<b>Sexo</b>	1. Hom.	93	<b>3,25</b>	,717	5,808	<b>,017</b>	2,283	1	148	,133
			2. Mujer	57	<b>3,51</b>	,504						
<b>P17_05 ... con mejores calificaciones académicas</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,41</b>	<b>1</b>	<b>Tipo</b>	1. Priv.	114	<b>2,46</b>	,811	1,933	,167	5,791	1	148	<b>,017</b>
			2. Púb.	36	<b>2,25</b>	,649						
<b>P17_08 ... más cultas</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,28</b>	<b>2</b>	<b>Tipo</b>	1. Priv.	113	<b>3,34</b>	,715	3,670	,057	7,609	1	147	<b>,007</b>
			2. Púb.	36	<b>3,08</b>	,604						
		<b>Sec.</b>	1. Man.	47	<b>3,45</b>	,583	1,948	,090	4,584	5	143	<b>,001</b>
			2. Con.	13	<b>3,00</b>	1,000						
			3. Com.	37	<b>3,38</b>	,721						
			4. Adm.	18	<b>3,06</b>	,416						
			5. Edu.	15	<b>3,27</b>	,799						
			6. San.	19	<b>3,05</b>	,705						
<b>P17_09 ... más formadas en técnicas de comunicación</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,43</b>	<b>2</b>	<b>Sexo</b>	1. Hom.	93	<b>3,33</b>	,771	4,661	<b>,032</b>	6,448	1	147	<b>,012</b>
			2. Mujer	56	<b>3,59</b>	,565						
		<b>Sec.</b>	1. Man.	47	<b>3,30</b>	,858	,739	,596	2,480	5	143	<b>,035</b>
			2. Con.	13	<b>3,46</b>	,877						
			3. Com.	37	<b>3,41</b>	,551						
			4. Adm.	18	<b>3,50</b>	,618						
			5. Edu.	15	<b>3,53</b>	,640						
			6. San.	19	<b>3,63</b>	,597						

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P17. Ítems preferidos (Plus). Tres.

P17. Plus. Participación	Frec.	%	% válido
1. Responde	137	91,3	91,3
2. Elige uno			
2. Elige dos	1	,7	,7
3. Elige tres	136	90,7	99,3
Perdidos	13	8,7	8,7
Total	150	100,0	100,0

P17. Plus. Frecuencias y porcentajes por ítems	F	%	Orden Frec.
P17_01 ... más inteligentes	18	12,0	7
P17_02 ... más abiertas y extrovertidas	59	39,3	3
P17_03 ... con dotes naturales para el lenguaje	77	51,3	2
P17_04 ... de clase social más elevada	5	3,3	10
P17_05... con mejores calificaciones...	12	8,0	8
P17_06 ... con un currículum extenso	12	8,0	9
P17_07... con más años de experiencia...	42	28,0	6
P17_08 ... más cultas	54	36,0	4
P17_09 ... más formadas en comunicación	83	55,3	1
P17_10 ... con más conocimientos de la profesión	48	32,0	5

#### P17. Clasificación los ítems

P17. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.						
Ítem	PLUS F	PLUS %	Orden F	Med	Ord. Med.	Disc.
P17_09 ... más formadas en comunicación	83	55,3	1º	3,43	1º	D0
P17_03 ... con dotes naturales para el lenguaje	77	51,3	2º	3,35	2º	D0
P17_08 ... más cultas	54	36	4º	3,28	3º	D1
P17_02 ... más abiertas y extrovertidas	59	39,3	3º	3,05	4º	D1
P17_10 ... con más conocimientos de la profesión	48	32	5º	3	5º	D0
P17_07... con más años de experiencia...	42	28	6º	2,86	6º	D0
P17_05... con mejores calificaciones...	12	8	8º	2,41	7º	D1
P17_06 ... con un currículum extenso	12	8	9º	2,39	8º	D1
P17_01 ... más inteligentes	18	12	7º	2,38	9º	D2
P17_04 ... de clase social más elevada	5	3,3	10º	2,21	10º	D0

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P17. Respuesta abierta

P17. Análisis del contenido del final del cuestionario						
P17. CCO/ Factores explicativos						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P17	-	6	3	9	1	9
P17. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T17a. Influyen factores diversos sobre el nivel de CCO (complejidad)</b>						9
<b>Total</b>						9

P17. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)							
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
001	2	2	1	3	3	<p>En el texto. En la pregunta 1501 sobre comunicación personal, dice: "Influyen otros factores en la comunicación personal, posiblemente más importantes que el nivel de estudios.</p> <p>-Al final de la pregunta 15 dice: "Se supone que a mayor cualificación del empleado mayor competencia de comunicación oral, pero no es así porque influyen otros factores.</p>	<b>T17a</b>
006	1	4	1	3	3	- Los problemas de comunicación tienen detrás muchas otras cuestiones de tipo cultural y formativo, pero saber expresarte es muy importante para la entrada en el mundo laboral.	<b>T17a</b>
006	1	4	1	3	3	Trabajar este tipo de interacciones y la comunicación oral desde edad temprana.	<b>T17a</b>
068	2	3	2	3	6	Cuando nos incorporamos a nuestro puesto de trabajo tenemos muchos conocimientos teóricos y prácticos pero ninguna habilidad en comunicación. Utilizamos nuestros propios recursos personales (si los tenemos) y con la experiencia (años) conseguimos sobrevivir.	<b>T17a</b>
087	1	2	1	3	3	Todos conocemos casos de personas, intelectualmente brillantes, pero con escasas habilidades sociales y de comunicación, que han dado lugar a limitaciones y cortapisas en el desarrollo laboral y personal.	<b>T17a</b>
098	1	4	2	3	6	En el texto. P15: P1501: Dado que no existen prácticamente programas específicos en comunicación, esta competencia (se refiere a la personal) depende en muchos casos de las propias habilidades personales más que de las aprendidas.	<b>T17a</b>
120	2	4	2	3	3	Observo que muchos trabajadores aportan expedientes académicos brillantes, superiores para lo que se requiere para acceder al puesto de trabajo y son incapaces de rellenar correctamente un sobre. Dices: este paquete va para Zafra y se quedan que no saben si el destino es el extranjero.	<b>T17a</b>

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
128	1	2	1	2	3	En el texto. P1501" No veo relación entre cualificación y habilidades". P1502. No veo relación directa, depende de la persona". P1505: no relación (No contesta la pregunta).	<b>T17a</b>
147	2	2	1	2	6	<p>El apartado 15 establece ocho descriptores, en el que hay que valorar la competencia de comunicación oral del personal empleado en tres niveles de cualificación.</p> <p>En relación con este apartado, considero extremadamente complejo y poco realista, valorar en función de la titulación deseada adquirida, el nivel de habilidades comunicativas. Teniendo en cuenta que las habilidades comunicativas pueden adquirirse a lo largo de la vida, a través de muchas otras vías, como el aprendizaje realizado por los distintos agentes de socialización que influyen en nuestras vidas (familia, grupo de iguales, media de comunicación, experiencia profesional, entorno social, entre otros), es decir, tanto formales como informales. De ahí que la cumplimentación de este apartado no la he podido realizar ateniéndome a criterios objetivos.</p>	<b>T17a</b>

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### Pregunta 22 (P22)

##### P22. Marco

La pregunta 22 (P22) solicita información sobre el nivel de ajuste de la formación de los nuevos empleados a las necesidades de la organización de trabajo según niveles de titulación. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase estudio de P26 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) la pregunta mostró su interés y utilidad en la investigación. La pregunta manifestó una tendencia semejante en la encuesta piloto y en la encuesta definitiva

##### P22. Enunciado

<b>P22. Ajuste formación-empleo</b>		
<b>COFE3</b>		
22. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy ajustada) el <b>nivel de ajuste</b> entre la formación con que acceden los nuevos empleados y las necesidades de su organización de trabajo.		
Nº	Nivel de formación de acceso a la organización	Ajuste al empleo
01	Sin título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Título de Graduado o de E. Secundaria	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Formación Profesional de Grado Medio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Bachillerato	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Formación Profesional de Grado Superior	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Diplomado, Licenciado o Graduado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P22. Ajuste formación-empleo. Ficha

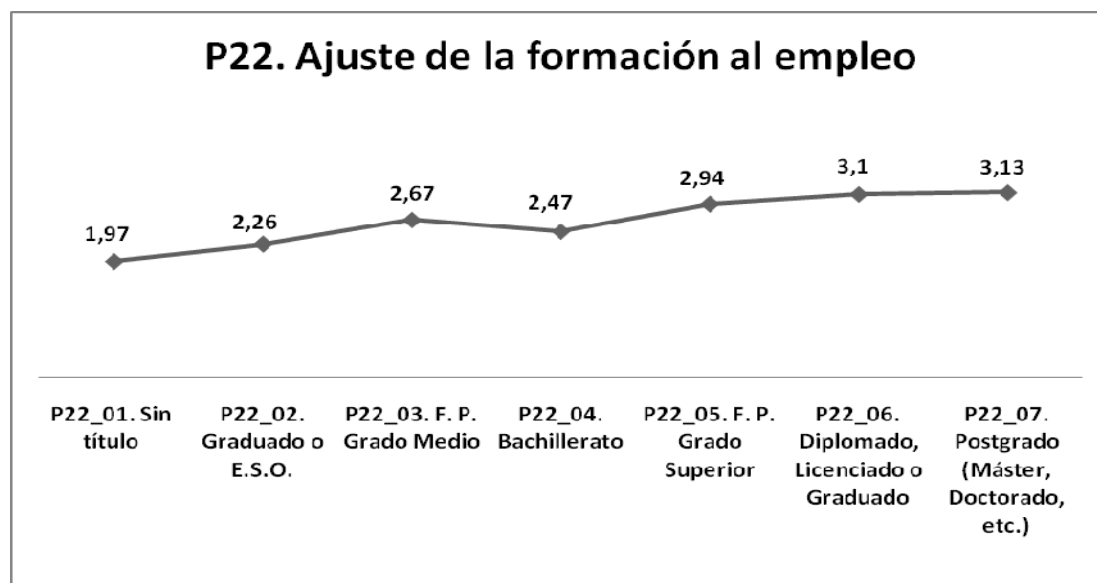
<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>22a</sub></i> : A juicio de los informantes, el nivel formativo de los empleados con titulación (graduado escolar o en secundaria o superior) se ajusta a la realidad laboral (nivel 2,5 o superior). <i>H<sub>22b</sub></i> : A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de ajuste a la realidad laboral.
<b>Variable A</b>	VA7. Titulación académica
<b>Variable B</b>	VB14. Nivel de ajuste formativo-laboral
<b>Ítems</b>	<b><u>Nivel de formación de acceso a la organización</u></b> P22_01. Sin título de Graduado o de E. Secundaria P22_02. Título de Graduado o de E. Secundaria P22_03. Formación Profesional de Grado Medio P22_04. Bachillerato P22_05. Formación Profesional de Grado Superior P22_06. Diplomado, Licenciado o Graduado P22_07. Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)
<b>Definición</b>	
Grado en que el nivel formativo de empleados de distintos niveles de cualificación se ajusta a la realidad laboral.	
<b>Objetivos</b>	
a) Observar el grado en que la formación de los empleados con distintos niveles de titulación se ajusta a las necesidades de las organizaciones de trabajo. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes.	
<b>Niveles de la variable</b>	
<b>Escala:</b> likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy ajustada)	
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
Promedio de cada ítem, global y por estratos (sólo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media.	
<b>Valoración cualitativa</b>	
Análisis del contenido escrito por el informante al final del texto.	

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P22. Resultados. Gráfica

##### Gráfica de P22

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy ajustada) el nivel de ajuste entre la formación con que acceden los nuevos empleados y las necesidades de su organización de trabajo.



#### P22. Resultados

<b>P22. Nivel de ajuste Formación/Empleo por diversos tipos de cualificación</b>									
P22	P22_01.			P22_02.			P22_03.		
	Sin título. Graduado o de E. Secundaria			Título de Graduado o de E. Secundaria			F. Profesional de G. M.		
Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.
<b>1. Nada aj.</b>	44	29,3	<b>30,8</b>	19	12,7	<b>13,3</b>	3	2,0	<b>2,1</b>
<b>2. Poco</b>	66	44,0	<b>46,2</b>	74	49,3	<b>51,7</b>	50	33,3	<b>35,0</b>
<b>3. Bastante</b>	27	18,0	<b>18,9</b>	44	29,3	<b>30,8</b>	81	54,0	<b>56,6</b>
<b>4. Muy aj.</b>	6	4,0	<b>4,2</b>	6	4,0	<b>4,2</b>	9	6,0	<b>6,3</b>
<b>Válidos</b>	143	95,3	100,0	143	95,3	100,0	143	95,3	100,0
<b>Perdidos</b>	7	4,7		7	4,7		7	4,7	
<b>Total</b>	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
<b>Media</b>	<b>1,97</b>	<b>%1/2</b>	<b>77</b>	<b>2,26</b>	<b>%1/2</b>	<b>65</b>	<b>2,67</b>	<b>%1/2</b>	<b>37,1</b>
<b>Desv. típ.</b>	<b>,817</b>	<b>%3/4</b>	<b>23</b>	<b>,738</b>	<b>%3/4</b>	<b>35</b>	<b>,625</b>	<b>%3/4</b>	<b>62,9</b>
<b>Dif. Med.</b>	<b>0</b>			<b>0</b>			<b>1</b>		
<b>Orden M</b>	<b>7º</b>			<b>6º</b>			<b>4º</b>		



### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

P22	P22_04. Bachillerato			P22_05. F. P. Grado Superior			P22_06. Diplomado, Licenciado o Grado		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	% vál.	F	% % vál.	% vál.
1. Nada aj.	10	6,7	<b>6,9</b>	1	,7	,7			
2. Poco	64	42,7	<b>44,4</b>	29	19,3	<b>20,4</b>	29	19,3	<b>19,5</b>
3. Bastante	62	41,3	<b>43,1</b>	89	59,3	<b>62,7</b>	76	50,7	<b>51,0</b>
4. Muy aj.	8	5,3	<b>5,6</b>	23	15,3	<b>16,2</b>	44	29,3	<b>29,5</b>
Válidos	144	96,0	100,0	142	94,7	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	6	4,0		8	5,3		1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>2,47</b>	<b>%1/2</b>	<b>51,3</b>	<b>2,94</b>	<b>%1/2</b>	<b>21,1</b>	<b>3,10</b>	<b>%1/2</b>	<b>19,5</b>
Desv. típ.	,709	<b>%3/4</b>	<b>48,7</b>	,628	<b>%3/4</b>	<b>78,9</b>	,695	<b>%3/4</b>	<b>80,5</b>
Dif. Med.	<b>0</b>			<b>1</b>			<b>1</b>		
Orden M	<b>5°</b>			<b>3°</b>			<b>2°</b>		

P22	P22_07. Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)		
	Datos	F	% % vál.
1. Nada aj.	5	3,3	<b>3,5</b>
2. Poco	23	15,3	<b>16,0</b>
3. Bastante	64	42,7	<b>44,4</b>
4. Muy aj.	52	34,7	<b>36,1</b>
Válidos	144	96,0	100,0
Perdidos	6	4,0	
Total	150	100,0	
Media	<b>3,13</b>	<b>%1/2</b>	<b>19,5</b>
Desv. típ.	,804	<b>%3/4</b>	<b>80,5</b>
Dif. Med.	<b>3</b>		
Orden M	<b>1°</b>		

#### P22. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

##### P22\_03. Ajuste F.E/ Formación Profesional de Grado Medio

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,67</b>	<b>1</b>	Sec.	1. Man.	47	<b>2,77</b>	,476	1,746	,128	2,931	5	137	<b>,015</b>
			2. Con.	13	<b>2,54</b>	,519						
			3. Com.	36	<b>2,83</b>	,737						
			4. Adm.	16	<b>2,56</b>	,512						
			5. Edu.	12	<b>2,50</b>	,905						
			6. San.	19	<b>2,42</b>	,607						

##### P22\_05. Ajuste F.E/Formación Profesional de Grado Superior

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,94</b>	<b>1</b>	Sec.	1. Man.	45	<b>3,02</b>	,452	1,648	,152	4,557	5	136	<b>,001</b>
			2. Con.	13	<b>2,85</b>	,801						
			3. Com.	37	<b>3,00</b>	,707						
			4. Adm.	16	<b>2,75</b>	,447						
			5. Edu.	12	<b>2,58</b>	,900						
			6. San.	19	<b>3,11</b>	,567						

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

<b>P22_06. Ajuste F.E/Diplomado, Licenciado o Graduado</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,10</b>	<b>1</b>	Sexo	1. Hom.	93	<b>2,99</b>	,715	6,601	<b>,011</b>	,116	1	147	<b>,734</b>
			2. Mujer	56	<b>3,29</b>	,624						
<b>P22_07. Ajuste F.E/Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,13</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	90	<b>3,01</b>	,868	5,592	<b>,019</b>	,659	1	142	<b>,418</b>
			2. Mujer	54	<b>3,33</b>	,644						
		Tipo	1. Priv.	111	<b>3,13</b>	,865	,025	,874	8,510	1	142	<b>,004</b>
			2. Púb.	33	<b>3,15</b>	,566						

#### P22\_07. Ajuste F.E/Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.). Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. Más de 50	28	2,96	
3. 41 a 50	60	3,13	3,13
2. 31 a 40	49	3,14	3,14
1. 30 ó menos	7		3,71
Sig.		,927	,184

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,549. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### Pregunta 24 (P24)

##### P24. Marco

La pregunta 24 (P24) solicita información sobre las razones que explican el desajuste entre la formación que ofrece el sistema educativo y las necesidades de las organizaciones. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (véase estudio de P28 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) la pregunta mostró su interés y utilidad en la investigación. En la encuesta definitiva se añadió un ítem nuevo: *P24\_13: Prácticas escasas de los estudiantes en las organizaciones.*

##### P24. Enunciado

<b>P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b>			
<b>COFE3</b>			
<p>24. Indique del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) el grado en que <b>las siguientes razones explican el desajuste</b> entre la formación que ofrece el sistema educativo y las necesidades de las organizaciones. A continuación, marque sólo las <b>tres principales</b>.</p>			
Nº	<u>Desajustes del sistema educativo</u> El desajuste se debe a ...	Grado	Plus 3 cruce s
01	Demasiada teoría y poca <b>práctica</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Procedimientos de <b>evaluación</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	<b>Métodos</b> de enseñanza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<b>Leyes</b> educativas distantes de la realidad laboral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Formación y actualización del <b>profesorado</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Formación escasa en el área <b>tecnológica</b> (TIC)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Formación escasa en el área <b>humanística</b> (geografía, historia, literatura, arte, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Formación escasa en el área <b>científica</b> (biología, química, matemáticas, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Formación escasa en el área <b>comunicativa</b> (uso del lenguaje formal, oral y escrito)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Formación escasa de <b>actitudes</b> , valores, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Formación escasa en competencias <b>transversales</b> (para empleos diversos)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Formación escasa en competencias <b>técnicas</b> (para empleos o tareas especializadas)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	<b>Prácticas</b> escasas de los estudiantes en las organizaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<p>Indique <u>otra razón del desajuste</u> si lo considera conveniente:</p>			
14		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P24. Tipos de desajuste formación-empleo. Ficha

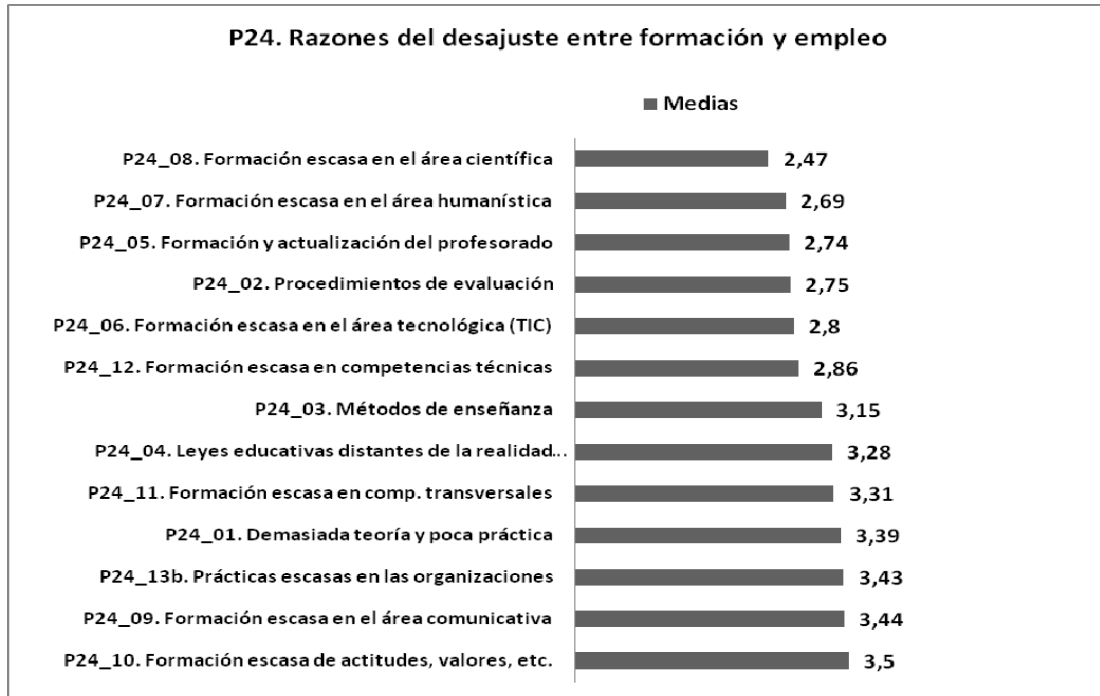
<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>24</sub>: A juicio de los informantes, todas las pautas pedagógicas propuestas son relevantes (y negativas) para el ajuste al empleo (nivel 3 o superior).</i>
<b>Variable A</b>	<b>VA15. Pautas pedagógicas</b>
<b>Variable B</b>	<b>VB15. Relevancia formativo-laboral</b>
<b>Ítems</b>	<p>P24_01. Demasiada teoría y poca práctica</p> <p>P24_02. Procedimientos de evaluación</p> <p>P24_03. Métodos de enseñanza</p> <p>P24_04. Leyes educativas distantes de la realidad laboral</p> <p>P24_05. Formación y actualización del profesorado</p> <p>P24_06. Formación escasa en el área tecnológica (TIC)</p> <p>P24_07. Formación escasa en el área humanística</p> <p>P24_08. Formación escasa en el área científica</p> <p>P24_09. Formación escasa en el área comunicativa</p> <p>P24_10. Formación escasa de actitudes, valores, etc.</p> <p>P24_11. Formación escasa en competencias transversales</p> <p>P24_12. Formación escasa en competencias técnicas</p> <p>P24_13b. Prácticas escasas en las organizaciones</p> <p>P24_14. Abierta</p>
<b>Definición</b>	
	Grado en que determinada característica pedagógica influye en el acceso al empleo.
<b>Objetivos</b>	
	<p>a) Observar el grado en que las distintas características pedagógicas se ajustan a las necesidades de cualificación de las organizaciones de trabajo (desajustes).</p> <p>b) Valorar la confirmación de las hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos.</p> <p>d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados.</p> <p>e) Valorar las aportaciones de los informantes.</p>
<b>Niveles de la variable VB1 y VB6</b>	
<b>Escala:</b>	likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) y Ordinal (3 principales)
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
	<p>Promedio de cada ítem, global y por estratos (sólo diferencias significativas).</p> <p>Clasificación de los ítems según su valoración media y ordinal.</p>
<b>Valoración cualitativa</b>	
	Análisis del contenido escrito por el informante en el texto o al final del texto.

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P24. Resultados. Gráfica

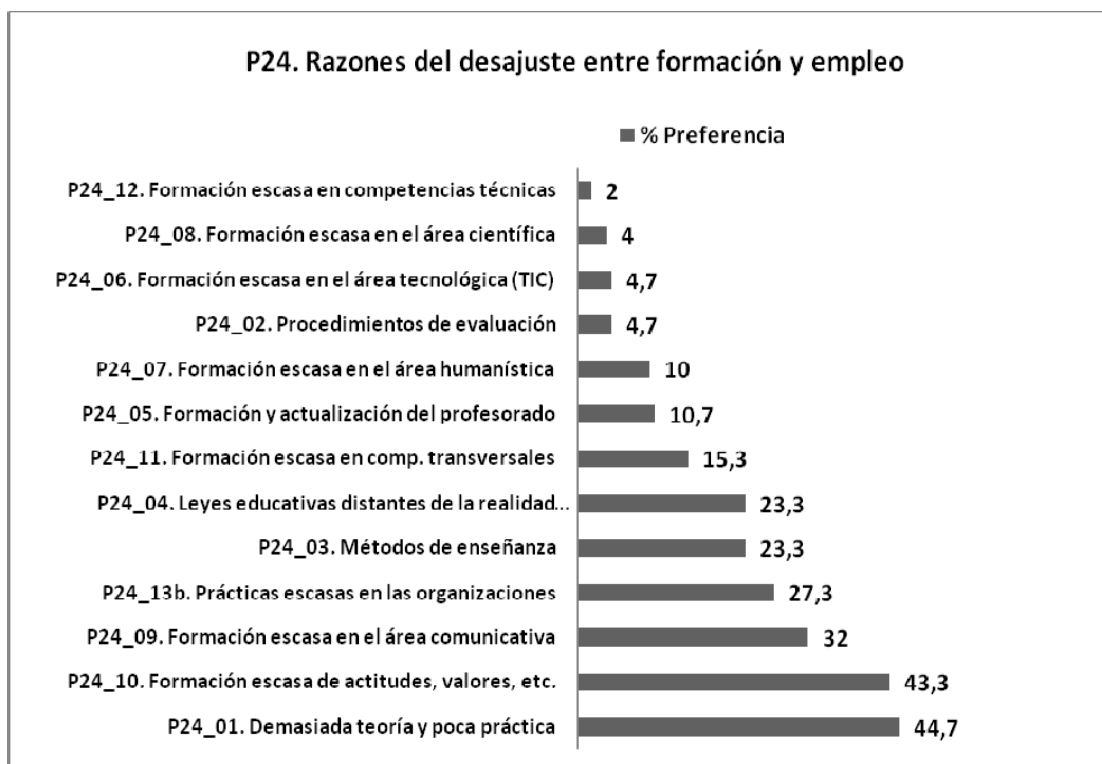
##### Gráfica de P24. Medias

Valoración del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) de diez afirmaciones relativas a las razones que explican el desajuste entre formación y empleo.



##### Gráfica de P24. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan tres preferidas entre trece razones del desajuste entre formación y empleo.



### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P24. Resultados

P24. P24. Tipos de desajuste formación-empleo (Grado de acuerdo)									
P24	P24_01. Demasiada teoría y poca práctica			P24_02. Procedimientos de evaluación			P24_03. Métodos de enseñanza		
	Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%
1. Nada ...	3	2,0	<b>2,0</b>	1	,7	<b>,7</b>	2	1,3	<b>1,4</b>
2. Poco	14	9,3	<b>9,5</b>	56	37,3	<b>38,4</b>	20	13,3	<b>13,6</b>
3. Bastante	53	35,3	<b>36,1</b>	68	45,3	<b>46,6</b>	79	52,7	<b>53,7</b>
4. Muy ...	77	51,3	<b>52,4</b>	21	14,0	<b>14,4</b>	46	30,7	<b>31,3</b>
Válidos	147	98,0	100	146	97,3	100	147	98,0	100
Perdidos	3	2,0		4	2,7		3	2,0	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,39</b>	<b>%1/2</b>	<b>11,5</b>	<b>2,75</b>	<b>%1/2</b>	<b>39,1</b>	<b>3,15</b>	<b>%1/2</b>	<b>15,0</b>
Desv. típ.	<b>,744</b>	<b>%3/4</b>	<b>88,5</b>	<b>,703</b>	<b>%3/4</b>	<b>61,0</b>	<b>,696</b>	<b>%3/4</b>	<b>85,0</b>
Dif. Media	1			0			0		

P24	P24_04. Leyes educativas distantes realidad			P24_05. Formación del profesorado			P24_06. Formación tecnológica escasa		
	Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%
1. Nada ...	1	,7	<b>,7</b>	3	2,0	<b>2,1</b>	2	1,3	<b>1,4</b>
2. Poco	18	12,0	<b>12,3</b>	51	34,0	<b>35,2</b>	45	30,0	<b>30,6</b>
3. Bastante	66	44,0	<b>45,2</b>	72	48,0	<b>49,7</b>	81	54,0	<b>55,1</b>
4. Muy ...	61	40,7	<b>41,8</b>	19	12,7	<b>13,1</b>	19	12,7	<b>12,9</b>
Válidos	146	97,3	100	145	96,7	100	147	98,0	100
Perdidos	4	2,7		5	3,3		3	2,0	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,28</b>	<b>%1/2</b>	<b>13,0</b>	<b>2,74</b>	<b>%1/2</b>	<b>37,3</b>	<b>2,80</b>	<b>%1/2</b>	<b>32,0</b>
Desv. típ.	<b>,702</b>	<b>%3/4</b>	<b>87,0</b>	<b>,707</b>	<b>%3/4</b>	<b>62,8</b>	<b>,672</b>	<b>%3/4</b>	<b>68,0</b>
Dif. Media	1			3			3		

P24	P24_07. Formación escasa en el área humanística			P24_08. Formación escasa en el área científica			P24_09. Formación escasa en el área comunicativa			
	Datos	% vál.	F	%	% vál.	F	%	F	%	% vál.
1. Nada ...	6	4,0	<b>4,1</b>	5	3,3	<b>3,4</b>				
2. Poco	59	39,3	<b>40,1</b>	76	50,7	<b>51,7</b>	8	5,3	5,4	
3. Bastante	57	38,0	<b>38,8</b>	58	38,7	<b>39,5</b>	66	44,0	44,9	
4. Muy ...	25	16,7	<b>17,0</b>	8	5,3	<b>5,4</b>	73	48,7	49,7	
Válidos	147	98,0	100	147	98,0	100	147	98,0	100	
Perdidos	3	2,0		3	2,0		3	2,0		
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0		
Media	<b>2,69</b>	<b>%1/2</b>	<b>44,2</b>	<b>2,47</b>	<b>%1/2</b>	<b>55,1</b>	<b>3,44</b>	<b>%1/2</b>	<b>5,4</b>	
Desv. típ.	<b>,801</b>	<b>%3/4</b>	<b>55,8</b>	<b>,655</b>	<b>%3/4</b>	<b>44,9</b>	<b>,598</b>	<b>%3/4</b>	<b>94,6</b>	
Dif. Media	1			1			1			

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

P24	P24_10. Formación escasa de actitudes, etc.			P24_11. Formación escasa en comp. transversales			P24_12. Formación escasa en comp. técnicas			
	Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.
1. Nada ...	1	,7	,7					3	2,0	2,1
2. Poco	11	7,3	7,6	13	8,7	9,0		38	25,3	26,2
3. Bastante	47	31,3	32,4	74	49,3	51,4		80	53,3	55,2
4. Muy ...	86	57,3	59,3	57	38,0	39,6		24	16,0	16,6
Válidos	145	96,7	100	144	96,0	100		145	96,7	100
Perdidos	5	3,3		6	4,0			5	3,3	
Total	150	100,0		150	100,0			150	100,0	
Media	3,50	%1/2	8,3	3,31	%1/2	9,0		2,86	%1/2	28,3
Desv. típ.	,668	%3/4	91,7	,629	%3/4	91,0		,703	%3/4	71,8
Dif. Media	1			3				2		

P24	P24_13b. Prácticas escasas de en las organizaciones			
	Datos	F	%	% vál.
1. Nada ...	1	,7	,8	
2. Poco	9	6,0	7,3	
3. Bastante	49	32,7	39,8	
4. Muy ...	64	42,7	52,0	
Válidos	123	82,0	100	
Perdidos	27	18,0		
Total	150	100,0		
Media	3,43	%1/2	8,1	
Desv. típ.	,666	%3/4	91,8	
Dif. Media	1			

#### P24. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P24_01. Demasiada teoría y poca práctica													
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	g1	g2	Sig.	
3,39	1	Tipo	1. Priv.	112	3,43	,681	1,418	,236	5,320	1	145	,023	
			2. Púb.	35	3,26	,919							
P24_04. Leyes educativas distantes de la realidad laboral													
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	g1	g2	Sig.	
3,28	1	Tipo	1. Priv.	111	3,36	,685	6,153	,014	1,909	1	144	,169	
			2. Púb.	35	3,03	,707							
P24_05. Formación y actualización del profesorado													
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	g1	g2	Sig.	
2,74	3	Edad	1. 30	6	2,67	1,211	,024	,995	3,164	3	141	,027	
			2. 31-40	49	2,73	,730							
			3. 41-50	62	2,74	,700							
			4. 51+	28	2,75	,585							
		Tipo	1. Priv.	110	2,67	,718	3,952	,049	6,064	1	143	,015	
			2. Púb.	35	2,94	,639							

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P24\_05. Formación y actualización del profesorado. Scheffé.

Experiencia	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
3. Exp. Larga (10 años ó más)	90	2,67	
2. Exp. Media (4-9 años)	43	2,77	2,77
1. Exp. Breve (0-3 años)	12		3,17
Sig.		,876	,129

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 25,488. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P24\_06. Formación escasa en el área tecnológica (TIC)

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,80</b>	<b>3</b>	Edad	1. 30	7	<b>2,86</b>	1,069	1,586	,195	2,991	3	143	<b>,033</b>
			2. 31-40	49	<b>2,96</b>	,611						
			3. 41-50	62	<b>2,71</b>	,663						
			4. 51+	29	<b>2,69</b>	,660						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,15</b>	,689	3,169	<b>,045</b>	,237	2	144	,789
			2. Media	43	<b>2,88</b>	,697						
			3. Larga	91	<b>2,70</b>	,641						
		Sec.	1. Man.	47	<b>2,66</b>	,635	,692	,630	2,313	5	141	<b>,047</b>
			2. Con.	13	<b>2,92</b>	,494						
			3. Com.	36	<b>2,81</b>	,749						
			4. Adm.	18	<b>2,94</b>	,639						
			5. Edu.	14	<b>2,86</b>	,663						
			6. San.	19	<b>2,84</b>	,765						

#### P24\_06. Formación escasa en el área tecnológica (TIC). Scheffé .

Experiencia	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
3. Exp. Larga (10 años ó más)	91	2,70	
2. Exp. Media (4-9 años)	43	2,88	2,88
1. Exp. Breve (0-3 años)	13		3,15
Sig.		,607	,328

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 26,986. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P24\_07. Formación escasa en el área humanística. Scheffé .

Experiencia	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
1. Exp. Breve (0-3 años)	13	2,23	
2. Exp. Media (4-9 años)	43	2,65	2,65
3. Exp. Larga (10 años ó más)	91		2,77
Sig.		,153	,861

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 26,986. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.



### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P24\_08. Formación escasa en el área científica. Scheffé.

Experiencia	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
1. Exp. Breve (0-3 años)	13	2,08	
2. Exp. Media (4-9 años)	43	2,49	2,49
3. Exp. Larga (10 ó más)	91		2,52
Sig.		,069	,987

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 26,986. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P24\_09. Formación escasa en el área comunicativa

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,44</b>	<b>1</b>	<b>Exp.</b>	<b>1. Breve</b>	13	<b>3,00</b>	,577	4,059	<b>,019</b>	5,793	2	144	<b>,004</b>
			<b>2. Media</b>	43	<b>3,49</b>	,592						
			<b>3. Larga</b>	91	<b>3,48</b>	,584						

#### P24\_09. Formación escasa en el área comunicativa. Scheffé.

Experiencia	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
1. Exp. Breve (0-3 años)	13	3,00	
3. Exp. Larga (10 años ó más)	91		3,48
2. Exp. Media (4-9 años)	43		3,49
Sig.		1,000	1,000

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 26,986. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P24\_10. Formación escasa de actitudes, valores, etc.

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,50</b>	<b>1</b>	<b>Edad</b>	<b>1. 30</b>	6	<b>3,17</b>	1,169	1,281	,28	2,921	3	141	<b>,036</b>
			<b>2. 31-40</b>	48	<b>3,54</b>	,617						
			<b>3. 41-50</b>	62	<b>3,44</b>	,692						
			<b>4. 51+</b>	29	<b>3,66</b>	,553						

#### P24\_11. Formación escasa en competencias transversales

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,31</b>	<b>3</b>	<b>Sexo</b>	<b>1. Hom.</b>	89	<b>3,21</b>	,593	5,139	<b>,025</b>	4,517	1	142	<b>,035</b>
			<b>2. Mujer</b>	55	<b>3,45</b>	,662						
		<b>Sec.</b>	<b>1. Man.</b>	47	<b>3,34</b>	,635	,588	,709	2,512	5	138	<b>,033</b>
			<b>2. Con.</b>	13	<b>3,46</b>	,519						
			<b>3. Com.</b>	36	<b>3,25</b>	,604						
			<b>4. Adm.</b>	18	<b>3,33</b>	,840						
			<b>5. Edu.</b>	13	<b>3,38</b>	,506						
			<b>6. San.</b>	17	<b>3,12</b>	,600						

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P24\_11. Formación escasa en competencias transversales. Scheffé.

Experiencia	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
1. Exp. Breve (0-3 años)	12	3,00	
3. Exp. Larga (10 años ó más)	89	3,27	3,27
2. Exp. Media (4-9 años)	43		3,47
Sig.		,303	,533

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 25,461. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P24\_12. Formación escasa en competencias técnicas

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,86</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	89	<b>2,74</b>	,666	7,047	<b>,009</b>	,009	1	143	,926
			2. Mujer	56	<b>3,05</b>	,724						
		Exp.	1. Breve	12	<b>2,58</b>	,669	3,267	<b>,041</b>	,568	2	142	,568
			2. Media	43	<b>3,07</b>	,669						
			3. Larga	90	<b>2,80</b>	,706						

#### P24\_12. Formación escasa en competencias técnicas. Scheffé.

Experiencia	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
1. Exp. Breve (0-3 años)	12	2,58	
3. Exp. Larga (10 años ó más)	90	2,80	2,80
2. Exp. Media (4-9 años)	43		3,07
Sig.		,537	,383

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 25,488. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P24\_13b. Prácticas escasas de los estudiantes en las organizaciones

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,43</b>	<b>1</b>	Edad	1. 30	5	<b>3,80</b>	,447	2,468	,065	3,475	3	119	<b>,018</b>
			2. 31-40	43	<b>3,60</b>	,495						
			3. 41-50	53	<b>3,32</b>	,701						
			4. 51+	22	<b>3,27</b>	,827						

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P24. Ítems preferidos (Plus). Tres.

<b>P24.Plus. Participación</b>			
P24. PLUS.		%	
Frecuencias	Frec.	%	válido
2. Elige dos	1	,7	,8
3. Elige tres	122	81,3	99,2
Total válidos	123	82,0	100,0
Perdidos	27	18,0	
Total	150	100,0	

<b>P24.Plus. Frecuencias y porcentajes por ítems</b>		
Ítems	F	%
P24_01. Demasiada teoría y poca práctica	67	44,7
P24_02. Procedimientos de evaluación	7	4,7
P24_03. Métodos de enseñanza	35	23,3
P24_04. Leyes educativas distantes de la realidad laboral	35	23,3
P24_05. Formación y actualización del profesorado	16	10,7
P24_06. Formación escasa en el área tecnológica (TIC)	7	4,7
P24_07. Formación escasa en el área humanística	15	10,0
P24_08. Formación escasa en el área científica	6	4,0
P24_09. Formación escasa en el área comunicativa	48	32,0
P24_10. Formación escasa de actitudes, valores, etc.	65	43,3
P24_11. Formación escasa en competencias transversales	23	15,3
P24_12. Formación escasa en competencias técnicas	3	2,0
P24_13b. Prácticas escasas en las organizaciones	41	27,3

#### P24. Clasificación de los ítems

<b>P24.Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.</b>						
Ítem	PLUS F	PLUS %	Ord F	Med	Ord. Med	Disc.
P24_10. Form. escasa de actitudes, valores, etc.	65	43,3	2°	3,5	1°	D1
P24_09. Form. esc. en el área comunicativa	48	32	3°	3,44	2°	D1
P24_13b. Prácticas escasas en ...	41	27,3	4°	3,43	3°	D1
P24_01. Demasiada teoría y poca práctica	67	44,7	1°	3,39	4°	D3
P24_11. Form. esc. en comp. transversales	23	15,3	7°	3,31	5°	D2
P24_04. Leyes educativas distantes de...	35	23,3	6°	3,28	6°	D0
P24_03. Métodos de enseñanza	35	23,3	5°	3,15	7°	D2
P24_12. Form. esc. en competencias técnicas	3	2	13°	2,86	8°	D5
P24_06. Form. esc. en el área tecnológica	7	4,7	11°	2,8	9°	D2
P24_02. Procedimientos de evaluación	7	4,7	10°	2,75	10°	D0
P24_05. Formación y actualización del prof.	16	10,7	8°	2,74	11°	D3
P24_07. Form. esc. en el área humanística	15	10	9°	2,69	12°	D3
P24_08. Form. esc. en el área científica	6	4	12°	2,47	13°	D1

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P24. Respuesta abierta

P24. Análisis del contenido de la sección abierta						
P24. Tipos de desajuste formación-empleo						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P24	7	14	1	22	10	33
P24. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
T24a. Bajo nivel de exigencia y permisividad						2
T24b. Formación insuficiente en habilidades de comunicación						9
T24c. Leyes cambiantes						1
T24d. Problemas del entorno familiar						1
T25e. Asignaturas inapropiadas						1
T26f. Problemas metodológicos						1
T24g. Adecuar la formación a las necesidades del empleo						12
T24h. El desajuste no existe o es dudoso						1
T24i. Necesidad de contactos y prácticas en organizaciones						4
T24j. Formación del profesorado (más cercana a la realidad)						1
<b>Total</b>						<b>33</b>

P24. Respuestas de los informantes en pregunta abierta									
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	G	Tesis	
052	2	2	1	3	3	Permisividad en los básicos: no se deberían permitir determinadas conductas, faltas de ortografía, etc.	4	T24a	
056	1	3	1	3	1	Objetivos pedagógicos poco ambiciosos. Bajo nivel de exigencia al alumnado.	4	T24a	
088	2	2	2	2	5	Poca o escasa importancia que se le da a la comunicación oral	3	T24b	
089	1	2	2	3	4	Demasiadas modificaciones de las leyes educativas en poco tiempo	4	T24c	
118	1	4	1	3	2	Desajustes del entorno formativo familiar (Valoración de la formación y la calidad del empleo)	4	T24d	
126	2	3	1	3	3	Estudio de asignaturas inútiles y no estudio de materias que servirían para desarrollar más las capacidades de cada individuo.	4	T24e	
150	1	3	1	2	2	Falta de metodología para resolver situaciones de conflicto social	4	T24f	

P24. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)									
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis		
015	1	2	1	1	3	Adecuar la formación a la realidad laboral existente.	T24g		
015	1	2	1	1	3	Participar de forma activa por el alumnado en empresas que operen en mundo inmerso en las diversas situaciones por las que pasan las empresas.	T24g T24i		
015	1	2	1	1	3	Hacer participe al profesorado mediante asistencias formativas en las empresas para que puedan explicar, formar y mostrar la realidad a la que se enfrentarán los alumnos una vez finalizada la formación académica.	T24g T24i T24j		

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
015	1	2	1	1	3	Adecuar la formación a la realidad laboral existente.	T24g
015	1	2	1	1	3	Potenciar las técnicas comunicativas para enriquecer el desarrollo comunicativo y la expresión tanto por lenguaje como expresión corporal y formas de diálogo por los alumnos.	T24b
015	1	2	1	1	3	Conseguir unas capacidades propias de expresión por el desarrollo guiado del alumnado favorecerá el éxito en la incorporación al mundo laboral real.	T24g T24b
024	1	3	1	3	1	Me parece un tema acertado, que no se valora en la formación actual y que es absolutamente necesario mejorar. La CCO es muchas veces la causa del mal funcionamiento y de la caída de muchas empresas.	T24b T24g
037	1	3	1	3	1	2. Se requiere más práctica, más trabajo personal y en equipo, menos teoría.	T24i
046	2	2	1	2	3	Fomentar en las universidades diferentes maneras de entrar en contacto con las empresas mediante charlas, intervenciones en aula, etc.	T24g T24i
048	2	3	1	3	1	Creo que es muy interesante el objeto de esta investigación. La adaptación de nuestros estudiantes de todos los niveles a la realidad laboral, pasa por un mayor nivel de comunicación en las organizaciones, y también la adaptación de los planes de estudios a dicha realidad.	T24b T24g
073	1	3	2	3	6	<u>Sí que vengo observando que cuando el licenciado en medicina llega al aprendizaje de postgrado, su necesaria capacidad de comunicación es escasa o nula pues ha carecido completamente de aprendizaje en esta faceta.</u>  El objetivo de la medicina es mejorar la calidad de vida del paciente, que se mide subjetivamente por la sensación o impresión del paciente sobre la atención recibida. Es por ello que con frecuencia se observa una mala impresión del paciente a pesar de la impecable atención técnica recibida, por carecer de la relación y comunicación necesaria y precisa por parte del profesional que lo ha tratado.	T24b T24g
108	1	4	2	3	5	En el texto: P24. La pregunta parte de un presupuesto que no sé si es cierto: Existe un desajuste entre la formación y las necesidades de las organizaciones". (No contesta la pregunta 24).	T24h
126	2	3	1	3	3	En el día a día durante 14 años que llevo trabajando en los recursos humanos he podido comprobar que en <u>determinadas selecciones con una formación de diplomatura o licenciatura muchos candidatos se han autoexcluido por no manifestar todas sus habilidades</u> , por no tener la suficiente destreza lingüística, por contra determinados candidatos con una comunicación oral elevada pueden compensar alguna carencia o requisito para encajar en determinado perfil.	T24b T24g

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
129	2	2	1	2	5	Creo que en general el sistema educativo español no prepara adecuadamente a nuestros futuros profesionales en cuanto a CCO.	<b>T24b</b> <b>T24g</b>
131	2	4	2	2	6	Segundo. <u>La formación académica en los centros educativos es deficiente, tanto en comunicación oral como escrita.</u> Se realizan los exámenes con un sistema de tipo test, con lo que los alumnos pierden capacidad redactora y los exámenes orales prácticamente han desaparecido.	<b>T24b</b> <b>T24g</b>

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### Pregunta 25 (P25)

##### P25. Marco

La pregunta 25 (P25) solicita la opinión sobre la necesidad de incorporar a las enseñanzas universitarias asignaturas de “Habilidades de comunicación”. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,75, véase P32 en el informe de la prueba de jueces) y un resultado elevado en la encuesta piloto (3,6). Los datos manifiestan la misma tendencia que los resultados obtenidos en la encuesta definitiva.

##### P25. Enunciado

<b>P25. Asignatura universitaria de comunicación</b>
<b>COFE3</b>
<p><b>25.</b> Suponga que el Consejo de Universidades decide incorporar como formación básica del currículum universitario la asignatura de <b>“Habilidades de comunicación”</b> adaptada a cada titulación. Así surgirían asignaturas como “Habilidades de comunicación en Medicina”, “Habilidades de comunicación para el ejercicio del Derecho”, “Habilidades de comunicación en la Docencia”, “Habilidades de Comunicación en Ingeniería”, etc. <b>Valore si éstas asignaturas son necesarias o no y, en su caso, el tipo de asignaturas que deberían ser.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> 1. No son necesarias</li><li><input type="checkbox"/> 2. Sí, como asignatura <u>voluntaria</u> (pueden cursarla fuera del plan de estudios)</li><li><input type="checkbox"/> 3. Sí, como asignatura <u>optativa</u> (pueden elegirla entre otras asignaturas)</li><li><input type="checkbox"/> 4. Sí, como asignatura <u>obligatoria</u> (la cursan todos los estudiantes)</li></ul>

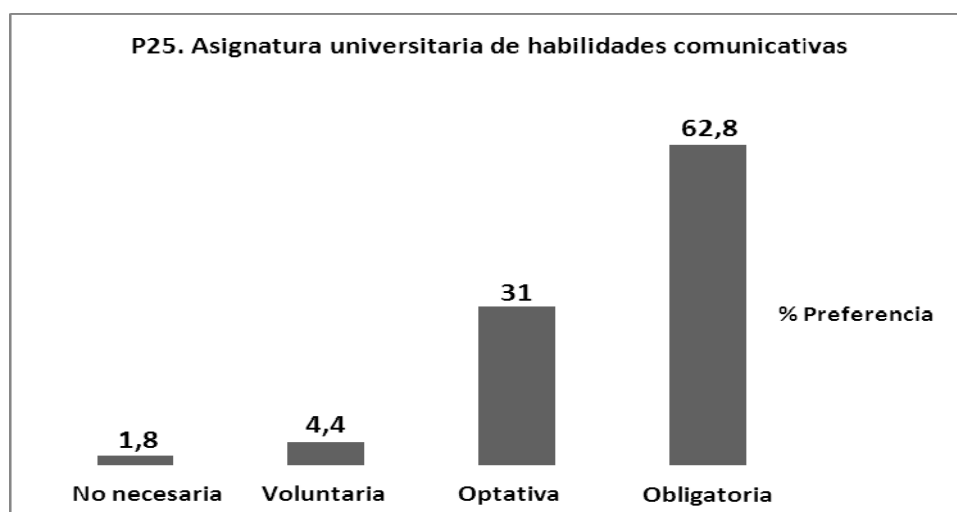
### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P25. Asignatura universitaria de comunicación. Ficha

<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>25</sub>: A juicio de los informantes, la asignatura de “Habilidades de comunicación” adaptada a cada titulación debería tener un carácter relevante y ser incorporada en los planes de estudio (3,5 o superior).</i>
<b>Variable A</b>	<b>VA16. Tipos de asignaturas universitarias</b>
<b>Variable B</b>	<b>VB16. Relevancia académica universitaria</b>
<b>Ítems</b>	<b>P25</b>
<b>Definición</b>	
Grado en que la formación comunicativa es relevante para la formación universitaria.	
<b>Objetivos</b>	
a) Observar la relevancia académica de CCO indicando el tipo de asignaturas de formación comunicativa más pertinentes en el ámbito universitario. b) Valorar la confirmación de las hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes.	
<b>Niveles de la variable</b>	
Escala <i>likert</i> , 1 al 4: 1. No son necesarias; 2. Sí, como asignatura <u>voluntaria</u> (pueden cursarla fuera del plan de estudios); 3. Sí, como asignatura <u>optativa</u> (pueden elegirla entre otras asignaturas); 4. Sí, como asignatura <u>obligatoria</u> (la cursan todos los estudiantes)	
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
Promedio de ítem P25 global y por estratos	
<b>Valoración cualitativa</b>	
Análisis del contenido escrito por el informante al final del texto.	



Gráfica de P25. Porcentaje de preferencia



**P25. Resultados**

P25. Asignatura de H. comunicativas			
Datos	F	%	% válido
1. No necesaria	2	1,3	1,8
2. A. voluntaria	5	3,3	4,4
3. A. optativa	35	23,3	31,0
4. A. obligatoria	71	47,4	62,8
Válidos	113	75,3	100,0
Perdidos	37	24,7	
Total	150	100,0	
Media	3,54	%1/2	6,2
Desv. típ.	,667	%3/4	93,8
Dif. Medias	2		

**P25. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)**

P25. Asignatura universitaria de comunicación												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,54	2	Sexo	1. Hom.	68	3,46	,760	2,557	,113	8,470	1	111	,004
			2. Mujer	45	3,67	,477						
		Edad	1. 30	5	3,20	,447	1,420	,241	3,597	3	109	,016
			2. 31-40	37	3,51	,804						
			3. 41-50	49	3,50	,645						
			4. 51+	22	3,77	,429						

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

#### P25. Respuesta abierta

<b>P25. Análisis del contenido del final del cuestionario</b>						
<b>P25. Asignatura universitaria de comunicación</b>						
<b>Pregunta</b>	<b>Abiertas</b>	<b>Final</b>	<b>Interno</b>	<b>Total aportaciones</b>	<b>Tesis</b>	<b>Valores</b>
P25	-	14	2	16	6	26
<b>P25. Tesis de los informantes</b>						
<b>Tesis o idea clave</b>						<b>Nº</b>
<b>T25a. A favor de las asignaturas de comunicación universitarias</b>						14
<b>T25b. Formación comunicativa en el sistema educativo</b>						8
<b>T25c. Experimentar con la formación comunicativa</b>						1
<b>T25d. Problemas de la transversalidad</b>						1
<b>T25e. No se requiere en la Universidad pues ya la tienen</b>						1
<b>T25f. Necesidad de formación comunicativa propia de cada perfil laboral</b>						1
<b>Total</b>						26

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

<b>P25. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)</b>							
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
001	2	2	1	3	3	Opino que esta asignatura debería implantarse no sólo a nivel universitario, sino desde la E.S.O., F.P., Grados Medios, etc.	<b>T25a</b> <b>T25b</b>
006	1	4	1	3	3	Plantear un grupo piloto donde pueda desarrollarse una asignatura de comunicación, y hacer una evaluación final, comparando con otro grupo de control.	<b>T25a</b> <b>T25c</b>
006	1	4	1	3	3	Cuando una cuestión la tratamos de forma transversal ¿conseguimos integrarla o sólo salimos del paso? Mi opinión es que no conseguimos darle el trato que merece, en general.	<b>T25a</b> <b>T25d</b>
006	1	4	1	3	3	Trabajar este tipo de interacciones y la comunicación oral desde edad temprana.	<b>T25a</b> <b>T25b</b>
027	2	1	1	1	1	Como una idea a aportar he de comentar que es muy importante la comunicación oral así como gestual. La PNL programación neurolingüística es una herramienta muy útil y debería darse como asignatura en la Universidad en todas las especialidades, así como otros talleres que ayuden e incentiven el crecimiento personal al estudiante.	<b>T25a</b>
048	2	3	1	3	1	Creo que es muy interesante el objeto de esta investigación. La adaptación de nuestros estudiantes de todos los niveles a la realidad laboral, pasa por un mayor nivel de comunicación en las organizaciones, y también la adaptación de los planes de estudios a dicha realidad.	<b>T25a</b>
073	1	3	2	3	6	Mi experiencia y aportación sobre este tema es lógicamente limitada, pues mi experiencia se limita a la docencia universitaria parcialmente y sobre todo al postgrado en el que tengo responsabilidades. Mi opinión por tanto en la enseñanza preuniversitaria está basada en ideas que he ido forjando en la observación de la juventud sin experiencia profesional alguna. Sí que vengo observando que cuando el licenciado en medicina llega al aprendizaje de postgrado, su necesaria capacidad de comunicación es escasa o nula pues ha carecido completamente de aprendizaje en esta faceta.  El objetivo de la medicina es mejorar la calidad de vida del paciente, que se mide subjetivamente por la sensación o impresión del paciente sobre la atención recibida. Es por ello que con frecuencia se observa una mala impresión del paciente a pesar de la impecable atención técnica recibida, por carecer de la relación y comunicación necesaria y precisa por parte del profesional que lo ha tratado.	<b>T25a</b>
073	1	3	2	3	6	La capacidad de comunicación es necesaria en la medicina por dos razones diferentes:  1ª La más importante, para que la calidad de la atención que se presta al paciente sea buena y el paciente tenga la sensación de que efectivamente ha recibido una buena asistencia. Esta nunca habrá sido correcta si el paciente no queda contento. Hay que convencerlo de ello con una buena capacidad de comunicación.	<b>T25a</b>

### Anexo 3.3. Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
073	1	3	2	3	6	2º La promoción personal, necesaria en toda profesión. El acceso a cargos superiores, liderazgo, comunicación científica, etc. está en relación directa con la capacidad de comunicación del profesional.	<b>T25a</b>
073	1	3	2	3	6	Por todo ello, creo que <u>es absolutamente necesaria una formación en capacidad de comunicación en la formación universitaria y probablemente también preuniversitaria</u> que sea absolutamente práctica, huyendo del todo de la teoría de la comunicación. Las clases teóricas y los textos pueden hacer fracasar el aprendizaje por aburrido y poco práctico.	<b>T25a T25b</b>
075	1	4	1	3	6	La competencia oral es una de las competencias básicas que se examinan en un candidato dentro de un proceso de selección. Por ello es importantísimo <u>fomentar el desarrollo y mejora de esta competencia desde el colegio hasta la Universidad, para que se convierta en una habilidad intrínseca</u> que no sólo será útil en el mundo laboral sino también en el personal.	<b>T25a T25b</b>
076	1	2	1	3	6	En el texto: Ver Nota a la pregunta 25. En la pregunta 25, digo que no son necesarias, porque considero que debería accederse a la formación universitaria con esas habilidades ya asumidas. No entiendo que se pueda llegar a una carrera superior con al menos 18 años y no poseer un alto grado de comunicación.	<b>T25b T25e</b>
084	2	2	1	3	3	Sólo me gustaría añadir que sería muy importante que se añadiera en los estudios reglados la comunicación oral y también escrita.	<b>T25a T25b</b>
088	2	2	2	2	5	<u>Momento clave para abordar la comunicación oral es los Currículos de la E. Obligatoria</u> , ya que la Competencia Lingüística es una de las ocho competencias básicas de trabajo a través de las distintas áreas.	<b>T25b</b>
088	2	2	2	2	5	En enseñanzas Postobligatorias deberían ofertarse contenidos relacionados con la Competencia de Comunicación Oral, que preparasen para afrontar empleos relacionados con sus currículos: Ciclos formativos, Bachillerato, Universidad... Incluso podría ofertar la Universidad Máster, Cursos... encaminados a preparar esta competencia.	<b>T25a T25b T25f</b>
098	1	4	2	3	6	En el texto: P25. Subraya "Habilidades de comunicación en medicina" e indica: "ya existe".	<b>T25a</b>

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### Anexo 3.4.

#### Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

En el bloque 4 se plantean los siguientes problemas, hipótesis y preguntas de investigación:

<b>Problemas, hipótesis y preguntas de investigación/ Preguntas del cuestionario</b>
<p><b>Problema 2</b></p> <p>De manera coherente con el problema 1, esta investigación trata de establecer el grado y la forma en que el currículo educativo actual responde a las necesidades comunicativas que requiere la vida profesional, especificando orientaciones precisas para su perfeccionamiento.</p>
<p><b>Hipótesis 2</b></p> <p>A juicio de los informantes de la muestra, el currículo comunicativo del sistema educativo actual debe perfeccionarse para proporcionar el nivel de formación que responda a las necesidades profesionales de comunicación oral.</p>
<p><b>Preguntas de investigación</b></p> <p><b>PI/2.3.</b> ¿Qué conocimientos y destrezas comunicativas del lenguaje oral han de ser objeto de instrucción en el ámbito escolar y formar parte del currículo comunicativo?</p> <p><b>PI/2.4.</b> ¿Qué modificaciones didácticas pueden contribuir a perfeccionar el currículo comunicativo de lengua oral (contextualización, objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos, metodología y evaluación)?</p> <p><b>PI/2.5.</b> ¿Qué orientaciones es preciso tener en cuenta para la secuenciación didáctica de los saberes y destrezas específicas en las distintas etapas educativas?</p>

De manera coherente se presentan las siguientes **preguntas en el cuestionario**:

a) Preguntas sobre la relación entre CCO y las competencias transversales (P19). La competencia de comunicación oral está íntimamente relacionada con otras competencias transversales. Es relevante conocer el grado en que cada competencia transversal se relaciona con CCO a juicio de los informantes.

#### **P19. C. transversales/Valor para CCO**

**P19:** Teniendo en cuenta las 23 competencias transversales del Proyecto Tuning, **valore el nivel en que cada una de ellas tiene carácter comunicativo** y la incluiría como competencia para desarrollar en cursos de formación de habilidades de comunicación (FC). Utilice los siguientes criterios de valoración para cada una de las competencias:

b) Preguntas sobre la utilidad laboral de determinados contenidos, clima comunicativo y objetivos de la enseñanza. Para la formación de los ciudadanos es preciso considerar qué contenidos concretos de la materia de lengua castellana y literatura preparan más adecuadamente para la vida laboral (P23), así como qué objetivos son los más

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

relevantes en la formación comunicativa (P26). Finalmente, hay que considerar el grado en que las habilidades de comunicación se desarrollan mejor en determinados ambientes, con determinados modelos comunicativos (P27).

#### **P23. Contenidos de ALL/empleabilidad**

**P23:** En la asignatura de Lengua y Literatura de E. Secundaria y Bachillerato se incluyen determinados contenidos. Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la utilidad que tienen para la vida laboral. A continuación, marque los cuatro más relevantes en este aspecto.

#### **P26. Objetivos CCO/empleabilidad**

**P26:** La formación para la competencia de comunicación oral se dirige hacia unos objetivos educativos. Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la importancia que tienen para la vida laboral. A continuación, marque los tres objetivos principales.

#### **P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad**

**P27:** Los centros educativos establecen ciertas pautas de comunicación que contribuyen al desarrollo de la competencia de comunicación oral del alumnado. Valórelas del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según el grado en que preparan para la vida laboral. A continuación, marque tres cruces en las tres pautas principales.

c) Preguntas sobre aspectos didácticos concretos. Los informantes observan con atención la conducta de los empleados y sus procesos de formación por lo que es relevante plantearles cuestiones sobre cómo evaluar CCO (P28), cuáles son las orientaciones didácticas más convenientes (P29) y qué actividades pueden resultar más adecuadas (P30).

#### **P28. Adecuación/Evaluación de CCO**

**P28:** Valore su nivel de acuerdo del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) con las siguientes afirmaciones sobre la evaluación de la competencia de comunicación oral. Después marque las cuatro con las que esté más de acuerdo.

#### **P29. Adecuación/Orientaciones didácticas**

**P29.** Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) las siguientes orientaciones didácticas para la enseñanza de la competencia de comunicación oral. Después, marque las cuatro más efectivas.

#### **P30. Adecuación/Actividades formativas**

**P30:** Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) las siguientes actividades para el desarrollo de la competencia de comunicación oral. Después, marque las tres más adecuadas.

Pasamos a continuación a hacer explícito el plan de cada pregunta y a indicar los resultados detallados.

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### Pregunta 19 (P19)

#### P19. Marco

La pregunta 19 solicita información sobre el carácter comunicativo de las 23 competencias transversales del Proyecto Tuning. Se presentan 23 ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho). Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,6, véase estudio de P24 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva (coinciden los diez primeros ítems), aunque con ciertas variaciones en el orden de preferencia.

#### P19. Enunciado

<b>P19. C. transversales/Valor para CCO</b>		
<b>COFE3</b>		
<p><b>19.</b> Teniendo en cuenta las 23 competencias transversales del Proyecto Tuning, <b>valore el nivel en que cada una de ellas tiene carácter comunicativo</b> y la incluiría como competencia para desarrollar en cursos de formación de habilidades de comunicación (FC). Utilice los siguientes criterios de valoración para cada una de las competencias:</p>		
<p><input type="checkbox"/> 1. Nada. No forma parte de la formación comunicativa (FC).</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Poco. Afecta a la comunicación sólo indirectamente. No forma parte de la FC.</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Bastante. Influye directamente en la comunicación. Puede formar parte de la FC.</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Mucho. Es una competencia de comunicación. Debe incluirse en la FC.</p>		
Nº	Competencias transversales (Tuning)	Grado comunicativo
01	Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
02	Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
04	Conocimiento de una lengua extranjera	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
05	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
06	Capacidad de gestión de la información	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
07	Resolución de problemas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
08	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
09	Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
10	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
11	Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12	Habilidades en las relaciones interpersonales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
13	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
14	Razonamiento crítico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
15	Compromiso ético	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
16	Aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
17	Adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
18	Creatividad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
19	Liderazgo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
20	Conocimiento de otras culturas y costumbres	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
21	Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
22	Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
23	Sensibilidad hacia temas medioambientales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P19. Ficha

<b>Hipótesis</b>	<p><i>H<sub>19a</sub></i>: A juicio de los informantes, las 23 competencias del Proyecto Tuning se relacionan con el nivel de CCO y pueden formar parte de la formación comunicativa (nivel 2,5 o superior).</p> <p><i>H<sub>19b</sub></i>: A juicio de los informantes, las competencias transversales más relacionadas con la formación comunicativa son las competencias requeridas en la interacción social directa en la lengua materna (ítems: P19_03, P19_09, P19_10, P19_12, P19_19).</p>
<b>Variable A</b>	VA11. Competencias transversales (Tuning)
<b>Variable B</b>	VB13. Relevancia comunicativa
<b>Ítems</b>	<p>Competencias transversales (Tuning)</p> <p><b>C.G. INSTRUMENTALES</b></p> <p>P19_01. Capacidad de análisis y síntesis</p> <p>P19_02. Capacidad de organización y planificación</p> <p>P19_03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa</p> <p>P19_04. Conocimiento de una lengua extranjera</p> <p>P19_05. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio</p> <p>P19_06. Capacidad de gestión de la información</p> <p>P19_07. Resolución de problemas</p> <p>P19_08. Toma de decisiones</p> <p><b>C. G. PERSONALES</b></p> <p>P19_09. Trabajo en equipo</p> <p>P19_10. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar</p> <p>P19_11. Trabajo en un contexto internacional</p> <p>P19_12. Habilidades en las relaciones interpersonales</p> <p>P19_13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad</p> <p>P19_14. Razonamiento crítico</p> <p>P19_15. Compromiso ético</p> <p><b>C.G. SISTÉMICAS</b></p> <p>P19_16. Aprendizaje autónomo</p> <p>P19_17. Adaptación a nuevas situaciones</p> <p>P19_18. Creatividad</p> <p>P19_19. Liderazgo</p> <p>P19_20. Conocimiento de otras culturas y costumbres</p> <p>P19_21. Iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>P19_22. Motivación por la calidad</p> <p>P19_23. Sensibilidad hacia temas medioambientales</p>
<b>Definición</b>	
	Grado en que una competencia transversal o genérica se relaciona con la competencia de comunicación oral y contribuye a la formación comunicativa de los empleados, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>	
	<p>a) Observar la relevancia comunicativa de las competencias transversales.</p> <p>b) Valorar la confirmación de las hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos.</p> <p>d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados.</p> <p>e) Valorar las aportaciones de los informantes.</p>
<b>Niveles de la variable VB13</b>	
<b>Escala:</b>	likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho)
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
	Promedio de cada ítem de P19 global y por estratos (sólo diferencias significativas). Clasificación ordinal de ítems por orden de preferencia
<b>Valoración cualitativa</b>	
	Análisis del contenido escrito por el informante al final del texto.

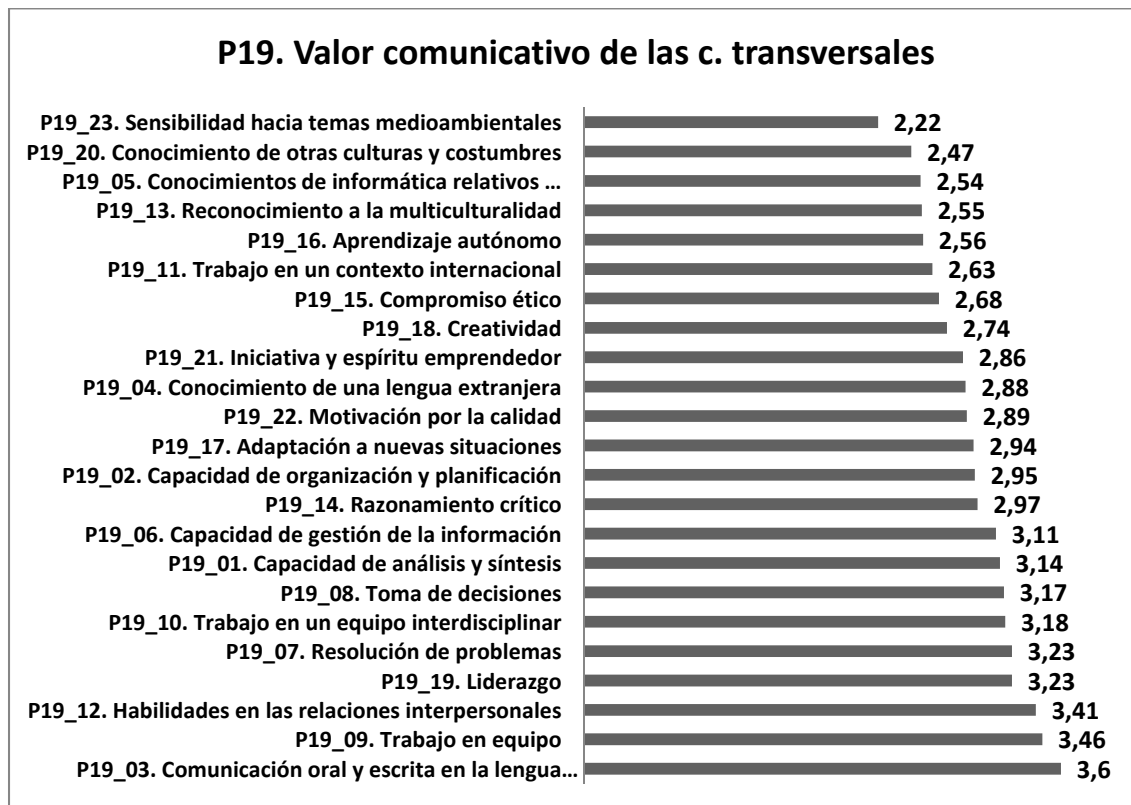


## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P19. Resultados. Gráfica

#### Gráfica de P19

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el nivel en que cada una de las veintitrés competencias transversales del Proyecto Tuning tiene carácter comunicativo y la incluiría como competencia para desarrollar en cursos de formación de habilidades de comunicación.



### P19. Resultados. Datos

P19. Valor comunicativo de las competencias transversales										
P19	P19_01. Capacidad de análisis y síntesis			P19_02. Capacidad de organización y planificación			P19_03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa			
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.
1. Nada	4	2,7	<b>2,8</b>	9	6,0	<b>6,3</b>				
2. Poco	21	14,0	<b>14,6</b>	27	18,0	<b>18,8</b>	6	4,0	<b>4,1</b>	
3. Bastante	70	46,7	<b>48,6</b>	70	46,7	<b>48,6</b>	46	30,7	<b>31,7</b>	
4. Mucho	49	32,7	<b>34,0</b>	38	25,3	<b>26,4</b>	93	62,0	<b>64,1</b>	
Válidos	144	96,0	100,0	144	96,0	100,0	145	96,7	100,0	
Perdidos	6	4,0		6	4,0		5	3,3		
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0		
Media	<b>3,14</b>		<b>%1/2</b>	<b>2,95</b>		<b>%1/2</b>	<b>3,60</b>		<b>%1/2</b>	<b>4,1</b>
Desv. típ.	,763		<b>%3/4</b>	,839		<b>%3/4</b>	,570		<b>%3/4</b>	<b>95,8</b>
Dif. Medias	0			0			2			
Orden Med.	8°			11°			1°			

Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

P19	P19_04. Conocimiento de una lengua extranjera			P19_05. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio			P19_06. Capacidad de gestión de la información		
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Frec.	%
1. Nada	5	3,3	<b>3,4</b>	13	8,7	<b>9,0</b>	1	,7	,7
2. Poco	38	25,3	<b>26,2</b>	51	34,0	<b>35,2</b>	29	19,3	<b>20,0</b>
3. Bastante	71	47,3	<b>49,0</b>	70	46,7	<b>48,3</b>	68	45,3	<b>46,9</b>
4. Mucho	31	20,7	<b>21,4</b>	11	7,3	<b>7,6</b>	47	31,3	<b>32,4</b>
Válidos	145	96,7	100,0	145	96,7	100,0	145	96,7	100,0
Perdidos	5	3,3		5	3,3		5	3,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>2,88</b>	<b>%1/2</b>	<b>29,6</b>	<b>2,54</b>	<b>%1/2</b>	<b>44,2</b>	<b>3,11</b>	<b>%1/2</b>	<b>20,7</b>
Desv. típ.	,777	<b>%3/4</b>	<b>70,4</b>	,764	<b>%3/4</b>	<b>55,9</b>	,737	<b>%3/4</b>	<b>79,3</b>
Dif. Medias	2			0			0		
Orden Med.	14°			21°			9°		

P19	P19_07. Resolución de problemas			P19_08. Toma de decisiones			P19_09. Trabajo en equipo		
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Frec.	%
1. Nada	2	1,3	<b>1,4</b>	3	2,0	<b>2,1</b>	1	,7	,7
2. Poco	26	17,3	<b>17,9</b>	23	15,3	<b>15,9</b>	11	7,3	<b>7,6</b>
3. Bastante	54	36,0	<b>37,2</b>	66	44,0	<b>45,5</b>	54	36,0	<b>37,2</b>
4. Mucho	63	42,0	<b>43,4</b>	53	35,3	<b>36,6</b>	79	52,7	<b>54,5</b>
Válidos	145	96,7	100,0	145	96,7	100,0	145	96,7	100,0
Perdidos	5	3,3		5	3,3		5	3,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,23</b>	<b>%1/2</b>	<b>19,3</b>	<b>3,17</b>	<b>%1/2</b>	<b>18,0</b>	<b>3,46</b>	<b>%1/2</b>	<b>8,4</b>
Desv. típ.	,788	<b>%3/4</b>	<b>80,6</b>	,764	<b>%3/4</b>	<b>82,1</b>	,666	<b>%3/4</b>	<b>91,7</b>
Dif. Medias	0			3			1		
Orden Med.	5°			7°			2°		

P19	P19_10. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar			P19_11. Trabajo en un contexto internacional			P19_12. Habilidades en las relaciones interpersonales		
	Datos	Frec.	%	% vál.	Frec.	%	% vál.	Frec.	%
1. Nada	2	1,3	<b>1,4</b>	9	6,0	<b>6,2</b>			
2. Poco	23	15,3	<b>15,9</b>	55	36,7	<b>37,9</b>	12	8,0	<b>8,3</b>
3. Bastante	67	44,7	<b>46,2</b>	61	40,7	<b>42,1</b>	62	41,3	<b>42,8</b>
4. Mucho	53	35,3	<b>36,6</b>	19	12,7	<b>13,1</b>	71	47,3	<b>49,0</b>
Válidos	145	96,7	100,0	144	96,0	100,0	145	96,7	100,0
Perdidos	5	3,3		6	4,0		5	3,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,18</b>	<b>%1/2</b>	<b>17,3</b>	<b>2,61</b>	<b>%1/2</b>	<b>44,1</b>	<b>3,41</b>	<b>%1/2</b>	<b>8,3</b>
Desv. típ.	,742	<b>%3/4</b>	<b>82,8</b>	,819	<b>%3/4</b>	<b>55,2</b>	,640	<b>%3/4</b>	<b>91,8</b>
Dif. Medias	1			1			0		
Orden Med.	6°			18°			3°		

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

P19	P19_13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad			P19_14. Razonamiento crítico			P19_15. Compromiso ético		
	Datos	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.
1. Nada	8	5,3	5,5	4	2,7	2,8	10	6,7	6,9
2. Poco	62	41,3	42,8	29	19,3	20,1	55	36,7	37,9
3. Bastante	62	41,3	42,8	79	52,7	54,9	52	34,7	35,9
4. Mucho	13	8,7	9,0	32	21,3	22,2	28	18,7	19,3
Válidos	145	96,7	100,0	144	96,0	100,0	145	96,7	100,0
Perdidos	5	3,3		6	4,0		5	3,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	2,55	%1/2	48,3	2,97	%1/2	22,9	2,68	%1/2	44,8
Desv. típ.	,735	%3/4	51,8	,733	%3/4	77,1	,865	%3/4	55,2
Dif. Medias	1			0			1		
Orden Med.	20°			10°			17°		

P19	P19_16. Aprendizaje autónomo			P19_17. Adaptación a nuevas situaciones			P19_18. Creatividad		
	Datos	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.
1. Nada	13	8,7	9,0	9	6,0	6,3	8	5,3	5,5
2. Poco	54	36,0	37,5	30	20,0	20,8	46	30,7	31,7
3. Bastante	61	40,7	42,4	66	44,0	45,8	66	44,0	45,5
4. Mucho	16	10,7	11,1	39	26,0	27,1	25	16,7	17,2
Válidos	144	96,0	100,0	144	96,0	100,0	145	96,7	100,0
Perdidos	6	4,0		6	4,0		5	3,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	2,56	%1/2	46,5	2,92	%1/2	27,1	2,74	%1/2	37,2
Desv. típ.	,809	%3/4	53,5	,886	%3/4	72,9	,806	%3/4	62,7
Dif. Medias	0			0			0		
Orden Med.	19°			12°			16°		

P19	P19_19. Liderazgo			P19_20. Conocimiento de otras culturas y costumbres			P19_21. Iniciativa y espíritu emprendedor		
	Datos	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.
1. Nada	3	2,0	2,1	10	6,7	6,9	6	4,0	4,1
2. Poco	20	13,3	13,8	65	43,3	44,8	38	25,3	26,2
3. Bastante	62	41,3	42,8	62	41,3	42,8	71	47,3	49,0
4. Mucho	60	40,0	41,4	8	5,3	5,5	30	20,0	20,7
Válidos	145	96,7	100,0	145	96,7	100,0	145	96,7	100,0
Perdidos	5	3,3		5	3,3		5	3,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	3,23	%1/2	15,9	2,47	%1/2	51,7	2,86	%1/2	30,3
Desv. típ.	,764	%3/4	84,2	,708	%3/4	48,3	,787	%3/4	69,7
Dif. Medias	0			1			1		
Orden Med.	4°			22°			15°		

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

P19	P19_22. Motivación por la calidad			P19_23. Sensibilidad hacia temas medioambientales		
	Datos	Frec.	% % vál.	Frec.	% % vál.	% vál.
1. Nada	7	4,7	<b>4,8</b>	28	18,7	<b>19,3</b>
2. Poco	43	28,7	<b>29,7</b>	65	43,3	<b>44,8</b>
3. Bastante	54	36,0	<b>37,2</b>	44	29,3	<b>30,3</b>
4. Mucho	41	27,3	<b>28,3</b>	8	5,3	<b>5,5</b>
Válidos	145	96,7	100,0	145	96,7	100,0
Perdidos	5	3,3		5	3,3	
Total	150	100,0		150	100,0	
Media	<b>2,89</b>	<b>%1/2</b>	<b>34,5</b>	<b>2,22</b>	<b>%1/2</b>	<b>64,1</b>
Desv. típ.	,875	<b>%3/4</b>	<b>65,5</b>	,820	<b>%3/4</b>	<b>35,8</b>
Dif. Medias	0			0		
Orden Med.	13°			23°		

#### P19. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P19_03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,60</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,51</b>	,620	6,382	<b>,013</b>	21,612	1	143	<b>,000</b>
			2. Mujer	53	<b>3,75</b>	,434						
		Sec.	1. Man.	46	<b>3,65</b>	,604	3,383	<b>,006</b>	1,679	5	139	<b>,144</b>
			2. Con.	12	<b>3,08</b>	,669						
			3. Com.	36	<b>3,72</b>	,454						
			4. Adm.	17	<b>3,59</b>	,507						
			5. Edu.	15	<b>3,80</b>	,414						
			6. San.	19	<b>3,42</b>	,607						

#### P19\_03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
2. (F+M) Construcción	12	3,08	
6. (Q). Sanidad	19	3,42	3,42
4. (O) Administración	17	3,59	3,59
1. (C) Manufactura	46	3,65	3,65
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	36		3,72
5. (P) Educación	15		3,80
Sig.		,071	,468

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,294. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

<b>P19_04. Conocimiento de una lengua extranjera</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,88</b>	<b>2</b>	Tipo	1. Priv.	110	<b>2,97</b>	,795	6,331	<b>,013</b>	,001	1	143	<b>,972</b>
			2. Púb.	35	<b>2,60</b>	,651						
		Sec.	1. Man.	46	<b>3,22</b>	,629	3,675	<b>,004</b>	1,841	5	139	<b>,109</b>
			2. Con.	12	<b>2,83</b>	,718						
			3. Com.	36	<b>2,89</b>	,979						
			4. Adm.	17	<b>2,47</b>	,717						
5. Edu.	15	<b>2,73</b>	,594									
6. San.	19	<b>2,58</b>	,607									

<b>P19_08. Toma de decisiones</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,17</b>	<b>3</b>	Edad	1. 30	6	<b>3,33</b>	,516	3,053	<b>,031</b>	,513	3	141	<b>,674</b>
			2. 31-40	47	<b>3,00</b>	,834						
			3. 41-50	63	<b>3,37</b>	,703						
			4. 51+	29	<b>2,97</b>	,731						
		Tipo	1. Priv.	110	<b>3,18</b>	,803	,206	,650	5,096	1	143	<b>,025</b>
			2. Púb.	35	<b>3,11</b>	,631						
		Sec.	1. Man.	46	<b>3,22</b>	,841	,148	,980	3,253	5	139	<b>,008</b>
			2. Con.	12	<b>3,08</b>	,669						
			3. Com.	36	<b>3,19</b>	,786						
			4. Adm.	17	<b>3,06</b>	,429						
			5. Edu.	15	<b>3,13</b>	,915						
			6. San.	19	<b>3,16</b>	,765						

<b>P19_09. Trabajo en equipo</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,46</b>	<b>1</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,37</b>	,707	4,247	<b>,041</b>	4,206	1	143	<b>,042</b>
			2. Muj.	53	<b>3,60</b>	,566						

<b>P19_10. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,18</b>	<b>1</b>	Sec.	1. Man.	46	<b>3,22</b>	,786	2,435	<b>,038</b>	3,203	5	139	<b>,009</b>
			2. Con.	12	<b>2,83</b>	,389						
			3. Com.	36	<b>3,08</b>	,841						
			4. Adm.	17	<b>3,47</b>	,514						
			5. Edu.	15	<b>2,87</b>	,516						
			6. San.	19	<b>3,47</b>	,772						

<b>P19_11. Trabajo en un contexto internacional</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,63</b>	<b>1</b>	Sec.	1. Man.	46	<b>2,91</b>	,694	3,045	<b>,012</b>	2,520	5	138	<b>,032</b>
			2. Con.	12	<b>2,42</b>	,515						
			3. Com.	35	<b>2,66</b>	,938						
			4. Adm.	17	<b>2,59</b>	,870						
			5. Edu.	15	<b>2,47</b>	,743						
			6. San.	19	<b>2,16</b>	,602						

<b>P19_13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,55</b>	<b>1</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>2,39</b>	,695	12,976	<b>,000</b>	,249	1	143	<b>,619</b>
			2. Mujer	53	<b>2,83</b>	,727						

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

<b>P19_15. Compromiso ético</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,68</b>	<b>1</b>	Edad	1. 30	6	<b>2,67</b>	,516	2,874	<b>,038</b>	1,653	3	141	<b>,180</b>
			2. 31-40	47	<b>2,40</b>	,825						
			3. 41-50	63	<b>2,75</b>	,915						
			4. 51+	29	<b>2,97</b>	,778						

<b>P19_20. Conocimiento de otras culturas y costumbres</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,47</b>	<b>1</b>	Sec.	1. Man.	46	<b>2,48</b>	,722	1,732	<b>,131</b>	3,284	5	139	<b>,008</b>
			2. Con.	12	<b>2,42</b>	,793						
			3. Com.	36	<b>2,42</b>	,770						
			4. Adm.	17	<b>2,41</b>	,618						
			5. Edu.	15	<b>2,93</b>	,458						
			6. San.	19	<b>2,26</b>	,653						

<b>P19_21. Iniciativa y espíritu emprendedor</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,86</b>	<b>1</b>	Exp.	1. Breve	13	<b>3,15</b>	,555	2,801	<b>,064</b>	4,415	2	142	<b>,014</b>
			2. Media	41	<b>3,02</b>	,689						
			3. Larga	91	<b>2,75</b>	,838						

#### P19. Clasificación los ítems

<b>P19/Ítem 19_01 a 19_23. Global</b>		
<b>Clasificación por medias de cada ítem</b>	<b>Media</b>	<b>Ord. Media</b>
<b>P19_03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa</b>	<b>3,6</b>	<b>1°</b>
<b>P19_09. Trabajo en equipo</b>	<b>3,46</b>	<b>2°</b>
<b>P19_12. Habilidades en las relaciones interpersonales</b>	<b>3,41</b>	<b>3°</b>
<b>P19_19. Liderazgo</b>	<b>3,23</b>	<b>4°</b>
<b>P19_07. Resolución de problemas</b>	<b>3,23</b>	<b>5°</b>
<b>P19_10. Trabajo en un equipo interdisciplinar</b>	<b>3,18</b>	<b>6°</b>
<b>P19_08. Toma de decisiones</b>	<b>3,17</b>	<b>7°</b>
<b>P19_01. Capacidad de análisis y síntesis</b>	<b>3,14</b>	<b>8°</b>
<b>P19_06. Capacidad de gestión de la información</b>	<b>3,11</b>	<b>9°</b>
<b>P19_14. Razonamiento crítico</b>	<b>2,97</b>	<b>10°</b>
<b>P19_02. Capacidad de organización y planificación</b>	<b>2,95</b>	<b>11°</b>
<b>P19_17. Adaptación a nuevas situaciones</b>	<b>2,94</b>	<b>12°</b>
<b>P19_22. Motivación por la calidad</b>	<b>2,89</b>	<b>13°</b>
<b>P19_04. Conocimiento de una lengua extranjera</b>	<b>2,88</b>	<b>14°</b>
<b>P19_21. Iniciativa y espíritu emprendedor</b>	<b>2,86</b>	<b>15°</b>
<b>P19_18. Creatividad</b>	<b>2,74</b>	<b>16°</b>
<b>P19_15. Compromiso ético</b>	<b>2,68</b>	<b>17°</b>
<b>P19_11. Trabajo en un contexto internacional</b>	<b>2,63</b>	<b>18°</b>
<b>P19_16. Aprendizaje autónomo</b>	<b>2,56</b>	<b>19°</b>
<b>P19_13. Reconocimiento a la multiculturalidad</b>	<b>2,55</b>	<b>20°</b>
<b>P19_05. Conocimientos de informática relativos ...</b>	<b>2,54</b>	<b>21°</b>
<b>P19_20. Conocimiento de otras culturas y costumbres</b>	<b>2,47</b>	<b>22°</b>
<b>P19_23. Sensibilidad hacia temas medioambientales</b>	<b>2,22</b>	<b>23°</b>

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### Pregunta 23 (P23)

#### P23. Contenidos de ALL/empleabilidad. Marco

La pregunta 23 (P23) solicita una valoración de la utilidad laboral de los contenidos del área de lengua y literatura de la E. Secundaria y Bachillerato. Se presentan 16 ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y una escala ordinal en la que deben marcarse los cuatro principales. Esta pregunta obtuvo una valoración moderadamente alta en la prueba de jueces (valoración media de 3,35, véase estudio de P30 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva, aunque con leves variaciones en el orden de preferencia.

#### P23. Contenidos de ALL/empleabilidad. Enunciado

P23. Contenidos de ALL/empleabilidad			
COFE3			
<p>23. En la asignatura de <b>Lengua y Literatura</b> de E. Secundaria y Bachillerato se incluyen determinados contenidos. Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la <b>utilidad que tienen para la vida laboral</b>. A continuación, marque los <b>cuatro</b> más relevantes en este aspecto.</p>			
Nº	Contenidos de Lengua y Literatura	Grado	<u>Plus</u> 4 cruces
01	Estudio de la comunicación (concepto, clases, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Estudio del texto: estructura, tipos de texto, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Gramática	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Historia de la literatura	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Comentario de textos literarios	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Análisis morfosintáctico	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Ortografía	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Estudio del léxico del idioma	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Estudio de los fonemas y sonidos del idioma	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Lectura de textos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Comprensión lectora	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Expresión escrita	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Expresión oral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Comprensión oral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Medios de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
16	Tecnologías de la información y la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P23. Contenidos de ALL/empleabilidad. Ficha

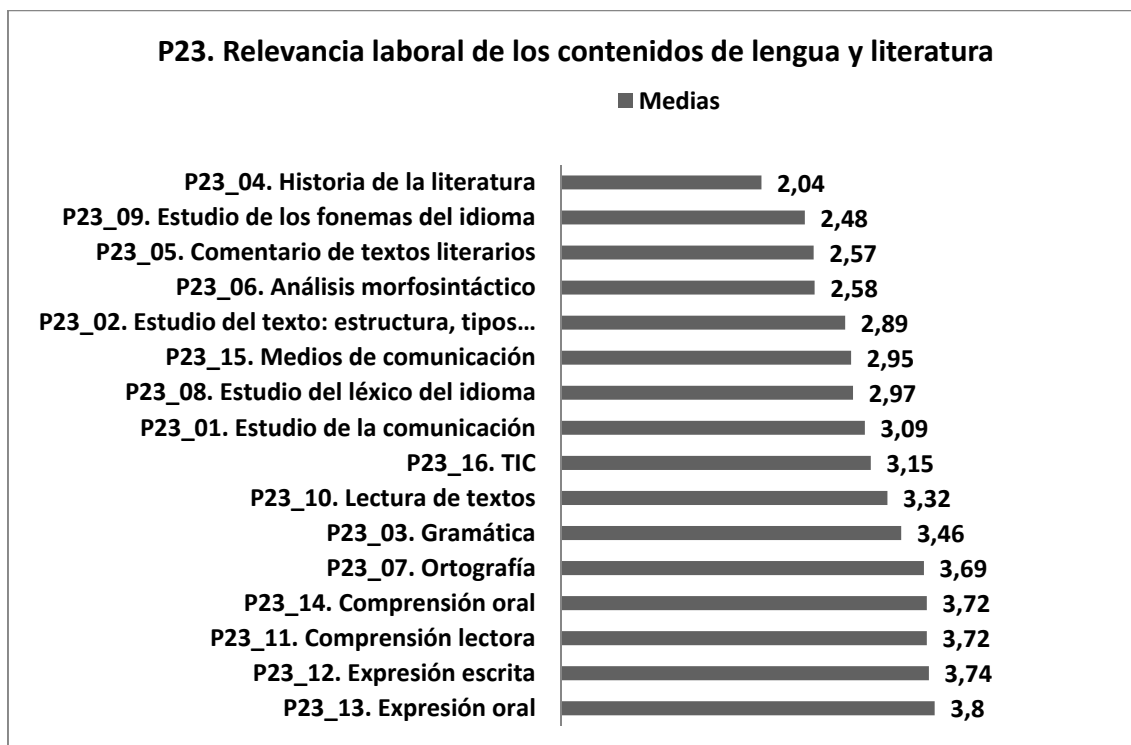
<b>Hipótesis</b>	<p><i>H<sub>23a</sub>: A juicio de los informantes, los dieciséis ítems relativos a contenidos académicos del área de lengua y literatura son relevantes para la empleabilidad (nivel 2,5 o superior).</i></p> <p><i>H<sub>23b</sub>: A juicio de los informantes, los ítems relativos a contenidos académicos del área de lengua y literatura dedicados a habilidades comunicativas de tipo práctico (hablar, escuchar, leer y escribir) son los que más facilitan la empleabilidad (ítems más elevados P23_11, P23_12, P23_13 y P23_14).</i></p>
<b>Variable A</b>	VA14. Contenidos de Lengua y Literatura
<b>Variable B</b>	VB12. Empleabilidad
<b>Ítems</b>	<p><b>Contenidos de Lengua y Literatura</b></p> <p><b>P23_01. Estudio de la comunicación (concepto, clases, etc.)</b></p> <p><b>P23_02. Estudio del texto: estructura, tipos de texto, etc.</b></p> <p><b>P23_03. Gramática</b></p> <p><b>P23_04. Historia de la literatura</b></p> <p><b>P23_05. Comentario de textos literarios</b></p> <p><b>P23_06. Análisis morfosintáctico</b></p> <p><b>P23_07. Ortografía</b></p> <p><b>P23_08. Estudio del léxico del idioma</b></p> <p><b>P23_09. Estudio de los fonemas y sonidos del idioma</b></p> <p><b>P23_10. Lectura de textos</b></p> <p><b>P23_11. Comprensión lectora</b></p> <p><b>P23_12. Expresión escrita</b></p> <p><b>P23_13. Expresión oral</b></p> <p><b>P23_14. Comprensión oral</b></p> <p><b>P23_15. Medios de comunicación</b></p> <p><b>P23_16. Tecnologías de la información y la comunicación</b></p>
<b>Definición</b>	Grado en que determinado contenido del área de lengua y literatura es relevante o presenta utilidad para la realidad laboral, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>	<p>a) Observar el nivel de funcionalidad o relevancia laboral de cada una de los ámbitos de enseñanza de ALL en el sistema educativo actual.</p> <p>b) Valorar la confirmación de las hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos.</p> <p>d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados.</p> <p>e) Valorar las aportaciones de los informantes.</p>
<b>Niveles de la variable VB12</b>	
<b>Escala:</b>	likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y Ordinal (4 principales)
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	<p>Promedio de cada ítem, global y por estratos (sólo diferencias significativas).</p> <p>Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.</p>
<b>Valoración cualitativa</b>	Análisis del contenido escrito por el informante al final del texto.



## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

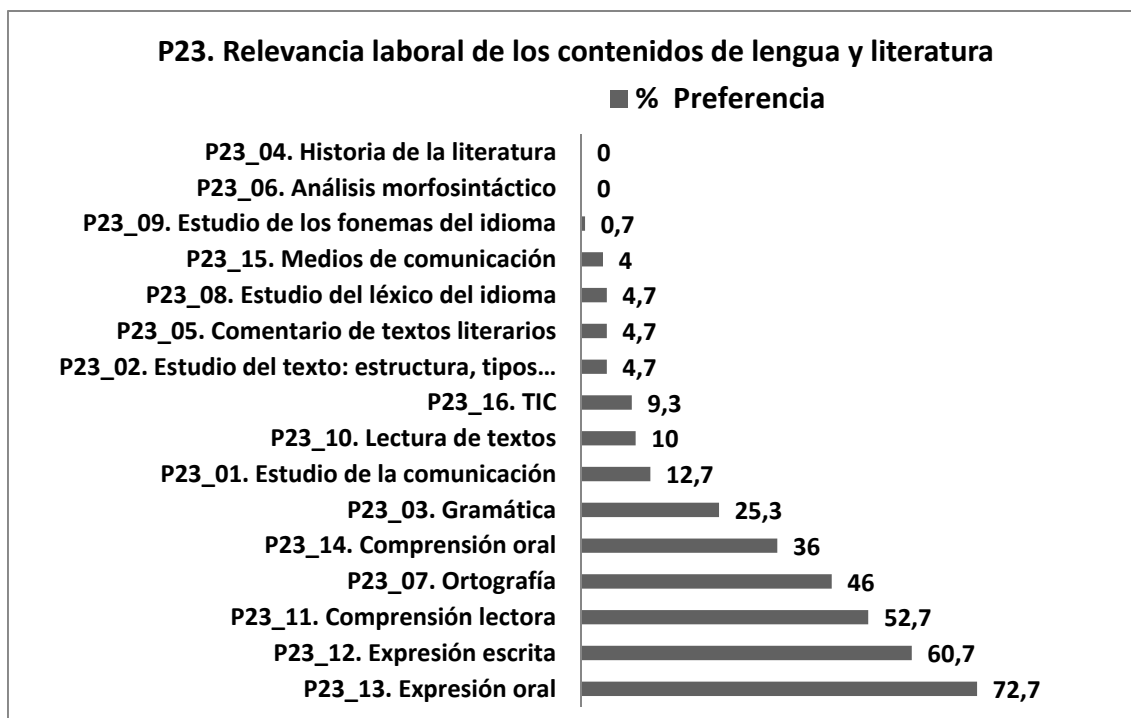
### P23. Contenidos de ALL/empleabilidad. Resultados. Gráfica Gráfica de P23. Medias

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) el grado en que los contenidos de la materia de lengua y literatura presentan **utilidad para la vida laboral**.



### Gráfica de P23. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan cuatro contenidos principales de la materia de lengua y literatura que presentan **utilidad para la vida laboral** de entre dieciséis contenidos propuestos.



## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P23. Resultados. Datos

<b>P23. Utilidad de los contenidos de Lengua y Literatura para la vida laboral</b>										
<b>P23</b>	<b>P23_01. Estudio de la comunicación</b>			<b>P23_02. Estudio del texto</b>			<b>P23_03. Gramática</b>			
	<b>Datos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>
<b>1. Nada</b>	3	2,0	<b>2,1</b>	3	2,0	<b>2,0</b>				
<b>2. Poco</b>	27	18,0	<b>18,5</b>	38	25,3	<b>25,7</b>	12	8,0	<b>8,1</b>	
<b>3. Bastante</b>	70	46,7	<b>47,9</b>	80	53,3	<b>54,1</b>	56	37,3	<b>37,8</b>	
<b>4. Mucho</b>	46	30,7	<b>31,5</b>	27	18,0	<b>18,2</b>	80	53,3	<b>54,1</b>	
<b>Válidos</b>	146	97,3	100,0	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0	
<b>Perdidos</b>	4	2,7		2	1,3		2	1,3		
<b>Total</b>	150	100,0		150	100,0		150	100,0		
<b>Media</b>	<b>3,09</b>	<b>%1/2</b>	<b>20,6</b>	<b>2,89</b>	<b>%1/2</b>	<b>27,7</b>	<b>3,46</b>	<b>%1/2</b>	<b>8,1</b>	
<b>Desv. típ.</b>	<b>,760</b>	<b>%3/4</b>	<b>79,4</b>	<b>,715</b>	<b>%3/4</b>	<b>72,3</b>	<b>,643</b>	<b>%3/4</b>	<b>91,9</b>	
<b>Dif. Media</b>	1			0			4			
<b>Orden Med.</b>	9°			12°			6°			

<b>P23</b>	<b>P23_04. Historia de la literatura</b>			<b>P23_05. Comentario de textos literarios</b>			<b>P23_06. Análisis morfosintáctico</b>			
	<b>Datos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>
<b>1. Nada</b>	28	18,7	<b>19,0</b>	14	9,3	<b>9,5</b>	9	6,0	<b>6,1</b>	
<b>2. Poco</b>	86	57,3	<b>58,5</b>	53	35,3	<b>35,8</b>	60	40,0	<b>40,8</b>	
<b>3. Bastante</b>	32	21,3	<b>21,8</b>	63	42,0	<b>42,6</b>	62	41,3	<b>42,2</b>	
<b>4. Mucho</b>	1	,7	<b>,7</b>	18	12,0	<b>12,2</b>	16	10,7	<b>10,9</b>	
<b>Válidos</b>	147	98,0	100,0	148	98,7	100,0	147	98,0	100,0	
<b>Perdidos</b>	3	2,0		2	1,3		3	2,0		
<b>Total</b>	150	100,0		150	100,0		150	100,0		
<b>Media</b>	<b>2,04</b>	<b>%1/2</b>	<b>77,5</b>	<b>2,57</b>	<b>%1/2</b>	<b>45,3</b>	<b>2,58</b>	<b>%1/2</b>	<b>46,9</b>	
<b>Desv. típ.</b>	<b>,661</b>	<b>%3/4</b>	<b>22,5</b>	<b>,826</b>	<b>%3/4</b>	<b>54,8</b>	<b>,767</b>	<b>%3/4</b>	<b>53,1</b>	
<b>Dif. Media</b>	0			0			0			
<b>Orden Med.</b>	16°			14°			13°			

<b>P23</b>	<b>P23_07. Ortografía</b>			<b>P23_08. Estudio del léxico del idioma</b>			<b>P23_09. Estudio de los fonemas del idioma</b>			
	<b>Datos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>
<b>1. Nada</b>				2	1,3	<b>1,4</b>	14	9,3	<b>9,5</b>	
<b>2. Poco</b>	5	3,3	<b>3,4</b>	38	25,3	<b>25,7</b>	63	42,0	<b>42,9</b>	
<b>3. Bastante</b>	36	24,0	<b>24,5</b>	70	46,7	<b>47,3</b>	56	37,3	<b>38,1</b>	
<b>4. Mucho</b>	106	70,7	<b>72,1</b>	38	25,3	<b>25,7</b>	14	9,3	<b>9,5</b>	
<b>Válidos</b>	147	98,0	100,0	148	98,7	100,0	147	98,0	100,0	
<b>Perdidos</b>	3	2,0		2	1,3		3	2,0		
<b>Total</b>	150	100,0		150	100,0		150	100,0		
<b>Media</b>	<b>3,69</b>	<b>%1/2</b>	<b>3,4</b>	<b>2,97</b>	<b>%1/2</b>	<b>27,1</b>	<b>2,48</b>	<b>%1/2</b>	<b>52,4</b>	
<b>Desv. típ.</b>	<b>,534</b>	<b>%3/4</b>	<b>96,6</b>	<b>,755</b>	<b>%3/4</b>	<b>73,0</b>	<b>,797</b>	<b>%3/4</b>	<b>47,6</b>	
<b>Dif. Media</b>	3			1			0			
<b>Orden Med.</b>	5°			10°			15°			

Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

P23	P23_10.			P23_11.			P23_12.		
	Lectura de textos			Comprensión lectora			Expresión escrita		
Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.
1. Nada									
2. Poco	16	10,7	<b>10,8</b>	2	1,3	<b>1,4</b>	2	1,3	<b>1,4</b>
3. Bastante	68	45,3	<b>45,9</b>	37	24,7	<b>25,0</b>	34	22,7	<b>23,0</b>
4. Mucho	64	42,7	<b>43,2</b>	109	72,7	<b>73,6</b>	112	74,7	<b>75,7</b>
Válidos	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos	2	1,3		2	1,3		2	1,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,32</b>	<b>%1/2</b>	<b>10,8</b>	<b>3,72</b>	<b>%1/2</b>	<b>1,4</b>	<b>3,74</b>	<b>%1/2</b>	<b>1,4</b>
Desv. típ.	,662	<b>%3/4</b>	<b>89,1</b>	,478	<b>%3/4</b>	<b>98,6</b>	,468	<b>%3/4</b>	<b>98,7</b>
Dif. Media	3			5			4		
Orden Med.	7°			3°			2°		

P23	P23_13.			P23_14.			P23_15.		
	Expresión oral			Comprensión oral			Medios de comunic.		
Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.
1. Nada									
2. Poco				2	1,3	<b>1,4</b>	32	21,3	<b>21,8</b>
3. Bastante	29	19,3	<b>19,6</b>	38	25,3	<b>25,7</b>	90	60,0	<b>61,2</b>
4. Mucho	119	79,3	<b>80,4</b>	108	72,0	<b>73,0</b>	25	16,7	<b>17,0</b>
Válidos	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0	147	98,0	100,0
Perdidos	2	1,3		2	1,3		3	2,0	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,80</b>	<b>%1/2</b>	<b>0</b>	<b>3,72</b>	<b>%1/2</b>	<b>1,4</b>	<b>2,95</b>	<b>%1/2</b>	<b>21,8</b>
Desv. típ.	,398	<b>%3/4</b>	<b>100</b>	,482	<b>%3/4</b>	<b>98,6</b>	,623	<b>%3/4</b>	<b>78,2</b>
Dif. Media	4			4			1		
Orden Med.	1°			4°			11°		

P23	P23_16.		
	TIC		
Datos	F	%	% vál.
1. Nada	1	,7	<b>,7</b>
2. Poco	17	11,3	<b>11,5</b>
3. Bastante	89	59,3	<b>60,1</b>
4. Mucho	41	27,3	<b>27,7</b>
Válidos	148	98,7	100,0
Perdidos	2	1,3	
Total	150	100,0	
Media	<b>3,15</b>	<b>%1/2</b>	<b>12,2</b>
Desv. típ.	,632	<b>%3/4</b>	<b>97,8</b>
Dif. Media	1		
Orden Med.	8°		

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P23. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P23_01. Estudio de la comunicación (concepto, clases, etc.)												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,09</b>	<b>1</b>	<b>Tipo</b>	<b>1. Priv.</b>	111	<b>3,17</b>	,699	5,572	<b>,020</b>	4,270	1	144	<b>,041</b>
			<b>2. Púb.</b>	35	<b>2,83</b>	,891						
P23_03. Gramática												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,46</b>	<b>4</b>	<b>Sexo</b>	<b>1. Hom.</b>	92	<b>3,36</b>	,689	6,184	<b>,014</b>	8,223	1	146	<b>,005</b>
			<b>2. Mujer</b>	56	<b>3,63</b>	,524						
		<b>Edad</b>	<b>1. 30</b>	7	<b>4,00</b>	,000	4,364	<b>,006</b>	8,400	3	144	<b>,000</b>
			<b>2. 31-40</b>	49	<b>3,57</b>	,612						
			<b>3. 41-50</b>	63	<b>3,44</b>	,642						
			<b>4. 51+</b>	29	<b>3,17</b>	,658						
		<b>Tipo</b>	<b>1. Priv.</b>	113	<b>3,52</b>	,642	4,653	<b>,033</b>	1,358	1	146	<b>,246</b>
			<b>2. Púb.</b>	35	<b>3,26</b>	,611						
		<b>Sec.</b>	<b>1. Man.</b>	47	<b>3,49</b>	,621	2,400	<b>,040</b>	3,643	5	142	<b>,004</b>
			<b>2. Con.</b>	13	<b>3,38</b>	,768						
			<b>3. Com.</b>	37	<b>3,54</b>	,650						
			<b>4. Adm.</b>	18	<b>3,17</b>	,514						
			<b>5. Edu.</b>	15	<b>3,20</b>	,775						
			<b>6. San.</b>	18	<b>3,78</b>	,428						

### P23\_03. Gramática. Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
<b>4. Más de 50</b>	29	3,17	
<b>3. 41 a 50</b>	63	3,44	3,44
<b>2. 31 a 40</b>	49	3,57	3,57
<b>1. 30 ó menos</b>	7		4,00
<b>Sig.</b>		,282	,063

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,725. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P23\_04. Historia de la literatura. Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
<b>1. 30 ó menos</b>	7	1,43	
<b>3. 41 a 50</b>	63	2,03	2,03
<b>4. Más de 50</b>	28		2,04
<b>2. 31 a 40</b>	49		2,14
<b>Sig.</b>		,050	,965

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,617. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

<b>P23_07. Ortografía</b>													
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.	
<b>3,69</b>	<b>3</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,63</b>	,588	2,802	,096	12,526	1	145	<b>,001</b>	
			2. Mujer	55	<b>3,78</b>	,417							
		Edad	1. 30	7	<b>3,71</b>	,488	3,861	<b>,011</b>	12,892	3	143	<b>,000</b>	
			2. 31-40	49	<b>3,86</b>	,354							
			3. 41-50	62	<b>3,66</b>	,542							
			4. 51+	29	<b>3,45</b>	,686							
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,66</b>	,522	1,220	,303	4,283	5	141	<b>,001</b>	
			2. Con.	13	<b>3,69</b>	,630							
			3. Com.	37	<b>3,76</b>	,495							
			4. Adm.	17	<b>3,53</b>	,624							
			5. Edu.	15	<b>3,53</b>	,640							
			6. San.	18	<b>3,89</b>	,323							

---

<b>P23_08. Estudio del léxico del idioma</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,97</b>	<b>1</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>2,86</b>	,779	5,743	<b>,018</b>	1,205	1	146	<b>,274</b>
			2. Mujer	56	<b>3,16</b>	,682						

---

<b>P23_10. Lectura de textos</b>													
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.	
<b>3,32</b>	<b>3</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,22</b>	,693	6,584	<b>,011</b>	,627	1	146	<b>,430</b>	
			2. Mujer	56	<b>3,50</b>	,572							
		Edad	1. 30	7	<b>3,71</b>	,488	2,686	<b>,049</b>	,540	3	144	<b>,656</b>	
			2. 31-40	49	<b>3,47</b>	,616							
			3. 41-50	63	<b>3,25</b>	,671							
			4. 51+	29	<b>3,14</b>	,693							
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,13</b>	,769	2,510	<b>,033</b>	1,176	5	142	<b>,324</b>	
			2. Con.	13	<b>3,31</b>	,630							
			3. Com.	37	<b>3,41</b>	,551							
			4. Adm.	18	<b>3,17</b>	,707							
			5. Edu.	15	<b>3,67</b>	,488							
			6. San.	18	<b>3,56</b>	,511							

---

<b>P23_11. Comprensión lectora</b>													
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.	
<b>3,72</b>	<b>5</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,62</b>	,531	12,228	<b>,001</b>	63,095	1	146	<b>,000</b>	
			2. Mujer	56	<b>3,89</b>	,312							
		Edad	1. 30	7	<b>4,00</b>	,000	2,281	,082	10,221	3	144	<b>,000</b>	
			2. 31-40	49	<b>3,78</b>	,422							
			3. 41-50	63	<b>3,73</b>	,482							
			4. 51+	29	<b>3,55</b>	,572							
		Tipo	1. Priv.	113	<b>3,70</b>	,498	1,190	,277	5,523	1	146	<b>,020</b>	
			2. Púb.	35	<b>3,80</b>	,406							
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,77</b>	,439	2,037	,134	9,360	2	145	<b>,000</b>	
			2. Media	43	<b>3,84</b>	,374							
			3. Larga	92	<b>3,66</b>	,519							
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,64</b>	,568	1,418	,221	11,945	5	142	<b>,000</b>	
			2. Con.	13	<b>3,69</b>	,480							
			3. Com.	37	<b>3,76</b>	,435							
			4. Adm.	18	<b>3,67</b>	,485							
			5. Edu.	15	<b>4,00</b>	,000							
			6. San.	18	<b>3,72</b>	,461							

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

#### P23 11. Comprensión lectora. Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. Más de 50	29	3,55	
3. 41 a 50	63	3,73	3,73
2. 31 a 40	49	3,78	3,78
1. 30 ó menos	7		4,00
Sig.		,553	,386

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,725. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P23\_12. Expresión escrita

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	g1	g2	Sig.
<b>3,74</b>	<b>4</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,68</b>	,512	3,862	,051	17,260	1	146	<b>,000</b>
			2. Mujer	56	<b>3,84</b>	,371						
		Edad	1. 30	7	<b>4,00</b>	,000	1,056	,370	6,903	3	144	<b>,000</b>
			2. 31-40	49	<b>3,76</b>	,480						
			3. 41-50	63	<b>3,75</b>	,439						
			4. 51+	29	<b>3,66</b>	,553						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,77</b>	,439	,791	,455	3,568	2	145	<b>,031</b>
			2. Media	43	<b>3,81</b>	,394						
			3. Larga	92	<b>3,71</b>	,504						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,70</b>	,462	1,638	,154	12,483	5	142	<b>,000</b>
			2. Con.	13	<b>3,69</b>	,480						
			3. Com.	37	<b>3,68</b>	,580						
			4. Adm.	18	<b>3,67</b>	,485						
			5. Edu.	15	<b>4,00</b>	,000						
			6. San.	18	<b>3,89</b>	,323						

#### P23\_13. Expresión oral

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	g1	g2	Sig.
<b>3,80</b>	<b>4</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,75</b>	,435	4,588	<b>,034</b>	22,502	1	146	<b>,000</b>
			2. Mujer	56	<b>3,89</b>	,312						
		Edad	1. 30	7	<b>4,00</b>	,000	1,080	,360	6,126	3	144	<b>,001</b>
			2. 31-40	49	<b>3,84</b>	,373						
			3. 41-50	63	<b>3,79</b>	,408						
			4. 51+	29	<b>3,72</b>	,455						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,85</b>	,376	1,483	,230	6,990	2	145	<b>,001</b>
			2. Media	43	<b>3,88</b>	,324						
			3. Larga	92	<b>3,76</b>	,429						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,77</b>	,428	1,314	,262	6,862	5	142	<b>,000</b>
			2. Con.	13	<b>3,77</b>	,439						
			3. Com.	37	<b>3,81</b>	,397						
			4. Adm.	18	<b>3,67</b>	,485						
			5. Edu.	15	<b>3,93</b>	,258						
			6. San.	18	<b>3,94</b>	,236						

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

<b>P23_14. Comprensión oral</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,72</b>	<b>4</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,62</b>	,531	10,425	<b>,002</b>	50,974	1	146	<b>,000</b>
			2. Mujer	56	<b>3,88</b>	,334						
		Edad	1. 30	7	<b>4,00</b>	,000	2,242	,086	10,834	3	144	<b>,000</b>
			2. 31-40	49	<b>3,78</b>	,422						
			3. 41-50	63	<b>3,71</b>	,490						
			4. 51+	29	<b>3,55</b>	,572						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,92</b>	,277	2,032	,135	10,559	2	145	<b>,000</b>
			2. Media	43	<b>3,77</b>	,480						
			3. Larga	92	<b>3,66</b>	,498						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,62</b>	,573	1,172	,326	6,864	5	142	<b>,000</b>
			2. Con.	13	<b>3,69</b>	,480						
			3. Com.	37	<b>3,76</b>	,435						
			4. Adm.	18	<b>3,67</b>	,485						
			5. Edu.	15	<b>3,93</b>	,258						
			6. San.	18	<b>3,78</b>	,428						

#### P23\_14. Comprensión oral. Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. Más de 50	29	3,55	
3. 41 a 50	63	3,71	3,71
2. 31 a 40	49	3,78	3,78
1. 30 ó menos	7		4,00
Sig.		,559	,340

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,725. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

<b>P23_15. Medios de comunicación</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,95</b>	<b>1</b>	Sexo	1. Hom.	91	<b>2,79</b>	,606	17,83	<b>,000</b>	,411	1	145	<b>,523</b>
			2. Mujer	56	<b>3,21</b>	,563						

<b>P23_16. Tecnologías de la información y la comunicación</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,15</b>	<b>1</b>	Sexo	1. Hom.	92	<b>3,02</b>	,629	10,43	<b>,002</b>	4,170	1	146	<b>,043</b>
			2. Mujer	56	<b>3,36</b>	,586						

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P23. Ítems preferidos (Plus). Cuatro.

P23. Plus. Participación			
Datos	F	%	% vál.
1. Responde	136	90,7	90,7
2. Elige uno			
2. Elige dos			
3. Elige tres	28	18,7	20,6
4. Elige cuatro	108	72,0	79,4
Perdidos	14	9,3	
Total	150	100,0	100,0

P23.Plus. Frecuencias y porcentajes por ítems		
Ítems	F	%
P23_01. Estudio de la comunicación	19	12,7
P23_02. Estudio del texto: estructura, tipos...	7	4,7
P23_03. Gramática	38	25,3
P23_04. Historia de la literatura	0	0
P23_05. Comentario de textos literarios	7	4,7
P23_06. Análisis morfosintáctico	0	0
P23_07. Ortografía	69	46,0
P23_08. Estudio del léxico del idioma	7	4,7
P23_09. Estudio de los fonemas del idioma	1	,7
P23_10. Lectura de textos	15	10,0
P23_11. Comprensión lectora	79	52,7
P23_12. Expresión escrita	91	60,7
P23_13. Expresión oral	109	72,7
P23_14. Comprensión oral	54	36,0
P23_15. Medios de comunicación	6	4,0
P23_16. TIC	14	9,3

### P23. Clasificación los ítems

P23. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.						
P23.Ítems	PLUS F	PLUS %	Orden F	Med	Ord. Med.	Disc.
P23_13. Expresión oral	109	72,7	1°	3,8	1°	D0
P23_12. Expresión escrita	91	60,7	2°	3,74	2°	D0
P23_11. Comprensión lectora	79	52,7	3°	3,72	3°	D0
P23_14. Comprensión oral	54	36	5°	3,72	4°	D1
P23_07. Ortografía	69	46	4°	3,69	5°	D1
P23_03. Gramática	38	25,3	6°	3,46	6°	D0
P23_10. Lectura de textos	15	10	8°	3,32	7°	D1
P23_16. TIC	14	9,3	9°	3,15	8°	D1
P23_01. Estudio de la comunicación	19	12,7	7°	3,09	9°	D2
P23_08. Estudio del léxico del idioma	7	4,7	12°	2,97	10°	D2
P23_15. Medios de comunicación	6	4	13°	2,95	11°	D2
P23_02. Estudio del texto: estructura, tipos...	7	4,7	10°	2,89	12°	D2
P23_06. Análisis morfosintáctico	0	0	15°	2,58	13°	D2
P23_05. Comentario de textos literarios	7	4,7	11°	2,57	14°	D3
P23_09. Estudio de los fonemas del idioma	1	0,7	14°	2,48	15°	D1
P23_04. Historia de la literatura	0	0	16°	2,04	16°	D0



## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### Pregunta 26 (P26)

#### P26. Objetivos CCO/empleabilidad. Marco

La pregunta 26 (P26) solicita una valoración de los objetivos educativos relativos a la comunicación desde la perspectiva de la relevancia laboral. Se presentan 12 ítems para valorar del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho), para seleccionar de forma ordinal los tres más importantes y un ítem abierto. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,57; véase estudio de P34 y P35 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva, aunque con leves variaciones en el orden de preferencia.

#### P26. Objetivos CCO/empleabilidad. Enunciado

P26. Relevancia laboral de los objetivos educativos			
COFE3			
26. La formación para la competencia de comunicación oral se dirige hacia unos <b>objetivos educativos</b> . Valórelos del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) según la <b>importancia que tienen para la vida laboral</b> . A continuación, marque tres cruces en los tres objetivos principales.			
Nº	Objetivos educativos	Grado	Plus 3 cruces
01	Expresión personal y <b>original</b> de ideas propias	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Desarrollo <b>emocional</b> y autoestima	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Colaboración, trabajo en <b>equipo y resolución de conflictos</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	<b>Trato</b> respetuoso sin discriminación de personas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Dominio de <b>tecnologías</b> de información y comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Interacción en los <b>medios</b> de comunicación: radio, televisión, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Actuación como <b>ciudadano</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Integración <b>social</b> : familia, pareja, amistad, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Integración en contextos <b>globales</b> : regional, nacional, internacional, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Integración en la vida <b>laboral</b> (empleabilidad)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	<b>Dirección</b> de grupos de personas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Expresión oral <b>formal</b> en situaciones complejas: presentaciones, debates, conferencias, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>Indique otro objetivo educativo si lo considera conveniente:</b>			
13		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

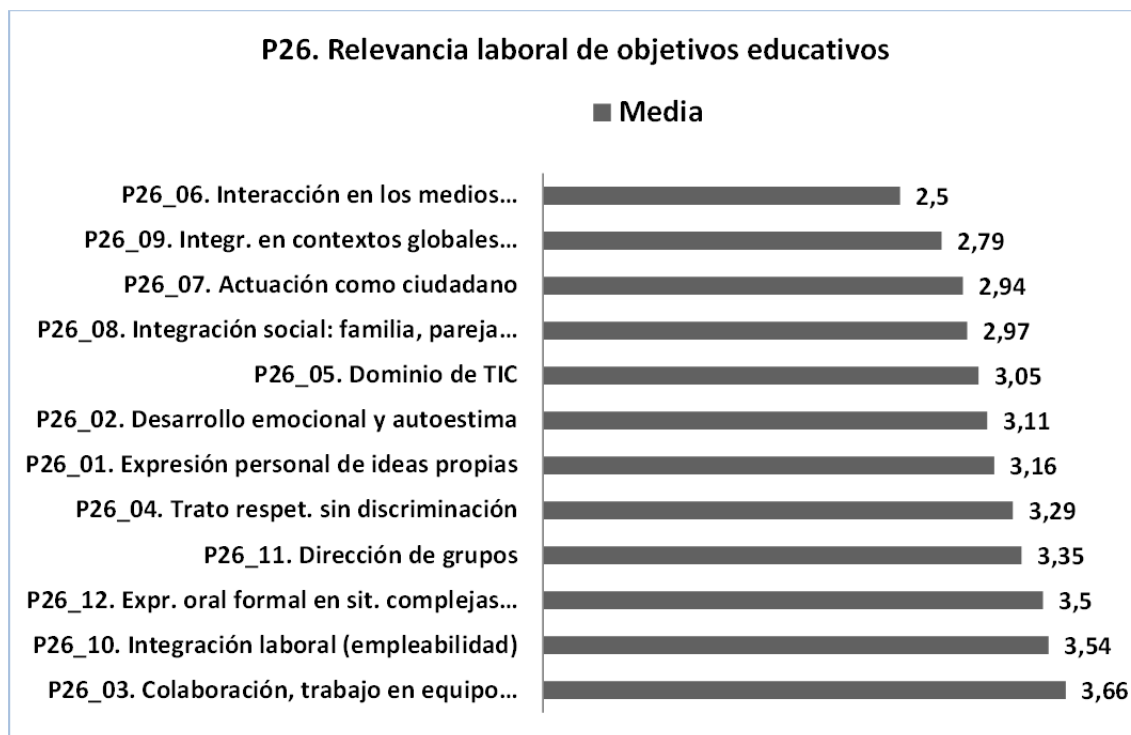
### P26. Objetivos CCO/empleabilidad. Ficha

<b>Hipótesis</b>	<p><i>H<sub>26a</sub></i>: A juicio de los informantes, los doce ítems relativos a objetivos educativos de la formación para la competencia de comunicación oral son relevantes para el empleo (nivel 2,5 o superior).</p> <p><i>H<sub>26b</sub></i>: A juicio de los informantes, se destacan con mayor puntuación entre los doce ítems relativos a objetivos educativos de la formación para la competencia de comunicación oral aquellos más centrados directamente en las necesidades de las organizaciones (ítems P26_03, P26_05, P26_10, P26_11 y P26_12, (nivel 3 o superior).</p>
<b>Variable A</b>	VA17. Objetivos educativos
<b>Variable B</b>	VB12. Empleabilidad
<b>Ítems</b>	<p><b>Objetivos educativos</b></p> <p><b>P26_01.</b> Expresión personal y <b>original</b> de ideas propias</p> <p><b>P26_02.</b> Desarrollo <b>emocional</b> y autoestima</p> <p><b>P26_03.</b> Colaboración, trabajo en <b>equipo y resolución de conflictos</b></p> <p><b>P26_04.</b> <b>Trato</b> respetuoso sin discriminación de personas</p> <p><b>P26_05.</b> Dominio de <b>tecnologías</b> de información y comunicación</p> <p><b>P26_06.</b> Interacción en los <b>medios</b> de comunicación: radio, televisión, etc.</p> <p><b>P26_07.</b> Actuación como <b>ciudadano</b></p> <p><b>P26_08.</b> Integración <b>social</b>: familia, pareja, amistad, etc.</p> <p><b>P26_09.</b> Integración en contextos <b>globales</b>: regional, nacional, internacional, etc.</p> <p><b>P26_10.</b> Integración en la vida <b>laboral</b> (empleabilidad)</p> <p><b>P26_11.</b> <b>Dirección</b> de grupos de personas</p> <p><b>P26_12.</b> Expresión oral <b>formal</b> en situaciones complejas: presentaciones, debates, conferencias, etc.</p> <p><b>P26_13.</b> <b>Abierta</b></p>
<b>Definición</b>	
Grado en que determinado objetivo educativo de la enseñanza de CCO es relevante en la formación para la empleo.	
<b>Objetivos</b>	
<p>a) Observar el nivel de funcionalidad o relevancia para el empleo de cada una de los objetivos educativos de CCO.</p> <p>b) Observar las diferencias entre los diversos estratos estudiados.</p> <p>c) Especificar las diferencias entre los diversos objetivos de la formación de CCO, clasificándolas por relevancia para el empleo.</p> <p>d) Estudiar las implicaciones educativas correspondientes.</p>	
<b>Niveles de la variable VB12</b>	
<b>Escala:</b> likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y Ordinal (3 principales)	
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
<p>Promedio de cada ítem, global y por estratos (sólo diferencias significativas).</p> <p>Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.</p>	
<b>Valoración cualitativa</b>	
Análisis del contenido escrito por el informante en respuesta abierta y al final del texto.	

**P26. Objetivos CCO/empleabilidad. Resultados. Gráfica**

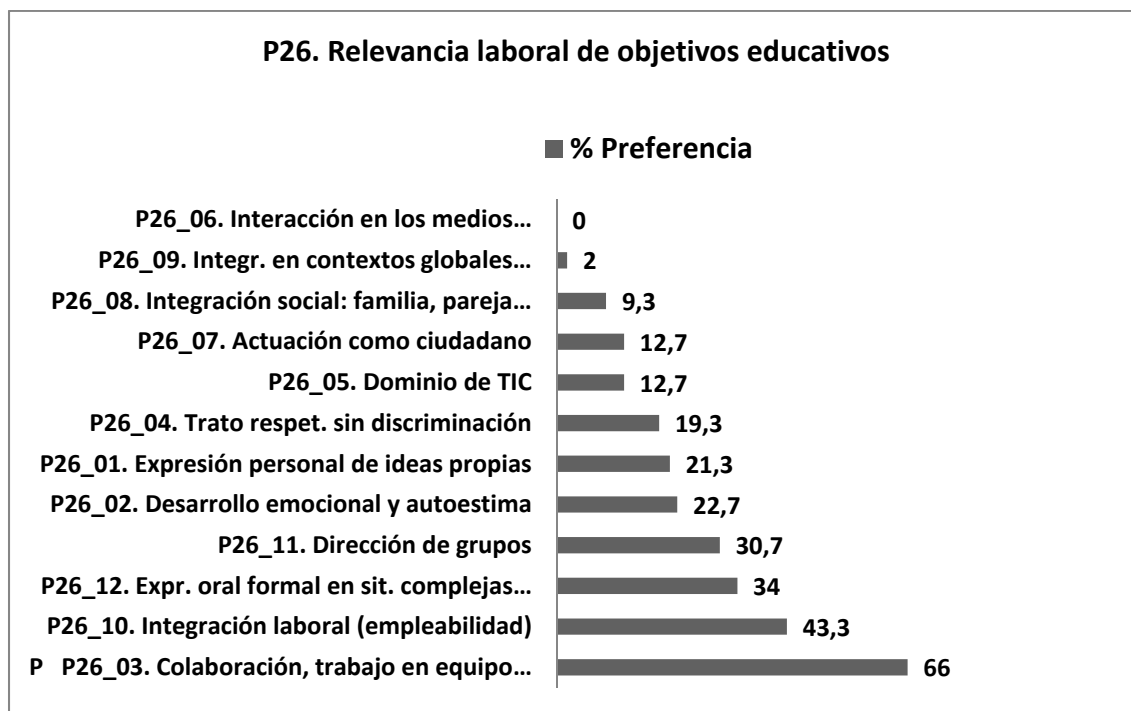
**Gráfica de P26. Medias**

Media de relevancia laboral de doce objetivos educativos.



**Gráfica de P26. Porcentaje de preferencia**

Los informantes seleccionan tres preferidos entre doce objetivos educativos.



## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P26. Objetivos CCO/empleabilidad. Resultados. Datos

P26. Valor de los objetivos educativos de CCO para la vida laboral									
P26	P26_01. Expresión personal de ideas propias			P26_02. Des. emocional y autoestima			P26_03. Colaboración, trabajo en equipo...		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.
1. Nada	2	1,3	1,4						
2. Poco	20	13,3	13,7	24	16,0	16,2	5	3,3	3,4
3. Bastante	76	50,7	52,1	83	55,3	56,1	40	26,7	27,0
4. Mucho	48	32,0	32,9	41	27,3	27,7	103	68,7	69,6
Válidos	146	97,3	100,0	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos	4	2,7		2	1,3		2	1,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	3,16	%1/2	15,1	3,11	%1/2	16,2	3,66	%1/2	3,4
Desv. típ.	,705	%3/4	85,0	,655	%3/4	83,8	,542	%3/4	96,6
Dif. Medias	2			2			3		
Orden Med.	6°			7°			1°		

P26	P26_04. Trato respetuoso sin discriminación			P26_05. Dominio de TIC			P26_06. Interacción en los MM.CC.		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.
1. Nada	3	2,0	2,0	1	,7	,7	2	1,3	1,3
2. Poco	17	11,3	11,6	23	15,3	15,5	75	50,0	50,3
3. Bastante	61	40,7	41,5	91	60,7	61,5	67	44,7	45,0
4. Mucho	66	44,0	44,9	33	22,0	22,3	5	3,3	3,4
Válidos	147	98,0	100,0	148	98,7	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	3	2,0		2	1,3		1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	3,29	%1/2	13,6	3,05	%1/2	16,2	2,50	%1/2	51,6
Desv. típ.	,751	%3/4	86,4	,637	%3/4	83,8	,588	%3/4	48,4
Dif. Medias	2			1			2		
Orden Med.	5°			8°			12°		

P26	P26_07. Actuación como ciudadano			P26_08. Integración social: familia, pareja...			P26_09. Integración en contextos globales...		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.
1. Nada	5	3,3	3,4	7	4,7	4,7	2	1,3	1,4
2. Poco	39	26,0	26,2	28	18,7	18,8	47	31,3	31,8
3. Bastante	65	43,3	43,6	76	50,7	51,0	79	52,7	53,4
4. Mucho	40	26,7	26,8	38	25,3	25,5	20	13,3	13,5
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos	1	,7		1	,7		2	1,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	2,94	%1/2	29,6	2,97	%1/2	23,5	2,79	%1/2	33,2
Desv. típ.	,816	%3/4	70,4	,796	%3/4	76,5	,683	%3/4	66,9
Dif. Medias	0			2			1		
Orden Med.	10°			9°			11°		

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

P26	P26_10. Integración laboral (empleabilidad)			P26_11. Dirección de grupos de personas			P26_12. Expr. Oral formal en situac. Complejas		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	% vál.	F	% % vál.	% vál.
1. Nada									
2. Poco	4	2,7	2,7	15	10,0	10,1	7	4,7	4,7
3. Bastante	60	40,0	40,3	67	44,7	45,0	60	40,0	40,5
4. Mucho	85	56,7	57,0	67	44,7	45,0	81	54,0	54,7
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos	1	,7		1	,7		2	1,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	3,54	%1/2	2,7	3,35	%1/2	10,1	3,50	%1/2	4,7
Desv. típ.	,551	%3/4	97,3	,657	%3/4	90,0	,589	%3/4	95,2
Dif. Medias	2			0			1		
Orden Med.	2°			4°			3°		

#### P26. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

##### P26\_01. Expresión personal y original de ideas propias

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,16	2	Edad	1. 30	6	3,17	,753	4,569	,004	,027	3	142	,994
			2. 31-40	48	3,21	,713						
			3. 41-50	63	3,32	,643						
			4. 51+	29	2,76	,689						
		Exp.	1. Breve	11	3,00	,447	,325	,723	4,282	2	143	,016
			2. Media	43	3,19	,764						
			3. Larga	92	3,17	,705						

##### P26\_02. Desarrollo emocional y autoestima

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,11	2	Sexo	1. Hom.	93	3,03	,633	4,065	,046	4,312	1	146	,040
			2. Mujer	55	3,25	,673						
		Sec.	1. Man.	47	3,09	,545	,299	,913	2,780	5	142	,020
			2. Con.	13	3,23	,832						
			3. Com.	37	3,14	,713						
			4. Adm.	17	3,06	,827						
			5. Edu.	15	3,00	,655						
			6. San.	19	3,21	,535						

##### P26\_03. Colaboración, trabajo en equipo y resolución de conflictos

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,66	3	Sexo	1. Hom.	92	3,51	,602	21,643	,000	97,580	1	146	,000
			2. Mujer	56	3,91	,288						
		Edad	1. 30	7	4,00	,000	3,763	,012	10,994	3	144	,000
			2. 31-40	49	3,71	,456						
			3. 41-50	62	3,71	,524						
			4. 51+	30	3,40	,675						
		Exp.	1. Breve	13	3,69	,480	1,904	,153	6,501	2	145	,002
			2. Media	43	3,79	,466						
			3. Larga	92	3,60	,575						

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P26\_03. Colaboración, trabajo en equipo y resolución de conflictos. Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. Más de 50	30	3,40	
3. 41 a 50	62	3,71	3,71
2. 31 a 40	49	3,71	3,71
1. 30 ó menos	7		4,00
Sig.		,345	,418

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,803. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P26\_04. Trato respetuoso sin discriminación de personas

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,29	2	Sexo	1. Hom.	92	3,12	,782	14,207	,000	,688	1	145	,408
			2. Mujer	55	3,58	,599						
		Exp.	1. Breve	3,33	3,33	3,33	5,068	,007	1,668	2	144	,192
			2. Media	3,58	3,58	3,58						
			3. Larga	3,15	3,15	3,15						

### P26\_05. Dominio de tecnologías de información y comunicación

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,05	1	Sexo	1. Hom.	93	2,96	,658	6,017	,015	,084	1	146	,772
			2. Mujer	55	3,22	,567						

### P26\_06. Interacción en los medios de comunicación...

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,50	2	Sexo	1. Hom.	93	2,41	,556	6,661	,011	,184	1	147	,668
			2. Mujer	56	2,66	,611						
		Sec.	1. Man.	47	2,32	,556	1,827	,111	2,618	5	143	,027
			2. Con.	13	2,77	,439						
			3. Com.	37	2,57	,647						
			4. Adm.	18	2,50	,707						
			5. Edu.	15	2,67	,488						
			6. San.	19	2,53	,513						

### P26\_08. Integración social: familia, pareja, amistad, etc.

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,97	2	Sexo	1. Hom.	93	2,87	,769	4,160	,043	,199	1	147	,656
			2. Mujer	56	3,14	,819						
		Tipo	1. Priv.	113	3,09	,762	10,433	,002	2,527	1	147	,114
			2. Púb.	36	2,61	,803						

### P26\_09. Integración en contextos globales...

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,79	1	Sexo	1. Hom.	93	2,69	,659	5,811	,017	2,617	1	146	,108
			2. Mujer	55	2,96	,693						

### P26\_10. Integración en la vida laboral (empleabilidad)

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,54	2	Sexo	1. Hom.	93	3,51	,583	1,193	,277	4,901	1	147	,028
			2. Mujer	56	3,61	,493						
		Exp.	1. Breve	13	3,38	,650	2,645	,074	5,919	2	146	,003
			2. Media	43	3,70	,465						
			3. Larga	93	3,49	,564						

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

<b>P26_12. Expresión oral formal en situaciones complejas...</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,50</b>	<b>1</b>	Exp.	1. Breve	13	<b>3,38</b>	,506	1,302	,275	4,166	2	145	<b>,017</b>
			2. Media	42	<b>3,62</b>	,492						
			3. Larga	93	<b>3,46</b>	,635						

#### P26. Ítems preferidos (Plus). Tres.

<b>P26.Plus. Participación</b>			
Frecuencias	Frec.	%	% válido
<b>3. Elige tres</b>	137	<b>91,3</b>	
<b>Perdidos</b>	13	<b>8,7</b>	
<b>Total</b>	150	<b>100,0</b>	100,0

<b>P26.Plus. Frecuencias y porcentajes por ítems</b>		
Ítems	F	%
P26_01. Expresión personal de ideas propias	32	<b>21,3</b>
P26_02. Desarrollo emocional y autoestima	34	<b>22,7</b>
P26_03. Colaboración, trabajo en equipo...	99	<b>66,0</b>
P26_04. Trato respetuoso sin discriminación	29	<b>19,3</b>
P26_05. Dominio de TIC	19	<b>12,7</b>
P26_06. Interacción en los medios...	0	<b>0</b>
P26_07. Actuación como ciudadano	19	<b>12,7</b>
P26_08. Integración social: familia, pareja...	14	<b>9,3</b>
P26_09. Integración en contextos globales...	3	<b>2,0</b>
P26_10. Integración laboral (empleabilidad)	65	<b>43,3</b>
P26_11. Dirección de grupos	46	<b>30,7</b>
P26_12. Expr. oral formal en sit. complejas...	51	<b>34,0</b>

#### P26. Clasificación los ítems

<b>P26. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.</b>						
P26.PLUS/Ítem	PLUS F	PLUS %	Ord. F	Med	Ord. Med.	Disc.
P26_03. Colaboración, trabajo en equipo...	99	66	1°	3,66	1°	D0
P26_10. Integración laboral (empleabilidad)	65	43,3	2°	3,54	2°	D0
P26_12. Expr. oral formal en sit. complejas...	51	34	3°	3,5	3°	D0
P26_11. Dirección de grupos	46	30,7	4°	3,35	4°	D0
P26_04. Trato respet. sin discriminación	29	19,3	7°	3,29	5°	D2
P26_01. Expresión personal de ideas propias	32	21,3	6°	3,16	6°	D0
P26_02. Desarrollo emocional y autoestima	34	22,7	5°	3,11	7°	D2
P26_05. Dominio de TIC	19	12,7	8°	3,05	8°	D0
P26_08. Integración social: familia, pareja...	14	9,3	10°	2,97	9°	D1
P26_07. Actuación como ciudadano	19	12,7	9°	2,94	10°	D1
P26_09. Integr. en contextos globales...	3	2	11°	2,79	11°	D0
P26_06. Interacción en los medios...	0	0	12°	2,5	12°	D0

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

#### P26. Respuesta abierta

P26. Análisis del contenido de la sección abierta						
P26. Objetivos CCO/empleabilidad						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P26	6	10	0	16	9	23
P26. Tesis de los informantes						
T26a. Capacidad de actuación interpersonal						4
T26b. Capacidad de negociación y diálogo						3
T26c. Competencia emocional y personal						2
T26d. Contribuir a la organización de trabajo						2
T26e. Conducirse éticamente						1
T26f. Mejorar la expresión						3
T26g. Contribución a la empleabilidad						5
T26h. Manifestarse de forma educada y respetuosa						1
T26i. Desenvolverse en un mundo global						2
<b>Total</b>						<b>23</b>

P26. Respuestas de los informantes en pregunta abierta									
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	G	Tesis	
006	1	4	1	3	3	Desarrollo de habilidades en relaciones interpersonales	4	T26a	
069	1	3	1	3	3	Estrategias de negociación en el ámbito laboral	4	T26b	
075	1	4	1	3	6	Inteligencia emocional	3	T26c	
089	1	2	2	3	4	Mejora de la comunicación interna de la propia empresa	3	T26d	
126	2	3	1	3	3	Imagen corporativa. Dice mucho de una empresa el tipo de formación, manera de expresarse de sus empleados	4	T26d	
150	1	3	1	2	2	Socializar la difusión de ideas basadas en el derecho natural y los principios éticos	4	T26e	

P26. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)									
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis		
003	1	1	1	2	2	La comunicación oral en cualquier puesto de trabajo es fundamental. Lo mismo ocurre con el segundo idioma, el cual, debemos de fomentar e intentar que sea más práctico y menos teórico para así mejorar la pronunciación, contextos lingüísticos y vocabulario. Con esto conseguiremos una mejor adaptación al mundo laboral, en el que la internacionalización de nuestras empresas es algo real y necesario para competir en el mercado global en el que nos movemos.	T26g T26i		
015	1	2	1	1	3	Potenciar las técnicas comunicativas para enriquecer el desarrollo comunicativo y la expresión tanto por lenguaje como expresión corporal y formas de diálogo por los alumnos.	T26b T26f		
015	1	2	1	1	3	Conseguir unas capacidades propias de expresión por el desarrollo guiado del alumnado favorecerá el éxito en la incorporación al mundo laboral real.	T26f T26g		



### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

N°	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
015	1	2	1	1	3	Educación y respeto que el alumno debe mostrar en las entrevistas que pueda hacer a su incorporación al mundo laboral, por parte de los equipos de selección o responsables de RRHH de las empresas.	<b>T26h</b>
037	1	3	1	3	1	3. En un mundo global se requiere capacidad de comunicación global.	<b>T26i</b>
048	2	3	1	3	1	La adaptación de nuestros estudiantes de todos los niveles a la realidad laboral, pasa por un mayor nivel de comunicación en las organizaciones, y también la adaptación de los planes de estudios a dicha realidad.	<b>T26g</b>
082	2	2	1	2	3	Me parece de vital importancia el desarrollo de esta competencia. Hoy en día la capacidad de interrelación con los demás, el desarrollo de grupos, la capacidad de influencia, etc. son habilidades y competencias importantes para el desarrollo de una carrera profesional.	<b>T26a</b> <b>T26b</b>
087	1	2	1	3	3	Para no extenderme, y como conclusión, la comunicación, o mejor dicho, el "saber comunicar", facilita el desarrollo personal en todos los ámbitos de la vida (personal y profesional). Transmitir ideas con claridad y ajustadas al interlocutor, ser asertivos, adaptar los registros a las situaciones... facilita la adaptación no solo en el ámbito laboral, sino también en el ámbito de las relaciones personales.	<b>T26a</b> <b>T26c</b> <b>T26g</b>
088	2	2	2	2	5	Momento clave para abordar la comunicación oral es los Currículos de la E. Obligatoria, ya que la Competencia Lingüística es una de las ocho competencias básicas de trabajo a través de las distintas áreas.  En enseñanzas Postobligatorias deberían ofertarse contenidos relacionados con la Competencia de Comunicación Oral, que preparasen para afrontar empleos relacionados con sus currículos: Ciclos formativos, Bachillerato, Universidad... Incluso podría ofertar la Universidad Máster, Cursos... encaminados a preparar esta competencia.	<b>T26g</b>
143	1	3	1	3	1	Cualquier alumno debería estar familiarizado con la expresión oral y gestual de sentimientos, iniciativas y propuestas.  Habilidades como la comunicación, empatía, flexibilidad, organización y planificación, deberían integrarse en el modus operandi de cualquier alumno.  Para mí suponen las habilidades trascendentes para transmitir eficazmente mensajes.	<b>T26a</b> <b>T26f</b>

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### Pregunta 27 (P27)

#### P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad. Marco

La pregunta 27 (P27) solicita una valoración de ciertas pautas comunicativas de la comunidad educativa desde el punto de vista de la preparación para la vida laboral. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,72; véase estudio de P36 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva (coinciden los cuatro primeros ítems más valorados).

#### P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad. Enunciado

P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad			
COFE3			
27. Los centros educativos establecen ciertas <b>pautas de comunicación</b> que contribuyen al desarrollo de la competencia de comunicación oral del alumnado. Valórelas del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) <b>según el grado en que preparan para la vida laboral</b> . A continuación, marque <b>tres</b> cruces en las tres pautas principales.			
Nº	<u>Pautas de comunicación en los centros educativos</u>	Grado	<u>Plus 3 cruces</u>
	<b>Para desarrollar la CCO hay que fomentar ...</b>		
01	La participación de los alumnos en la <b>organización del centro</b> educativo: Consejo escolar, Delegación de alumnos, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Las <b>actividades de convivencia</b> : festivales, celebraciones, actividades culturales, exposiciones, viajes, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	La <b>disposición del espacio</b> que facilite la interacción	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	El uso de <b>tecnologías</b> audiovisuales e informáticas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	La aparición de <b>respuestas personales</b> y creativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Facilitar la <b>interacción</b> con centros y alumnos de otros lugares mediante las TIC, intercambios, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Un <b>ambiente participativo</b> que facilite la expresión	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Realización de tareas, problemas y proyectos en <b>grupo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	La <b>dirección</b> de equipos de trabajo por cada alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	La enseñanza de <b>técnicas</b> y procedimientos de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>Indique <u>otra pauta de comunicación</u> si lo considera conveniente</b>			
11	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad. Ficha

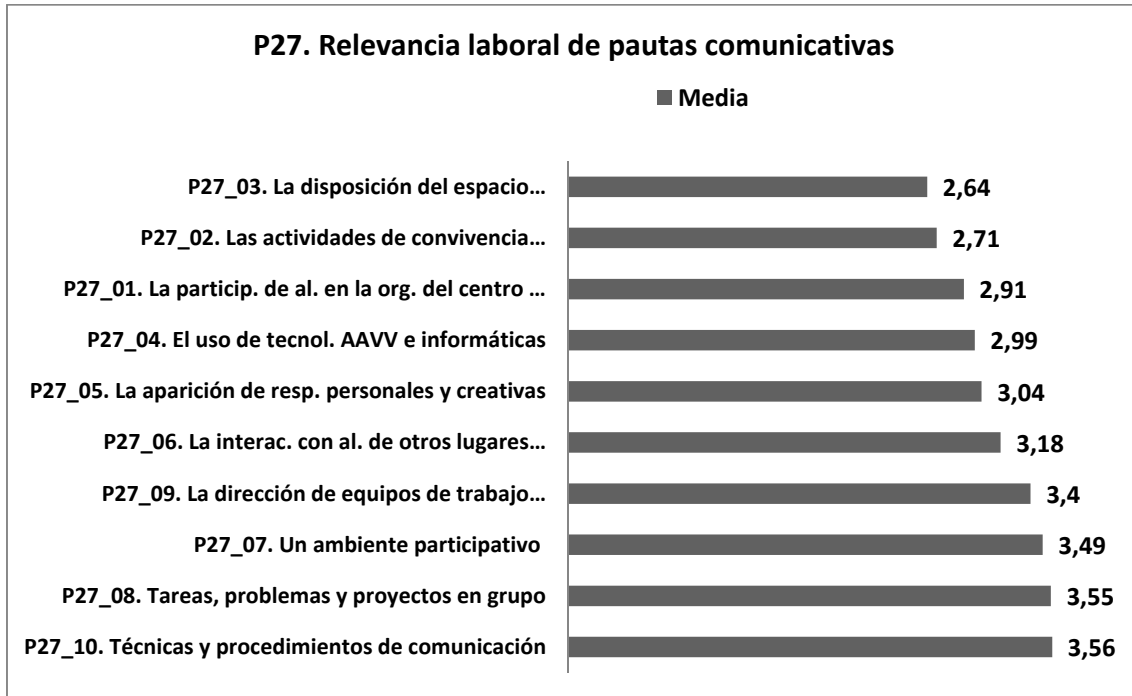
<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>27</sub>: A juicio de los informantes, los diez ítems relativos a pautas de comunicación de los centros educativos son relevantes para el empleo (nivel 2,5 o superior).</i>
<b>Variable A</b>	VA18. Pautas de comunicación en los centros educativos
<b>Variable B</b>	VB12. Empleabilidad
<b>Ítems</b>	<p><b><u>Pautas de comunicación en los centros educativos</u></b>  <b>Para desarrollar la CCO hay que fomentar ...</b></p> <p><b>P27_01.</b> La participación de alumnos en la <b>organización del centro</b> educativo: Consejo escolar, Delegación de alumnos, etc.</p> <p><b>P27_02.</b> Las <b>actividades de convivencia</b>: festivales, actividades culturales, exposiciones, viajes, etc.</p> <p><b>P27_03.</b> La <b>disposición del espacio</b> que facilite la interacción</p> <p><b>P27_04.</b> El uso de <b>tecnologías</b> audiovisuales e informáticas</p> <p><b>P27_05.</b> La aparición de <b>respuestas personales</b> y creativas</p> <p><b>P27_06.</b> Facilitar la <b>interacción</b> con centros y alumnos de otros lugares mediante las TIC, intercambios, etc.</p> <p><b>P27_07.</b> Un <b>ambiente participativo</b> que facilite la expresión</p> <p><b>P27_08.</b> Realización de tareas, problemas y proyectos en <b>grupo</b></p> <p><b>P27_09.</b> La <b>dirección</b> de equipos de trabajo por cada alumno</p> <p><b>P27_10.</b> La enseñanza de <b>técnicas</b> y procedimientos de comunicación</p> <p><b>P27_11. Abierta</b></p>
<b>Definición</b>	
Grado en que determinada pauta de comunicación en los centros educativos es relevante o presenta utilidad para la realidad laboral, a juicio de los informantes.	
<b>Objetivos</b>	
<p>a) Observar el nivel de funcionalidad o relevancia para el empleo de cada una de las pautas comunicativas propias del ámbito educativo.</p> <p>b) Valorar la confirmación de la hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos.</p> <p>d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados.</p> <p>e) Valorar las aportaciones de los informantes.</p>	
<b>Niveles de la variable VB12</b>	
<b>Escala:</b> likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y Ordinal (3 principales)	
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
<p>Promedio de cada ítem, global y por estratos (sólo diferencias significativas).</p> <p>Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.</p>	
<b>Valoración cualitativa</b>	
Análisis del contenido escrito por el informante en respuesta abierta y al final del texto.	

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad. Resultados. Gráficas

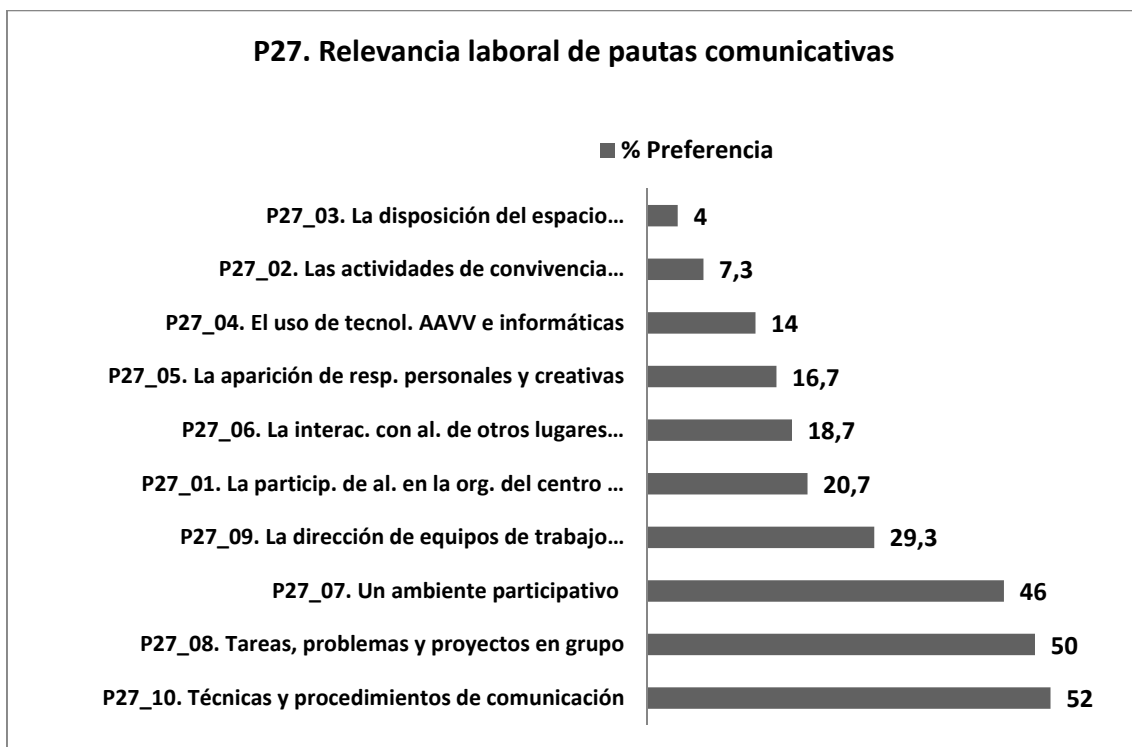
#### Gráfica de P27. Medias

Media de relevancia laboral de diez pautas de comunicación en el ámbito educativo.



#### Gráfica de P27. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan tres preferidas entre diez pautas de comunicación.



Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

**P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad. Resultados. Datos**

<b>P27. Pautas de comunicación en los centros preparatorias para el empleo</b>									
<b>P27</b>	<b>P27_01.</b>			<b>P27_02.</b>			<b>P27_03.</b>		
	<b>La particip. de al. en la org. del centro ...</b>			<b>Las actividades de convivencia...</b>			<b>La disposición del espacio...</b>		
<b>Datos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>
<b>1. Nada</b>	6	4,0	<b>4,1</b>	4	2,7	<b>2,7</b>	6	4,0	<b>4,1</b>
<b>2. Poco</b>	40	26,7	<b>27,0</b>	52	34,7	<b>34,9</b>	49	32,7	<b>33,1</b>
<b>3. Bastante</b>	64	42,7	<b>43,2</b>	76	50,7	<b>51,0</b>	85	56,7	<b>57,4</b>
<b>4. Mucho</b>	38	25,3	<b>25,7</b>	17	11,3	<b>11,4</b>	8	5,3	<b>5,4</b>
<b>Válidos</b>	148	98,7	100,0	149	99,3	100,0	148	98,7	100,0
<b>Perdidos</b>	2	1,3		1	,7		2	1,3	
<b>Total</b>	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
<b>Media</b>	<b>2,91</b>	<b>%1/2</b>	<b>31,1</b>	<b>2,71</b>	<b>%1/2</b>	<b>37,6</b>	<b>2,64</b>	<b>%1/2</b>	<b>37,2</b>
<b>Desv. típ.</b>	<b>,828</b>	<b>%3/4</b>	<b>68,8</b>	<b>,700</b>	<b>%3/4</b>	<b>62,4</b>	<b>,650</b>	<b>%3/4</b>	<b>62,8</b>
<b>Dif. Medias</b>	1			1				3	
<b>Orden Med.</b>	8°			9°			10°		

<b>P27</b>	<b>P27_04.</b>			<b>P27_05.</b>			<b>P27_06.</b>		
	<b>El uso de tecnol. AAVV e informáticas</b>			<b>La aparición de resp. personales y creativas</b>			<b>La interac. con al. de otros lugares...</b>		
<b>Datos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>
<b>1. Nada</b>	2	1,3	<b>1,3</b>	2	1,3	<b>1,3</b>	1	,7	<b>,7</b>
<b>2. Poco</b>	28	18,7	<b>18,8</b>	21	14,0	<b>14,1</b>	15	10,0	<b>10,1</b>
<b>3. Bastante</b>	89	59,3	<b>59,7</b>	95	63,3	<b>63,8</b>	88	58,7	<b>59,5</b>
<b>4. Mucho</b>	30	20,0	<b>20,1</b>	31	20,7	<b>20,8</b>	44	29,3	<b>29,7</b>
<b>Válidos</b>	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	148	98,7	100,0
<b>Perdidos</b>	1	,7		1	,7		2	1,3	
<b>Total</b>	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
<b>Media</b>	<b>2,99</b>	<b>%1/2</b>	<b>20,1</b>	<b>3,04</b>	<b>%1/2</b>	<b>15,4</b>	<b>3,18</b>	<b>%1/2</b>	<b>10,8</b>
<b>Desv. típ.</b>	<b>,668</b>	<b>%3/4</b>	<b>79,8</b>	<b>,635</b>	<b>%3/4</b>	<b>84,6</b>	<b>,629</b>	<b>%3/4</b>	<b>89,2</b>
<b>Dif. Medias</b>	1			0			0		
<b>Orden Med.</b>	7°			6°			5°		

<b>P27</b>	<b>P27_07.</b>			<b>P27_08.</b>			<b>P27_09.</b>		
	<b>Un ambiente participativo</b>			<b>Tareas, problemas y proyectos en grupo</b>			<b>La dirección de equipos de trabajo...</b>		
<b>Datos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>
<b>1. Nada</b>	1	,7	<b>,7</b>						
<b>2. Poco</b>	5	3,3	<b>3,4</b>	4	2,7	<b>2,7</b>	12	8,0	<b>8,1</b>
<b>3. Bastante</b>	61	40,7	<b>42,1</b>	58	38,7	<b>39,2</b>	65	43,3	<b>43,9</b>
<b>4. Mucho</b>	78	52,0	<b>53,8</b>	86	57,3	<b>58,1</b>	71	47,3	<b>48,0</b>
<b>Válidos</b>	145	96,7	100,0	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0
<b>Perdidos</b>	5	3,3		2	1,3		2	1,3	
<b>Total</b>	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
<b>Media</b>	<b>3,49</b>	<b>%1/2</b>	<b>4,1</b>	<b>3,55</b>	<b>%1/2</b>	<b>2,7</b>	<b>3,40</b>	<b>%1/2</b>	<b>8,1</b>
<b>Desv. típ.</b>	<b>,602</b>	<b>%3/4</b>	<b>95,9</b>	<b>,551</b>	<b>%3/4</b>	<b>97,3</b>	<b>,636</b>	<b>%3/4</b>	<b>91,9</b>
<b>Dif. Medias</b>	1			2			0		
<b>Orden Med.</b>	3°			2°			4°		

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

P27_10.			
P27 Técnicas y proced. de comunicación			
Datos	F	%	% vál.
1. Nada			
2. Poco	8	5,3	5,4
3. Bastante	49	32,7	33,1
4. Mucho	91	60,7	61,5
Válidos	148	98,7	100,0
Perdidos	2	1,3	
Total	150	100,0	
Media	3,56	%1/2	5,4
Desv. típ.	,597	%3/4	94,6
Dif. Medias	2		
Orden Med.	1º		

#### P27. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

##### P27\_01. La participación de alumnos en la organización del centro educativo...

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,91	1	Sexo	1. Hom.	93	2,70	,831	17,307	,000	2,189	1	146	,141
			2. Mujer	55	3,25	,700						

##### P27\_02. Las actividades de convivencia...

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,71	1	Sexo	1. Hom.	93	2,61	,692	5,029	,026	1,164	1	147	,282
			2. Mujer	56	2,88	,689						

##### P27\_03. La disposición del espacio que facilite la interacción

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,64	3	Sexo	1. Hom.	93	2,55	,684	5,339	,022	8,634	1	146	,004
			2. Mujer	55	2,80	,558						
		Exp.	1. Breve	13	2,46	,776	1,433	,242	3,606	2	145	,030
			2. Media	43	2,77	,571						
			3. Larga	92	2,61	,662						
		Sec.	1. Man.	47	2,68	,695	,782	,564	5,130	5	142	,000
			2. Con.	13	2,46	,877						
			3. Com.	36	2,67	,478						
			4. Adm.	18	2,56	,784						
			5. Edu.	15	2,87	,352						
			6. San.	19	2,53	,697						

##### P27\_04. El uso de tecnologías audiovisuales e informáticas

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,99	1	Sec.	1. Man.	47	3,02	,608	,546	,741	2,362	5	143	,043
			2. Con.	13	3,00	,408						
			3. Com.	37	2,86	,787						
			4. Adm.	18	3,17	,707						
			5. Edu.	15	2,93	,594						
			6. San.	19	3,00	,745						

##### P27\_07. Un ambiente participativo que facilite la expresión

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,49	1	Tipo	1. Priv.	109	3,55	,569	4,586	,034	,059	1	143	,808
			2. Púb.	36	3,31	,668						

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

<b>P27_08. Realización de tareas, problemas y proyectos en grupo</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,55</b>	<b>2</b>	Edad	1. 30	7	<b>3,86</b>	,378	1,640	,183	4,841	3	144	<b>,003</b>
			2. 31-40	49	<b>3,63</b>	,528						
			3. 41-50	62	<b>3,52</b>	,565						
			4. 51+	30	<b>3,43</b>	,568						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,62</b>	,650	3,295	<b>,040</b>	6,375	2	145	<b>,002</b>
			2. Media	43	<b>3,72</b>	,454						
			3. Larga	92	<b>3,47</b>	,564						

<b>P27_10. La enseñanza de técnicas y procedimientos de comunicación</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,56</b>	<b>2</b>	Edad	1. 30	7	<b>4,00</b>	,000	1,531	,209	11,174	3	144	<b>,000</b>
			2. 31-40	49	<b>3,55</b>	,580						
			3. 41-50	62	<b>3,56</b>	,617						
			4. 51+	30	<b>3,47</b>	,629						
		Sec.	1. Man.	46	<b>3,50</b>	,548	,714	,614	2,931	5	142	<b>,015</b>
			2. Con.	13	<b>3,77</b>	,439						
			3. Com.	37	<b>3,54</b>	,691						
			4. Adm.	18	<b>3,50</b>	,618						
			5. Edu.	15	<b>3,73</b>	,458						
			6. San.	19	<b>3,53</b>	,697						

#### P27. Ítems preferidos (Plus). Tres.

<b>P27. Plus. Participación</b>			
Frecuencias	Frec.	%	% válido
1. Elige uno	1	,7	,8
2. Elige dos			
3. Elige tres	129	<b>86,0</b>	99,2
Total válidos	130	<b>86,7</b>	87,3
Perdidos	20	<b>13,3</b>	12,0
Total	150	<b>100,0</b>	

<b>P27. Plus. Frecuencias y porcentajes por ítems</b>		
Ítems	F	%
P27_01. La particip. de al. en la org. del centro ...	31	<b>20,7</b>
P27_02. Las actividades de convivencia...	11	<b>7,3</b>
P27_03. La disposición del espacio...	6	<b>4,0</b>
P27_04. El uso de tecnol. AAVV e informáticas	21	<b>14,0</b>
P27_05. La aparición de resp. personales y creativas	25	<b>16,7</b>
P27_06. La interac. con al. de otros lugares...	28	<b>18,7</b>
P27_07. Un ambiente participativo	69	<b>46,0</b>
P27_08. Tareas, problemas y proyectos en grupo	75	<b>50,0</b>
P27_09. La dirección de equipos de trabajo...	44	<b>29,3</b>
P27_10. Técnicas y procedimientos de comunicación	78	<b>52,0</b>

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

#### P27. Clasificación los ítems

##### P27. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.

P27.PLUS/Ítem	Plus F	Plus %	Ord. F	Med	Ord. Med.	Disc.
P27_10. Técnicas ... de comunicación	78	52	1º	3,56	1º	D0
P27_08. Tareas, problemas y proyectos en grupo	75	50	2º	3,55	2º	D0
P27_07. Un ambiente participativo	69	46	3º	3,49	3º	D0
P27_09. La dirección de equipos de trabajo...	44	29,3	4º	3,4	4º	D0
P27_06. La interacción con al. de otros lugares...	28	18,7	6º	3,18	5º	D1
P27_05. Respuestas personales y creativas	25	16,7	7º	3,04	6º	D1
P27_04. El uso de tecnol. AAVV e informáticas	21	14	8º	2,99	7º	D1
P27_01. La participación en la org. del centro ...	31	20,7	5º	2,91	8º	D1
P27_02. Las actividades de convivencia...	11	7,3	9º	2,71	9º	D0
P27_03. La disposición del espacio...	6	4	10º	2,64	10º	D0



Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

**P27. Respuesta abierta**

<b>P27. Análisis del contenido de la sección abierta</b>						
<b>P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad</b>						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P27	1	5	0	6	5	8
<b>P27. Tesis de los informantes</b>						
<b>T27a. Debates de actualidad</b>						1
<b>T27b. Medios de consulta y documentación</b>						1
<b>T27c. Potenciar las técnicas comunicativas y la expresión oral</b>						3
<b>T27d. Guiar al alumnado</b>						1
<b>T27e. Fomentar el examen oral</b>						2
<b>Total</b>						8

**P27. Respuestas de los informantes en pregunta abierta**

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	G	Tesis
150	1	3	1	2	2	Hacer participar a los alumnos en debates de actualidad y enseñar a consultar las bases de datos e información para tener criterio	4	T27a T27b

**P27. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)**

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
015	1	2	1	1	3	Potenciar las técnicas comunicativas para enriquecer el desarrollo comunicativo y la expresión tanto por lenguaje como expresión corporal y formas de diálogo por los alumnos.	T27c
015	1	2	1	1	3	Conseguir unas capacidades propias de expresión por el desarrollo guiado del alumnado favorecerá el éxito en la incorporación al mundo laboral real.	T27c T27d
073	1	3	2	3	6	Debe realizarse mediante la expresión oral de temas e ideas, siendo evaluable necesariamente por el profesor y quizás por los alumnos que necesariamente deben asistir a dichas exposiciones, siendo evaluable no sólo la capacidad de comunicación sino el contenido científico.	T27c
073	1	3	2	3	6	Exámenes orales. Realizándolos desaparecerá el "miedo escénico" que tradicionalmente todo profesional tiene en su comienzo laboral y que tantas limitaciones genera.	T27e
131	2	4	2	2	6	Segundo. La formación académica en los centros educativos es deficiente, tanto en comunicación oral como escrita. <u>Se realizan los exámenes con un sistema de tipo test, con lo que los alumnos pierden capacidad redactora y los exámenes orales prácticamente han desaparecido.</u>	T27e

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### Pregunta 28 (P28)

#### P28. Adecuación/Evaluación de CCO. Marco

La pregunta 28 (P28) solicita una valoración de la adecuación pedagógica de determinadas pautas, modalidades e instrumentos de evaluación educativa de CCO. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,67; véase estudio de P37 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva, aunque con leves variaciones en el orden de preferencia.

#### P28. Adecuación/Evaluación de CCO. Enunciado

P28. Adecuación/Evaluación de CCO			
COFE3			
28. Valore su nivel de acuerdo del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) con las siguientes afirmaciones sobre la <b>evaluación de la competencia de comunicación oral</b> . Después marque las <b>cuatro</b> con las que esté más de acuerdo.			
Nº	Afirmaciones sobre evaluación de la CCO	Grado	Plus 4 cruces
01	Evaluar la CCO para que los alumnos <b>mejoren</b> sus habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Evaluarla para que los alumnos perciban su <b>importancia</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	No evaluarla porque produce <b>malestar emocional</b> al alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	No evaluarla, pues ya se evalúan <b>otros contenidos</b> del programa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Debe evaluarla principalmente el <b>profesor</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Deben participar los <b>alumnos</b> mediante la autoevaluación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Dar <b>calificación numérica</b> de la CCO (de 0 a 10, por ejemplo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Realizar un <b>informe</b> que describa la CCO del alumno	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Usar una <b>prueba escrita</b> sobre teoría y técnica de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Evaluarla mediante la <b>observación</b> de las actuaciones comunicativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	<b>Grabar</b> la actuación para comentarla posteriormente	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Usar <b>escalas de estimación</b> que indiquen el nivel en cada destreza	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Evaluarla sobre todo <b>al final</b> del curso según objetivos alcanzados	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Evaluar <b>a lo largo del curso</b> e indicar a cada alumno sus logros	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Evaluar en <b>contextos</b> de comunicación formales e informales	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
<b>Indique otra pauta de evaluación si lo considera conveniente:</b>			
16	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P28. Adecuación/Evaluación de CCO. Ficha

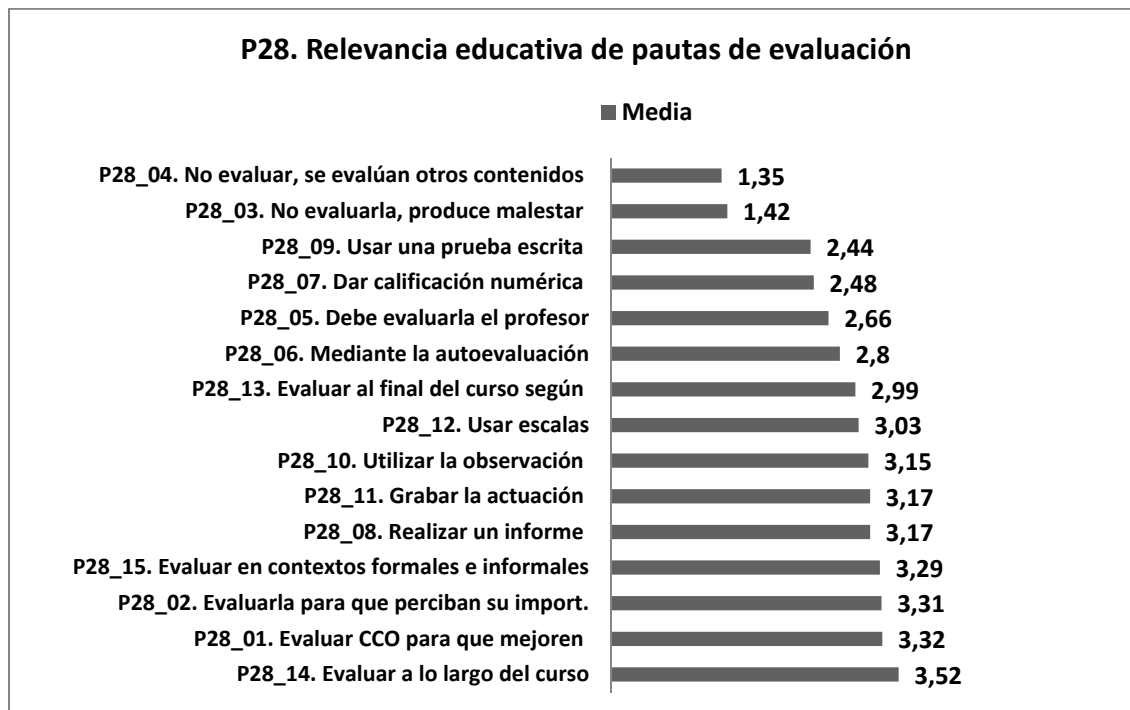
<b>Hipótesis</b>	<p><i>H<sub>28a</sub></i>: A juicio de los informantes, es necesario evaluar el nivel de CCO, de manera que los dos ítems negativos (P28_03 y P28_04) muestran una puntuación 2 o inferior y los dos ítems positivos (P28_01 y P28_02) una puntuación 3 o superior.</p> <p><i>H<sub>28b</sub></i>: A juicio de los informantes, la evaluación debe ser realizada por el profesor y los alumnos (nivel 3 o superior en ítems P28_05 y P28_06).</p> <p><i>H<sub>28c</sub></i>: A juicio de los informantes, la evaluación ha de ser preferentemente continua, formativa y cualitativa (nivel 3 o superior en ítems P28_08; P28_10; P28_11; P28_12; P28_14 y P28_15).</p>
<b>Variable A</b>	VA19. Pautas de evaluación educativa
<b>Variable B</b>	VB7. Adecuación pedagógica
<b>Ítems</b>	<p><b>Afirmaciones sobre evaluación de la CCO</b></p> <p><b>P28_01.</b> Evaluar la CCO para que los alumnos <b>mejoren</b> sus habilidades</p> <p><b>P28_02.</b> Evaluarla para que los alumnos perciban su <b>importancia</b></p> <p><b>P28_03.</b> No evaluarla porque produce <b>malestar emocional</b> al alumno</p> <p><b>P28_04.</b> No evaluarla, pues ya se evalúan <b>otros contenidos</b> del programa</p> <p><b>P28_05.</b> Debe evaluarla principalmente el <b>profesor</b></p> <p><b>P28_06.</b> Deben participar los <b>alumnos</b> mediante la autoevaluación</p> <p><b>P28_07.</b> Dar <b>calificación numérica</b> de la CCO (de 0 a 10, por ejemplo)</p> <p><b>P28_08.</b> Realizar un <b>informe</b> que describa la CCO del alumno</p> <p><b>P28_09.</b> Usar una <b>prueba escrita</b> sobre teoría/técnica de la comunicación</p> <p><b>P28_10.</b> Utilizar la <b>observación</b> de las actuaciones comunicativas</p> <p><b>P28_11.</b> <b>Grabar</b> la actuación para comentarla posteriormente</p> <p><b>P28_12.</b> Usar <b>escalas</b> que indiquen el nivel en cada destreza</p> <p><b>P28_13.</b> Evaluar al <b>final</b> del curso según objetivos alcanzados</p> <p><b>P28_14.</b> Evaluar <b>a lo largo del curso</b> e indicar a cada alumno sus logros</p> <p><b>P28_15.</b> Evaluar en <b>contextos</b> de comunicación formales e informales</p> <p><b>P28_16. Abierta</b></p>
<b>Definición</b>	Grado de adecuación pedagógica de determinados criterios, usos, modalidades o instrumentos de evaluación educativa de CCO, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>	<p>a) Observar el nivel de adecuación pedagógica de determinadas afirmaciones sobre pautas de evaluación propias del ámbito educativo.</p> <p>b) Valorar la confirmación de la hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos.</p> <p>d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados.</p> <p>e) Valorar las aportaciones de los informantes.</p>
<b>Niveles de la variable VB7</b>	Escala likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) y Ordinal (4 principales)
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	<p>Promedio de cada ítem, global y por estratos (sólo diferencias significativas).</p> <p>Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.</p>
<b>Valoración cualitativa</b>	Análisis del contenido escrito por el informante en respuesta abierta y al final del texto.

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P28. Adecuación/Evaluación de CCO. Resultados. Gráficas

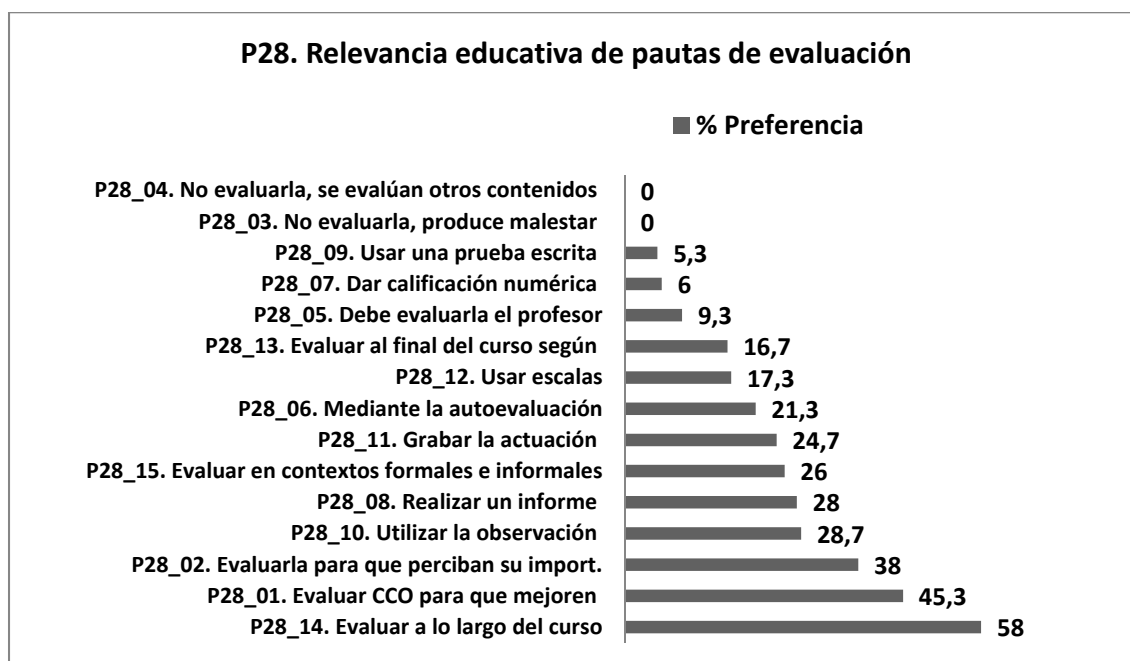
#### Gráfica de P28. Medias

Los informantes valoran su grado de acuerdo del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) con quince pautas de evaluación.



#### Gráfica de P28. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan cuatro preferidas entre quince pautas de evaluación.



Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

**P28. Adecuación/Evaluación de CCO. Resultados. Datos**

<b>P28. Pautas de evaluación de CCO (Grado de acuerdo)</b>									
<b>P28</b>	<b>P28_01.</b>			<b>P28_02.</b>			<b>P28_03.</b>		
	<b>Evaluar CCO para que mejoren</b>			<b>Evaluarla para que perciban su import.</b>			<b>No evaluarla, produce malestar</b>		
<b>Datos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>
<b>1. Nada</b>				1	,7	,7	94	62,7	<b>63,5</b>
<b>2. Poco</b>	14	9,3	<b>9,5</b>	18	12,0	<b>12,2</b>	48	32,0	<b>32,4</b>
<b>3. Bastante</b>	73	48,7	<b>49,3</b>	63	42,0	<b>42,6</b>	4	2,7	<b>2,7</b>
<b>4. Muy de...</b>	61	40,7	<b>41,2</b>	66	44,0	<b>44,6</b>	2	1,3	<b>1,4</b>
<b>Válidos</b>	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0	148	98,7	100,0
<b>Perdidos</b>	2	1,3		2	1,3		2	1,3	
<b>Total</b>	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
<b>Media</b>	<b>3,32</b>	<b>%1/2</b>	<b>9,5</b>	<b>3,31</b>	<b>%1/2</b>	<b>12,9</b>	<b>1,42</b>	<b>%1/2</b>	<b>95,9</b>
<b>Desv. típ.</b>	,639	<b>%3/4</b>	<b>90,5</b>	,708	<b>%3/4</b>	<b>87,2</b>	,617	<b>%3/4</b>	<b>4,1</b>
<b>Dif. Medias</b>	2			2			2		
<b>Orden Med.</b>	2°			3°			14°		

<b>P28</b>	<b>P28_04.</b>			<b>P28_05.</b>			<b>P28_06.</b>		
	<b>No eval., se evalúan otros contenidos</b>			<b>Debe evaluarla el profesor</b>			<b>Mediante la autoevaluación</b>		
<b>Datos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>
<b>1. Nada</b>	102	68,0	<b>68,5</b>	6	4,0	<b>4,1</b>	8	5,3	<b>5,4</b>
<b>2. Poco</b>	42	28,0	<b>28,2</b>	52	34,7	<b>35,1</b>	34	22,7	<b>22,8</b>
<b>3. Bastante</b>	5	3,3	<b>3,4</b>	76	50,7	<b>51,4</b>	87	58,0	<b>58,4</b>
<b>4. Muy de...</b>				14	9,3	<b>9,5</b>	20	13,3	<b>13,4</b>
<b>Válidos</b>	149	99,3	100,0	148	98,7	100,0	149	99,3	100,0
<b>Perdidos</b>	1	,7		2	1,3		1	,7	
<b>Total</b>	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
<b>Media</b>	<b>1,35</b>	<b>%1/2</b>	<b>96,7</b>	<b>2,66</b>	<b>%1/2</b>	<b>39,2</b>	<b>2,80</b>	<b>%1/2</b>	<b>28,2</b>
<b>Desv. típ.</b>	,544	<b>%3/4</b>	<b>3,4</b>	,705	<b>%3/4</b>	<b>60,9</b>	,735	<b>%3/4</b>	<b>71,8</b>
<b>Dif. Medias</b>	4			1			3		
<b>Orden Med.</b>	15°			11°			10°		

<b>P28</b>	<b>P28_07.</b>			<b>P28_08.</b>			<b>P28_09.</b>		
	<b>Dar calificación numérica</b>			<b>Realizar un informe</b>			<b>Usar una prueba escrita</b>		
<b>Datos</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>% vál.</b>
<b>1. Nada</b>	25	16,7	<b>16,8</b>	1	,7	,7	18	12,0	<b>12,2</b>
<b>2. Poco</b>	43	28,7	<b>28,9</b>	20	13,3	<b>13,4</b>	57	38,0	<b>38,5</b>
<b>3. Bastante</b>	65	43,4	<b>43,7</b>	81	54,0	<b>54,4</b>	63	42,0	<b>42,6</b>
<b>4. Muy de...</b>	16	10,7	<b>10,7</b>	47	31,3	<b>31,5</b>	10	6,7	<b>6,8</b>
<b>Válidos</b>	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	148	98,7	100,0
<b>Perdidos</b>	1	,7		1	,7		2	1,3	
<b>Total</b>	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
<b>Media</b>	<b>2,48</b>	<b>%1/2</b>	<b>45,7</b>	<b>3,17</b>	<b>%1/2</b>	<b>14,1</b>	<b>2,44</b>	<b>%1/2</b>	<b>50,7</b>
<b>Desv. típ.</b>	,896	<b>%3/4</b>	<b>54,4</b>	,672	<b>%3/4</b>	<b>85,9</b>	,793	<b>%3/4</b>	<b>49,4</b>
<b>Dif. Medias</b>	2			4			2		
<b>Orden Med.</b>	12°			5°			13°		

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

P28	P28_10. Utilizar la observación			P28_11. Grabar la actuación			P28_12. Usar escalas			
	Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.
1. Nada					4	2,7	2,7	1	,7	,7
2. Poco		21	14,0	14,1	24	16,0	16,1	26	17,3	17,7
3. Bastante		84	56,0	56,4	64	42,7	43,0	88	58,7	59,9
4. Muy de...		44	29,3	29,5	57	38,0	38,3	32	21,3	21,8
Válidos		149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	147	98,0	100,0
Perdidos		1	,7		1	,7		3	2,0	
Total		150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media		3,15	%1/2	14,1	3,17	%1/2	18,8	3,03	%1/2	18,4
Desv. típ.		,644	%3/4	85,9	,792	%3/4	81,3	,651	%3/4	81,7
Dif. Medias		2			1			1		
Orden Med.		7°			6°			8°		

P28	P28_13. Evaluar al final del curso			P28_14. Evaluar a lo largo del curso			P28_15. Evaluar en contextos formales e informales				
	Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.	
1. Nada		11	7,3	7,4		4	2,7	2,7	12	8,0	8,1
2. Poco		28	18,7	18,8	63	42,0	42,3	82	54,7	55,0	
3. Bastante		62	41,3	41,6	82	54,7	55,0	55	36,7	36,9	
4. Muy de...		48	32,0	32,2	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	
Válidos		149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	
Perdidos		1	,7		1	,7		1	,7		
Total		150	100,0		150	100,0		150	100,0		
Media		2,99	%1/2	26,2	3,52	%1/2	2,7	3,29	%1/2	8,1	
Desv. típ.		,900	%3/4	73,8	,552	%3/4	97,3	,607	%3/4	91,9	
Dif. Medias		2			3			3			
Orden Med.		9°			1°			4°			

#### P28. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P28_01. Evaluar la CCO para que los alumnos mejoren sus habilidades												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,32	2	Tipo	1. Priv.	113	3,37	,570	3,482	,064	9,139	1	146	,003
			2. Púb.	35	3,14	,810						
		Sector	1. Man.	47	3,28	,615	3,648	,004	1,196	5	142	,314
			2. Con.	13	3,31	,480						
			3. Com.	37	3,49	,507						
			4. Adm.	18	2,83	,786						
			5. Edu.	14	3,64	,633						
			6. San.	19	3,32	,671						

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P28\_01. Evaluar la CCO para que los alumnos mejoren sus habilidades. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	2,83	
1. (C) Manufactura	47	3,28	3,28
2. (F+M) Construcción	13	3,31	3,31
6. (Q). Sanidad	19	3,32	3,32
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	37	3,49	3,49
5. (P) Educación	14		3,64
Sig.		,054	,621

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,682. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P28\_02. Evaluarla para que los alumnos perciban su importancia

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,31	2	Sexo	1. Hom.	93	3,22	,735	4,692	,032	,282	1	146	,596
			2. Mujer	55	3,47	,634						
		Edad	1. 30	7	3,71	,488	2,995	,033	,562	3	144	,641
			2. 31-40	49	3,45	,647						
			3. 41-50	63	3,29	,682						
			4. 51+	29	3,03	,823						

### P28\_02. Evaluarla para que los alumnos perciban su importancia. Scheffé

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. Más de 50	29	3,03	
3. 41 a 50	63	3,29	3,29
2. 31 a 40	49	3,45	3,45
1. 30 ó menos	7		3,71
Sig.		,346	,316

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,725. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P28\_03. No evaluarla porque produce malestar emocional al alumno

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
1,42	2	Exp.	1. Breve	13	1,31	,480	1,861	,159	3,613	2	145	,029
			2. Media	42	1,57	,737						
			3. Larga	93	1,37	,567						
		Sec.	1. Man.	47	1,28	,452	1,505	,192	4,065	5	142	,002
			2. Con.	12	1,67	,985						
			3. Com.	37	1,46	,650						
			4. Adm.	18	1,61	,608						
			5. Edu.	15	1,27	,458						
			6. San.	19	1,47	,697						

### P28\_04. No evaluarla, pues ya se evalúan otros contenidos del programa

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
1,35	2	Sexo	1. Hom.	93	1,30	,484	1,930	,167	8,454	1	147	,004
			2. Mujer	56	1,43	,628						
		Exp.	1. Breve	13	1,31	,480	2,014	,137	7,254	2	146	,001
			2. Media	43	1,49	,668						
			3. Larga	93	1,29	,480						

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

<b>P28_05. Debe evaluarla principalmente el profesor</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,66</b>	<b>1</b>	Exp.	1. Breve	13	<b>2,23</b>	,599	3,396	<b>,036</b>	,533	2	145	<b>,588</b>
			2. Media	43	<b>2,60</b>	,695						
			3. Larga	92	<b>2,75</b>	,705						

#### P28\_05. Debe evaluarla principalmente el profesor. Scheffé.

Experiencia	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
1. Exp. Breve (0-3 años)	13	2,23	
2. Exp. Media (4-9 años)	43	2,60	2,60
3. Exp. Larga (10 años ó más)	92	2,75	2,75
Sig.		,145	,744

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 27,015. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

<b>P28_06. Deben participar los alumnos mediante la autoevaluación</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,80</b>	<b>3</b>	Sexo	1. Hom.	93	<b>2,68</b>	,782	7,005	<b>,009</b>	17,036	1	147	<b>,000</b>
			2. Mujer	56	<b>3,00</b>	,603						
		Edad	1. 30	7	<b>3,00</b>	,000	1,018	,387	4,206	3	145	<b>,007</b>
			2. 31-40	49	<b>2,92</b>	,812						
			3. 41-50	63	<b>2,70</b>	,775						
			4. 51+	30	<b>2,77</b>	,568						
	Exp.	1. Breve	13	<b>2,85</b>	,555	2,549	,082	3,603	2	146	<b>,030</b>	
		2. Media	43	<b>3,00</b>	,655							
			3. Larga	93	<b>2,70</b>	,777						

<b>P28_07. Dar calificación numérica de la CCO (de 0 a 10, por ejemplo)</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,48</b>	<b>2</b>	Sexo	1. Hom.	93	<b>2,62</b>	,845	6,102	<b>,015</b>	,881	1	147	<b>,349</b>
			2. Mujer	56	<b>2,25</b>	,939						
		Sec.	1. Man.	47	<b>2,41</b>	,991	,804	,549	2,302	5	143	<b>,048</b>
			2. Con.	13	<b>2,54</b>	,967						
			3. Com.	37	<b>2,65</b>	,889						
			4. Adm.	18	<b>2,17</b>	,618						
	5. Edu.		15	<b>2,47</b>	,990							
	6. San.		19	<b>2,58</b>	,769							

<b>P28_08. Realizar un informe que describa la CCO del alumno</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,17</b>	<b>4</b>	Sexo	1. Hom.	93	<b>3,16</b>	,613	,023	,880	4,433	1	147	<b>,037</b>
			2. Mujer	56	<b>3,18</b>	,765						
		Edad	1. 30	7	<b>3,71</b>	,488	3,552	<b>,016</b>	,289	3	145	<b>,834</b>
			2. 31-40	49	<b>3,31</b>	,585						
			3. 41-50	63	<b>3,10</b>	,712						
			4. 51+	30	<b>2,97</b>	,669						
	Tipo	1. Priv.	113	<b>3,24</b>	,631	5,402	<b>,021</b>	,001	1	147	<b>,974</b>	
		2. Púb.	36	<b>2,94</b>	,754							
	Sec.	1. Man.	47	<b>3,19</b>	,647	1,968	,087	2,974	5	143	<b>,014</b>	
		2. Con.	13	<b>3,46</b>	,519							
		3. Com.	37	<b>3,16</b>	,602							
		4. Adm.	18	<b>2,78</b>	,808							
		5. Edu.	15	<b>3,33</b>	,900							
		6. San.	19	<b>3,16</b>	,501							



### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

#### P28\_08. Realizar un informe que describa la CCO del alumno. Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. Más de 50	30	2,97	
3. 41 a 50	63	3,10	
2. 31 a 40	49	3,31	3,31
1. 30 ó menos	7		3,71
Sig.		,473	,305

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,826. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P28\_09. Usar una prueba escrita sobre teoría/técnica de la comunicación

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,44	2	Sexo	1. Hom.	93	<b>2,39</b>	,723	1,080	,300	4,449	1	146	<b>,037</b>
			2. Mujer	55	<b>2,53</b>	,900						
		Tipo	1. Priv.	112	<b>2,52</b>	,794	4,643	<b>,033</b>	1,427	1	146	,234
			2. Púb.	36	<b>2,19</b>	,749						

#### P28\_10. Utilizar la observación de las actuaciones comunicativas

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,15	2	Tipo	1. Priv.	113	<b>3,19</b>	,662	1,117	,292	4,600	1	147	<b>,034</b>
			2. Púb.	36	<b>3,06</b>	,583						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,23</b>	,832	,390	,678	3,256	2	146	<b>,041</b>
			2. Media	43	<b>3,21</b>	,675						
			3. Larga	93	<b>3,12</b>	,605						

#### P28\_11. Grabar la actuación para comentarla posteriormente

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,17	1	Exp.	1. Breve	13	<b>3,00</b>	1,155	,339	,713	3,998	2	146	<b>,020</b>
			2. Media	43	<b>3,16</b>	,871						
			3. Larga	93	<b>3,19</b>	,696						

#### P28\_12. Usar escalas que indiquen el nivel en cada destreza

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,04	1	Sexo	1. Hom.	93	<b>3,02</b>	,589	,019	,890	4,508	1	145	<b>,035</b>
			2. Mujer	54	<b>3,04</b>	,751						

#### P28\_13. Evaluar al final del curso según objetivos alcanzados

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,99	2	Edad	1. 30	7	<b>2,71</b>	1,604	,851	,468	5,491	3	145	<b>,001</b>
			2. 31-40	49	<b>3,14</b>	,866						
			3. 41-50	63	<b>2,92</b>	,903						
			4. 51+	30	<b>2,93</b>	,740						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,15</b>	1,068	,399	,671	4,328	2	146	<b>,015</b>
			2. Media	43	<b>2,91</b>	1,042						
			3. Larga	93	<b>3,00</b>	,808						

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

<b>P28_14. Evaluar a lo largo del curso e indicar a cada alumno sus logros</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,52</b>	<b>3</b>	Sexo	1. Hom.	93	<b>3,40</b>	,574	13,916	<b>,000</b>	15,371	1	147	<b>,000</b>
			2. Mujer	56	<b>3,73</b>	,447						
		Edad	1. 30	7	<b>3,86</b>	,378	1,240	,298	7,987	3	145	<b>,000</b>
			2. 31-40	49	<b>3,57</b>	,500						
			3. 41-50	63	<b>3,48</b>	,618						
			4. 51+	30	<b>3,47</b>	,507						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,54</b>	,776	,705	,496	3,433	2	146	<b>,035</b>
			2. Media	43	<b>3,60</b>	,541						
			3. Larga	93	<b>3,48</b>	,524						

<b>P28_15. Evaluar en contextos de comunicación formales e informales</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,29</b>	<b>3</b>	Sexo	1. Hom.	93	<b>3,15</b>	,607	13,900	<b>,000</b>	1,186	1	147	<b>,278</b>
			2. Mujer	56	<b>3,52</b>	,539						
		Edad	1. 30	7	<b>3,86</b>	,378	4,570	<b>,004</b>	2,002	3	145	<b>,116</b>
			2. 31-40	49	<b>3,43</b>	,577						
			3. 41-50	63	<b>3,21</b>	,600						
			4. 51+	30	<b>3,10</b>	,607						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,46</b>	,776	3,122	<b>,047</b>	4,656	2	146	<b>,011</b>
			2. Media	43	<b>3,44</b>	,629						
			3. Larga	93	<b>3,19</b>	,557						

#### P28\_15. Evaluar en contextos de comunicación formales e informales. Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. Más de 50	30	3,10	
3. 41 a 50	63	3,21	
2. 31 a 40	49	3,43	3,43
1. 30 ó menos	7		3,86
Sig.		,402	,175

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,826. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

#### P28. Ítems preferidos (Plus). Cuatro.

<b>P28. Plus. Participación</b>			
Frecuencias	Frec.	%	% válido
1. Elige uno			
2. Elige dos			
3. Elige tres	45	<b>30,0</b>	33,8
4. Elige cuatro	88	<b>58,7</b>	66,2
Total válidos	133	<b>88,7</b>	88,7
Perdidos	17	<b>11,3</b>	
Total	150	<b>100,0</b>	150

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

<b>P28. Plus. Frecuencias y porcentajes por ítems</b>		
Ítems	F	%
P28_01. Evaluar CCO para que mejoren	68	45,3
P28_02. Evaluarla para que perciban su import.	57	38,0
P28_03. No evaluarla, produce malestar	0	
P28_04. No evaluarla, se evalúan otros contenidos	0	
P28_05. Debe evaluarla el profesor	14	9,3
P28_06. Mediante la autoevaluación	32	21,3
P28_07. Dar calificación numérica	9	6,0
P28_08. Realizar un informe	42	28,0
P28_09. Usar una prueba escrita	8	5,3
P28_10. Utilizar la observación	43	28,7
P28_11. Grabar la actuación	37	24,7
P28_12. Usar escalas	26	17,3
P28_13. Evaluar al final del curso según	25	16,7
P28_14. Evaluar a lo largo del curso	87	58,0
P28_15. Evaluar en contextos formales e informales	39	26,0

#### P28. Clasificación los ítems

<b>P28. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.</b>						
P28.Ítems	PLUS F	PLUS %	Ord. F	Med	Ord. Med.	Disc.
P28_14. Evaluar a lo largo del curso	87	58	1	3,52	1º	D0
P28_01. Evaluar CCO para que mejoren	68	45,3	2	3,32	2º	D0
P28_02. Evaluarla para que perciban su import.	57	38	3	3,31	3º	D0
P28_15. Evaluarla en contextos formales e inform.	39	26	6	3,29	4º	D2
P28_08. Realizar un informe	42	28	5	3,17	5º	D0
P28_11. Grabar la actuación	37	24,7	7	3,17	6º	D1
P28_10. Utilizar la observación	43	28,7	4	3,15	7º	D3
P28_12. Usar escalas	26	17,3	9	3,03	8º	D1
P28_13. Evaluar al final según objetivos	25	16,7	10	2,99	9º	D1
P28_06. Mediante la autoevaluación	32	21,3	8	2,8	10º	D2
P28_05. Debe evaluarla el profesor	14	9,3	11	2,66	11º	D0
P28_07. Dar calificación numérica	9	6	12	2,48	12º	D0
P28_09. Usar una prueba escrita	8	5,3	13	2,44	13º	D0
P28_03. No evaluarla, produce malestar	0	0	14	1,42	14º	D0
P28_04. No evaluarla, se evalúan otros contenidos	0	0	15	1,35	15º	D0

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

#### P28. Respuesta abierta

P28. Análisis del contenido de la sección abierta						
P28. Adecuación/Evaluación de CCO						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P28	3	5	0	8	5	8
P28. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
T28a. Método de dinámica de grupos						1
T28b. Coevaluación de los compañeros (evaluación mutua)						2
T28c. Evaluación de CCO de tipo transversal						1
T28d. Evaluación mediante entrevistas						2
T28e. Evaluación mediante exámenes orales						2
<b>Total</b>						<b>8</b>

P28. Respuestas de los informantes en pregunta abierta									
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	G	Tesis	
006	1	4	1	3	3	Introducir la dinámica de grupo como método de evaluación y autoevaluación	3	T28a	
075	1	4	1	3	6	Que el resto de alumnos aporten comentarios constructivos	3	T28b	
150	1	3	1	2	2	Se tiene que evaluar en todas las materias y por cada profesor de las mismas	4	T28c	

P28. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)									
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis		
015	1	2	1	1	3	Educación y respeto que el alumno debe mostrar en las entrevistas que pueda hacer a su incorporación al mundo laboral, por parte de los equipos de selección o responsables de RRHH de las empresas.	T28d		
033	2	2	1	3	1	<u>Importante orientar al alumno en cada nivel de estudios cómo afrontar y realizar una entrevista de trabajo, tener claro el área y su actitud ante una entrevista (tanto si es en la ESO, Bachiller, ciclos formativos o grados universitarios).</u>	T28d		
073	1	3	2	3	6	Debe realizarse mediante la expresión oral de temas e ideas, siendo evaluable necesariamente por el profesor y quizás por los alumnos que necesariamente deben asistir a dichas exposiciones, siendo evaluable no sólo la capacidad de comunicación sino el contenido científico.	T28b		
073	1	3	2	3	6	Exámenes orales. Realizándolos desaparecerá el "miedo escénico" que tradicionalmente todo profesional tiene en su comienzo laboral y que tantas limitaciones genera.	T28e		
131	2	4	2	2	6	Segundo. La formación académica en los centros educativos es deficiente, tanto en comunicación oral como escrita. <u>Se realizan los exámenes con un sistema de tipo test, con lo que los alumnos pierden capacidad redactora y los exámenes orales prácticamente han desaparecido.</u>	T28e		

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### Pregunta 29 (P29)

#### P29. Adecuación/Orientaciones didácticas. Marco

La pregunta 29 (P29) solicita una valoración de la relevancia educativa de ciertas orientaciones didácticas de la enseñanza de CCO. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,7; véase estudio de P38 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva, aunque con leves variaciones en el orden de preferencia.

#### P29. Adecuación/Orientaciones didácticas. Enunciado

P29. Adecuación/Orientaciones didácticas			
COFE3			
<p>29. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) las siguientes <b>orientaciones didácticas</b> para la enseñanza de la competencia de comunicación oral. Después marque las <b>cuatro</b> más efectivas.</p>			
Nº	Orientaciones didácticas	Grado	Plus 4 cruces
	<b>La enseñanza de la CCO debe tener en cuenta ...</b>		
01	Las <b>características</b> del alumnado (edad, madurez, nivel, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	La <b>motivación</b> y el interés de las actividades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Participar <b>todos</b> (no sólo los alumnos más sociables, por ejemplo)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Combinar los <b>contenidos</b> teóricos y prácticos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	El trabajo tanto <b>individual</b> como en <b>grupo</b>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Dedicar el <b>tiempo</b> que requiere la formación comunicativa	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Una enseñanza <b>sistemática</b> de estas habilidades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	La <b>coordinación</b> entre los profesores	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Aprender <b>tipos</b> de discurso de la <b>vida social</b> actual	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Preparar para la <b>integración</b> en el mundo laboral	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
11	Ofrecer <b>modelos</b> de comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
12	Crear un <b>clima</b> de comunicación abierto	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
13	Propiciar la <b>expresión personal</b> del alumnado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
14	Incorporar las <b>tecnologías</b> de la comunicación	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
15	Guiar el proceso y <b>orientar</b> al alumnado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
Indique otra <u>orientación didáctica</u> si lo considera conveniente:			
16		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

#### P29. Adecuación/Orientaciones didácticas. Ficha

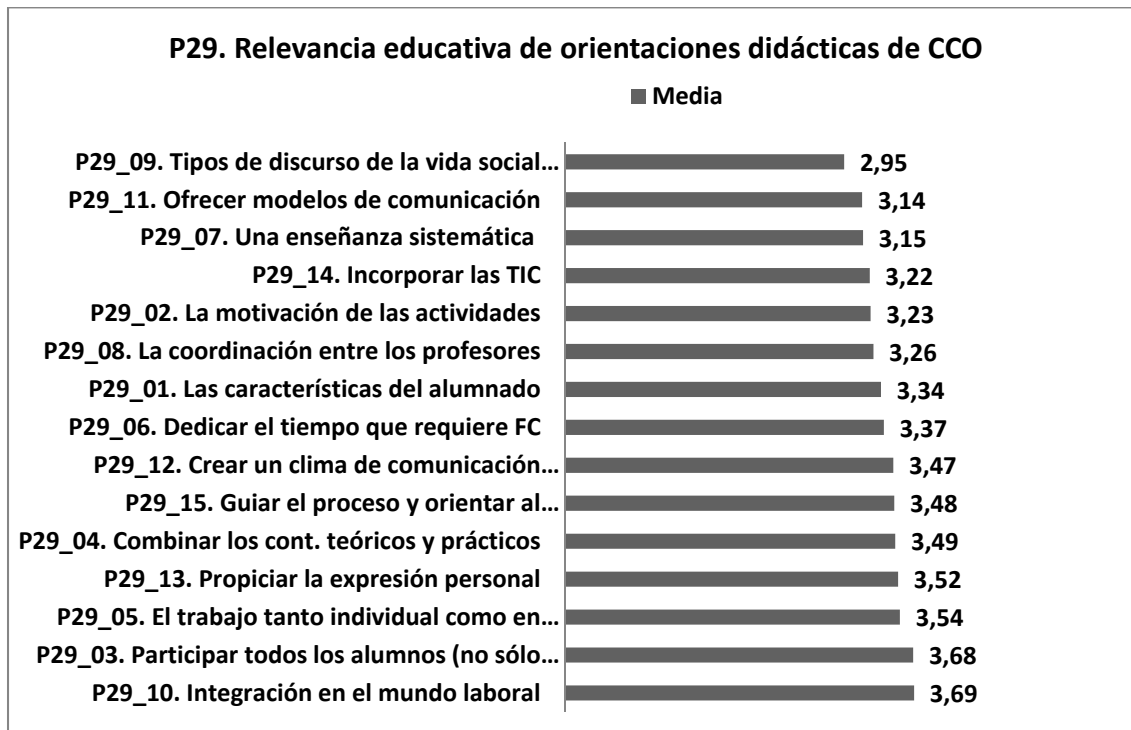
<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>29</sub>: A juicio de los informantes, las quince orientaciones didácticas señaladas son adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de CCO (nivel 2,5 o superior).</i>
<b>Variable A</b>	VA20. Orientaciones didácticas de la comunicación oral
<b>Variable B</b>	VB7. Adecuación pedagógica
<b>Ítems</b>	<p><b><u>Orientaciones didácticas</u></b>  <b>La enseñanza de la CCO debe tener en cuenta ...</b>  <b>P29_01.</b> Las <b>características</b> del alumnado (edad, madurez, nivel, etc.)  <b>P29_02.</b> La <b>motivación</b> y el interés de las actividades  <b>P29_03.</b> Participar <b>todos los alumnos</b> (no sólo los más comunicativos)  <b>P29_04.</b> Combinar los <b>contenidos</b> teóricos y prácticos  <b>P29_05.</b> El trabajo tanto <b>individual</b> como en <b>grupo</b>  <b>P29_06.</b> Dedicar el <b>tiempo</b> que requiere la formación comunicativa  <b>P29_07.</b> Una enseñanza <b>sistemática</b> de estas habilidades  <b>P29_08.</b> La <b>coordinación</b> entre los profesores  <b>P29_09.</b> Aprender <b>tipos</b> de discurso de la <b>vida social</b> actual  <b>P29_10.</b> Preparar para la <b>integración</b> en el mundo laboral  <b>P29_11.</b> Ofrecer <b>modelos</b> de comunicación  <b>P29_12.</b> Crear un <b>clima</b> de comunicación abierto  <b>P29_13.</b> Propiciar la <b>expresión personal</b> del alumnado  <b>P29_14.</b> Incorporar las <b>tecnologías</b> de la comunicación  <b>P29_15.</b> Guiar el proceso y <b>orientar</b> al alumnado  <b>P29_16.</b> Abierta</p>
<b>Definición</b>	
	Grado de adecuación pedagógica de determinadas orientaciones didácticas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de CCO, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>	
	a) Observar el nivel de adecuación pedagógica de diversas orientaciones didácticas para la enseñanza de CCO. b) Valorar la confirmación de la hipótesis. c) Observar las diferencias entre estratos. d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados. e) Valorar las aportaciones de los informantes.
<b>Niveles de la variable VB7</b>	
	Escala likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y Ordinal (4 principales)
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	
	Promedio de cada ítem, global y por estratos (sólo diferencias significativas). Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.
<b>Valoración cualitativa</b>	
	Análisis del contenido escrito por el informante en respuesta abierta y al final del texto.

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P29. Adecuación/Orientaciones didácticas. Resultados. Gráfica

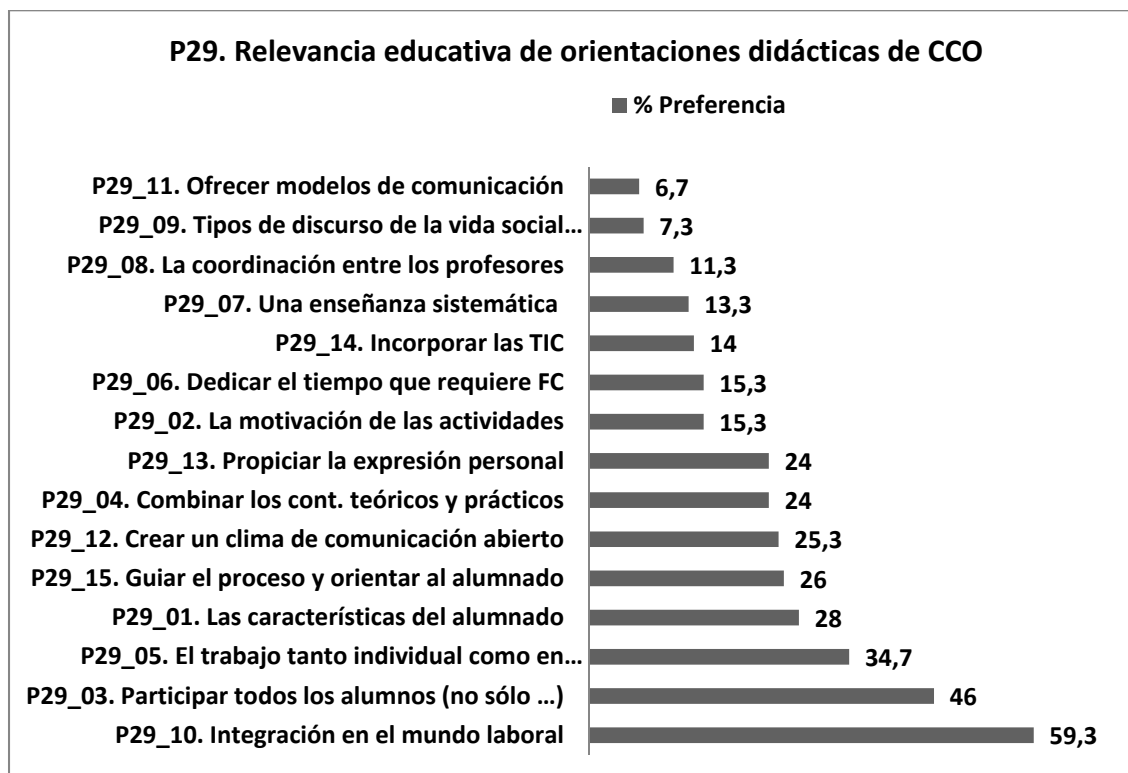
#### Gráfica de P29. Medias

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) quince orientaciones didácticas para la enseñanza de CCO.



#### Gráfica de P29. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan cuatro preferidas entre quince orientaciones didácticas.



### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

#### P29. Adecuación/Orientaciones didácticas. Resultados. Datos

P29. Orientaciones didácticas para la enseñanza de CCO									
P29	P29_01. Las características del alumnado			P29_02. La motivación de las actividades			P29_03. Participar todos los alumnos (no sólo ...)		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.
1. Nada	2	1,3	<b>1,3</b>	2	1,3	<b>1,4</b>	2	1,3	<b>1,3</b>
2. Poco	15	10,0	<b>10,1</b>	10	6,7	<b>6,8</b>	2	1,3	<b>1,3</b>
3. Bastante	62	41,3	<b>41,6</b>	87	58,0	<b>59,2</b>	43	28,7	<b>28,9</b>
4. Mucho	70	46,7	<b>47,0</b>	48	32,0	<b>32,7</b>	104	69,3	<b>69,8</b>
Válidos	149	99,3	100,0	147	98,0	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	1	,7		3	2,0		1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,34</b>	<b>%1/2</b>	<b>11,4</b>	<b>3,23</b>	<b>%1/2</b>	<b>8,2</b>	<b>3,68</b>	<b>%1/2</b>	<b>1,3</b>
Desv. típ.	,714	<b>%3/4</b>	<b>88,6</b>	,631	<b>%3/4</b>	<b>91,9</b>	,494	<b>%3/4</b>	<b>98,7</b>
Dif. Media	2			0			4		
Orden Med.	9°			11°			2°		

P29	P29_04. Combinar los cont. teóricos y prácticos			P29_05. El trabajo individual y en grupo			P29_06. Dedicar el tiempo que requiere FC		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.
1. Nada									
2. Poco	4	2,7	<b>2,7</b>	6	4,0	<b>4,0</b>	7	4,7	<b>4,7</b>
3. Bastante	68	45,3	<b>45,9</b>	56	37,3	<b>37,6</b>	79	52,7	<b>53,4</b>
4. Mucho	76	50,7	<b>51,4</b>	87	58,0	<b>58,4</b>	62	41,3	<b>41,9</b>
Válidos	148	98,7	100,0	149	99,3	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos	2	1,3		1	,7		2	1,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,49</b>	<b>%1/2</b>	<b>2,7</b>	<b>3,54</b>	<b>%1/2</b>	<b>4,0</b>	<b>3,37</b>	<b>%1/2</b>	<b>4,7</b>
Desv. típ.	,553	<b>%3/4</b>	<b>97,3</b>	,575	<b>%3/4</b>	<b>96,0</b>	,575	<b>%3/4</b>	<b>95,3</b>
Dif. Media	1			0			1		
Orden Med.	5°			3°			8°		

P29	P29_07. Una enseñanza sistemática			P29_08. La coordinación entre los profesores			P29_09. Tipos de discurso de la vida social actual		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.
1. Nada	1	,7	<b>,7</b>				4	2,7	<b>2,7</b>
2. Poco	13	8,7	<b>8,8</b>	10	6,7	<b>6,7</b>	35	23,3	<b>23,5</b>
3. Bastante	96	64,0	<b>65,3</b>	91	60,7	<b>61,1</b>	74	49,3	<b>49,7</b>
4. Mucho	37	24,7	<b>25,2</b>	48	32,0	<b>32,2</b>	36	24,0	<b>24,2</b>
Válidos	147	98,0	100,0	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	3	2,0		1	,7		1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,15</b>	<b>%1/2</b>	<b>9,5</b>	<b>3,26</b>	<b>%1/2</b>	<b>6,7</b>	<b>2,95</b>	<b>%1/2</b>	<b>26,2</b>
Desv. típ.	,589	<b>%3/4</b>	<b>90,05</b>	,571	<b>%3/4</b>	<b>93,3</b>	,765	<b>%3/4</b>	<b>73,9</b>
Dif. Media	2			0			3		
Orden Med.	13°			10°			15°		



### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

P29	P29_10. Integración en el mundo laboral			P29_11. Ofrecer modelos de comunicación			P29_12. Crear un clima de comunic. abierto			
	Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.
1. Nada										
2. Poco		2	1,3	1,3	16	10,7	10,8	7	4,7	4,8
3. Bastante		42	28,0	28,2	95	63,3	64,2	64	42,7	43,5
4. Mucho		105	70,0	70,5	37	24,7	25,0	76	50,7	51,7
Válidos		149	99,3	100,0	148	98,7	100,0	147	98,0	100,0
Perdidos		1	,7		2	1,3		3	2,0	
Total		150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media		3,69	%1/2	1,3	3,14	%1/2	10,8	3,47	%1/2	4,8
Desv. típ.		,492	%3/4	98,7	,583	%3/4	89,2	,589	%3/4	95,2
Dif. Media		1			1			1		
Orden Med.		1°			14			7°		

P29	P29_13. Propiciar la expresión personal			P29_14. Incorporar las TIC			P29_15. Guiar el proceso y orientar al alumnado			
	Datos	F	%	% vál.	F	%	% vál.	F	%	% vál.
1. Nada										
2. Poco		4	2,7	2,7	11	7,3	7,4	5	3,3	3,4
3. Bastante		63	42,0	42,3	94	62,7	63,1	67	44,7	45,3
4. Mucho		82	54,7	55,0	44	29,3	29,5	76	50,7	51,4
Válidos		149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos		1	,7		1	,7		2	1,3	
Total		150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media		3,52	%1/2	2,7	3,22	%1/2	7,4	3,48	%1/2	3,4
Desv. típ.		,552	%3/4	97,3	,568	%3/4	92,6	,565	%3/4	96,7
Dif. Media		1			1			0		
Orden Med.		4°			12°			6°		

#### P29. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

P29_01. Las características del alumnado												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
3,34	2	Sexo	1. Hom.	93	3,25	,775	4,475	,036	3,516	1	147	,063
			2. Mujer	56	3,50	,572						
		Sector	1. Man.	47	3,13	,797	3,640	,004	6,632	5	143	,000
			2. Con.	13	3,23	,927						
			3. Com.	37	3,49	,559						
			4. Adm.	18	3,28	,826						
			5. Edu.	15	3,93	,258						
			6. San.	19	3,26	,452						

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P29\_01. Las características del alumnado. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
1. (C) Manufactura	47	3,13	
2. (F+M) Construcción	13	3,23	3,23
6. (Q). Sanidad	19	3,26	3,26
4. (O) Administración	18	3,28	3,28
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	37	3,49	3,49
5. (P) Educación	15		3,93
Sig.		,739	,068

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,995. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P29\_03. Participar todos los alumnos (no sólo los más comunicativos)

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,68</b>	<b>4</b>	Sexo	1. Hom.	93	<b>3,65</b>	,524	1,578	,211	6,969	1	147	<b>,009</b>
			2. Mujer	56	<b>3,75</b>	,437						
		Edad	1. 30	7	<b>3,86</b>	,378	3,001	<b>,033</b>	11,238	3	145	<b>,000</b>
			2. 31-40	49	<b>3,82</b>	,391						
			3. 41-50	63	<b>3,56</b>	,562						
			4. 51+	30	<b>3,70</b>	,466						
		Exp.	1. Breve	13	<b>3,62</b>	,650	1,422	,245	7,099	2	146	<b>,001</b>
			2. Media	43	<b>3,79</b>	,412						
			3. Larga	93	<b>3,65</b>	,503						
		Sec.	1. Man.	47	<b>3,62</b>	,573	1,184	,320	5,254	5	143	<b>,000</b>
			2. Con.	13	<b>3,62</b>	,506						
			3. Com.	37	<b>3,78</b>	,417						
			4. Adm.	18	<b>3,56</b>	,511						
			5. Edu.	15	<b>3,87</b>	,352						
			6. San.	19	<b>3,68</b>	,478						

### P29\_04. Combinar los contenidos teóricos y prácticos

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,49</b>	<b>1</b>	Edad	1. 30	7	<b>3,86</b>	,378	1,102	,350	6,165	3	144	<b>,001</b>
			2. 31-40	49	<b>3,47</b>	,544						
			3. 41-50	62	<b>3,47</b>	,564						
			4. 51+	30	<b>3,47</b>	,571						

### P29\_06. Dedicar el tiempo que requiere la formación comunicativa

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,37</b>	<b>1</b>	Sec.	1. Man.	47	<b>3,26</b>	,570	2,476	<b>,035</b>	2,678	5	142	<b>,024</b>
			2. Con.	13	<b>3,31</b>	,480						
			3. Com.	37	<b>3,43</b>	,555						
			4. Adm.	17	<b>3,24</b>	,752						
			5. Edu.	15	<b>3,80</b>	,414						
			6. San.	19	<b>3,37</b>	,496						

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

<b>P29_07. Una enseñanza sistemática de estas habilidades</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,15</b>	<b>2</b>	Tipo	1. Priv.	112	<b>3,08</b>	,572	6,762	<b>,010</b>	5,146	1	145	<b>,025</b>
			2. Púb.	35	<b>3,37</b>	,598						
		Sec.	1. Man.	46	<b>3,02</b>	,537	2,033	,078	2,641	5	141	<b>,026</b>
			2. Con.	13	<b>2,85</b>	,899						
			3. Com.	37	<b>3,24</b>	,495						
			4. Adm.	17	<b>3,24</b>	,562						
5. Edu.	15	<b>3,40</b>	,632									
6. San.	19	<b>3,21</b>	,535									

<b>P29_09. Aprender tipos de discurso de la vida social actual</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,95</b>	<b>3</b>	Sexo	1. Hom.	93	<b>2,99</b>	,715	,553	,458	5,566	1	147	<b>,020</b>
			2. Mujer	56	<b>2,89</b>	,846						
		Edad	1. 30	7	<b>2,14</b>	,690	3,926	<b>,010</b>	1,090	3	145	<b>,355</b>
			2. 31-40	49	<b>3,14</b>	,736						
			3. 41-50	63	<b>2,92</b>	,789						
			4. 51+	30	<b>2,90</b>	,662						
		Sec.	1. Man.	47	<b>2,96</b>	,658	2,650	<b>,025</b>	1,835	5	143	<b>,110</b>
			2. Con.	13	<b>3,08</b>	,954						
			3. Com.	37	<b>3,14</b>	,822						
			4. Adm.	18	<b>2,39</b>	,698						
			5. Edu.	15	<b>3,07</b>	,799						
			6. San.	19	<b>2,95</b>	,621						

#### P29\_09. Aprender tipos de discurso de la vida social actual. Scheffé.

Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
1. 30 ó menos	7	2,14	
4. Más de 50	30		2,90
3. 41 a 50	63		2,92
2. 31 a 40	49		3,14
Sig.		1,000	,800

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 18,826.  
b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

<b>P29_10. Preparar para la integración en el mundo laboral</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,69</b>	<b>1</b>	Edad	1. 30	7	<b>4,00</b>	,000	1,276	<b>,285</b>	9,587	3	145	<b>,000</b>
			2. 31-40	49	<b>3,69</b>	,466						
			3. 41-50	63	<b>3,70</b>	,528						
			4. 51+	30	<b>3,60</b>	,498						

<b>P29_11. Ofrecer modelos de comunicación</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,14</b>	<b>1</b>	Sec.	1. Man.	46	<b>3,11</b>	,640	2,780	<b>,020</b>	,891	5	142	<b>,489</b>
			2. Con.	13	<b>3,08</b>	,494						
			3. Com.	37	<b>3,24</b>	,548						
			4. Adm.	18	<b>2,78</b>	,428						
			5. Edu.	15	<b>3,47</b>	,516						
			6. San.	19	<b>3,16</b>	,602						

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P29 11. Ofrecer modelos de comunicación. Scheffé.

Estrato	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
4. (O) Administración	18	2,78	
2. (F+M) Construcción	13	3,08	3,08
1. (C) Manufactura	46	3,11	3,11
6. (Q). Sanidad	19	3,16	3,16
3. (GHI+N) Comercio, transporte, etc.	37	3,24	3,24
5. (P) Educación	15		3,47
Sig.		,248	,454

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 19,964. b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

### P29 12. Crear un clima com. abierto

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,47</b>	1	Exp.	1. Breve	13	<b>3,31</b>	,751	3,147	<b>,046</b>	2,026	2	144	<b>,136</b>
			2. Media	43	<b>3,65</b>	,573						
			3. Larga	91	<b>3,41</b>	,557						

### P29 13. Propiciar la expresión personal del alumnado

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,52</b>	1	Sector	1. Man.	47	<b>3,51</b>	,547	1,219	<b>,303</b>	4,413	5	143	<b>,001</b>
			2. Con.	13	<b>3,46</b>	,519						
			3. Com.	37	<b>3,57</b>	,555						
			4. Adm.	18	<b>3,44</b>	,705						
			5. Edu.	15	<b>3,80</b>	,414						
			6. San.	19	<b>3,37</b>	,496						

### P29 14. Incorporar las tecnologías de la comunicación

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,22</b>	1	Edad	1. 30	7	<b>3,29</b>	,488	,768	<b>,513</b>	3,091	3	145	<b>,029</b>
			2. 31-40	49	<b>3,20</b>	,577						
			3. 41-50	63	<b>3,29</b>	,607						
			4. 51+	30	<b>3,10</b>	,481						

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

#### P29. Ítems preferidos (Plus). Cuatro.

<b>P29. Plus. Participación</b>			
Frecuencias	Frec.	%	% válido
1. Elige uno			
2. Elige dos			
3. Elige tres	34	22,7	24,3
4. Elige cuatro	106	70,7	75,7
Total validos	140	93,3	93,3
Perdidos	10	6,7	6,7
Total	150	100,0	100,0

<b>P29. Plus. Frecuencias y porcentajes por ítems</b>		
Ítems	F	%
P29_01. Las características del alumnado	42	28,0
P29_02. La motivación de las actividades	23	15,3
P29_03. Participar todos los alumnos (no sólo ...)	69	46,0
P29_04. Combinar los cont. teóricos y prácticos	36	24,0
P29_05. El trabajo tanto individual como en grupo	52	34,7
P29_06. Dedicar el tiempo que requiere FC	23	15,3
P29_07. Una enseñanza sistemática	20	13,3
P29_08. La coordinación entre los profesores	17	11,3
P29_09. Tipos de discurso de la vida social actual	11	7,3
P29_10. Integración en el mundo laboral	89	59,3
P29_11. Ofrecer modelos de comunicación	10	6,7
P29_12. Crear un clima de comunicación abierto	38	25,3
P29_13. Propiciar la expresión personal	36	24,0
P29_14. Incorporar las TIC	21	14,0
P29_15. Guiar el proceso y orientar al alumnado	39	26,0

#### P29. Clasificación los ítems

<b>P29. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias</b>						
P29.Ítems	Plus F	Plus %	Ord. F	Media	Ord. Med	Disc.
P29_10. Integración en el mundo laboral	89	59,3	1º	3,69	1º	D0
P29_03. Participar todos los alumnos ...	69	46	2º	3,68	2º	D0
P29_05. El trabajo individual y en grupo	52	34,7	3º	3,54	3º	D0
P29_13. Propiciar la expresión personal	36	24	8º	3,52	4º	D4
P29_04. Combinar los cont. teóricos y prácticos	36	24	7º	3,49	5º	D2
P29_15. Guiar el proceso y orientar...	39	26	5º	3,48	6º	D1
P29_12. Crear un clima de comunicación...	38	25,3	6º	3,47	7º	D1
P29_06. Dedicar el tiempo que requiere FC	23	15,3	10º	3,37	8º	D2
P29_01. Las características del alumnado	42	28	4º	3,34	9º	D5
P29_08. La coordinación entre los profesores	17	11,3	13º	3,26	10º	D3
P29_02. La motivación de las actividades	23	15,3	9º	3,23	11º	D2
P29_14. Incorporar las TIC	21	14	11º	3,22	12º	D1
P29_07. Una enseñanza sistemática	20	13,3	12º	3,15	13º	D1
P29_11. Ofrecer modelos de comunicación	10	6,7	15º	3,14	14º	D1
P29_09. Tipos de discurso de la vida actual	11	7,3	14º	2,95	15º	D1

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

#### P29. Respuesta abierta

P29. Análisis del contenido de la sección abierta						
P29. Adecuación/Orientaciones didácticas						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P29	2	5	0	7	4	7
P29. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
T29a. Evaluación constructiva o formativa						1
T29b. Formación institucional y jurídica						1
T29c. Formación práctica y comunicativa						4
T29d. Atención a la etapa básica obligatoria						1
<b>Total</b>						<b>7</b>

P29. Respuestas de los informantes en pregunta abierta								
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	G	Tesis
075	1	4	1	3	6	Evaluación constructiva	4	T29a
150	1	3	1	2	2	Que los alumnos conozcan de primera mano cómo funcionan las instituciones parlamentarias y los organismos europeos de toma de decisiones	4	T29b

P29. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)								
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis	
037	1	3	1	3	1	2. Se requiere más práctica, más trabajo personal y en equipo, menos teoría.	T29c	
073	1	3	2	3	6	Por todo ello, creo que es absolutamente necesaria una formación en capacidad de comunicación en la formación universitaria y probablemente también preuniversitaria <u>que sea absolutamente práctica, huyendo del todo de la teoría de la comunicación. Las clases teóricas y los textos pueden hacer fracasar el aprendizaje por aburrido y poco práctico.</u>	T29c	
073	1	3	2	3	6	Debe realizarse mediante la expresión oral de temas e ideas, siendo evaluable necesariamente por el profesor y quizás por los alumnos que necesariamente deben asistir a dichas exposiciones, siendo evaluable no sólo la capacidad de comunicación sino el contenido científico.	T29c	
088	2	2	2	2	5	Momento clave para abordar la comunicación oral es los Currículos de la E. Obligatoria, ya que la Competencia Lingüística <u>es una de las ocho competencias básicas de trabajo a través de las distintas áreas.</u>	T29d	
124	1	3	2	3	3	Es necesaria su incorporación a los sistemas educativos pero <u>abordando su aprendizaje de una manera eminentemente práctica,</u> donde el alumno pueda percibir las ventajas para su desarrollo personal y profesional.	T29c	

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

#### Pregunta 30 (P30)

#### P30. Adecuación/Actividades formativas. Marco

La pregunta 30 (P30) solicita una valoración de la relevancia educativa de ciertas actividades de enseñanza de CCO. Esta pregunta obtuvo una alta valoración en la prueba de jueces (valoración media de 3,82, véase estudio de P39 en el informe de la prueba de jueces, COFE1). En la encuesta piloto (véase el informe de la encuesta piloto, COFE2) los resultados son semejantes a los obtenidos en la encuesta definitiva (coinciden los cinco primeros ítems), aunque con ciertas variaciones en el orden de preferencia.

#### P30. Adecuación/Actividades formativas. Enunciado

P30. Adecuación/Actividades formativas			
COFE3			
30. Valore del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) las siguientes <b>actividades</b> para el desarrollo de la competencia de comunicación oral. Después, marque las <b>tres más adecuadas</b> .			
Nº	Actividades para el desarrollo de la CCO	Grado	Plus 3 cruces
01	Exposiciones orales sobre temas diversos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
02	Diálogo, debate y argumentación sobre asuntos de interés: mesa redonda, asamblea, cine-fórum, entrevista, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
03	Explicaciones del profesor sobre teorías y técnicas comunicativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
04	Técnicas de apoyo: respiración, relajación, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
05	Uso de medios tecnológicos: videoconferencia, multimedia, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
06	Realización de proyectos en grupo	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
07	Asistencia a conferencias, juicios, obras de teatro, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
08	Expresión o lectura oral en público: teatro, dramatización, recitación, radio y televisión escolar, cine y vídeo, etc.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
09	Observación de modelos (textos, películas, grabaciones, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
10	Comentario de situaciones comunicativas del aula o externas (grabaciones de clase, teatro, cine, debates televisivos, etc.)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	<input type="radio"/>
Indique <u>otra actividad</u> si lo considera conveniente:			
11		<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	

## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P30. Adecuación/Actividades formativas. Ficha

<b>Hipótesis</b>	<i>H<sub>30</sub>: A juicio de los informantes, las diez actividades formativas señaladas son adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de CCO (nivel 2,5 o superior).</i>
<b>Variable A</b>	VA21. Actividades formativas de comunicación oral
<b>Variable B</b>	VB7. Adecuación pedagógica
<b>Ítems</b>	<p><b>Actividades para el desarrollo de la CCO</b></p> <p><b>P30_01. Exposiciones orales</b> sobre temas diversos</p> <p><b>P30_02. Diálogo, debate y argumentación</b> sobre asuntos de interés: mesa redonda, asamblea, cine-fórum, entrevista, etc.</p> <p><b>P30_03. Explicaciones del profesor</b> sobre teorías y técnicas comunicativas</p> <p><b>P30_04. Técnicas de apoyo:</b> respiración, relajación, etc.</p> <p><b>P30_05. Uso de medios tecnológicos:</b> videoconferencia, multimedia, etc.</p> <p><b>P30_06. Realización de proyectos en grupo</b></p> <p><b>P30_07. Asistencia</b> a conferencias, juicios, obras de teatro, etc.</p> <p><b>P30_08. Expresión o lectura oral en público:</b> teatro, dramatización, recitación, radio y televisión escolar, cine y vídeo, etc.</p> <p><b>P30_09. Observación de modelos</b> (textos, películas, grabaciones, etc.)</p> <p><b>P30_10. Comentario de situaciones comunicativas</b> del aula o externas (grabaciones de clase, teatro, cine, debates televisivos, etc.)</p> <p><b>P30_11. Abierta</b></p>
<b>Definición</b>	Grado de adecuación pedagógica de determinadas actividades formativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de CCO, a juicio de los informantes.
<b>Objetivos</b>	<p>a) Observar el nivel de adecuación pedagógica de diversas actividades formativas para la enseñanza de CCO.</p> <p>b) Valorar la confirmación de la hipótesis.</p> <p>c) Observar las diferencias entre estratos.</p> <p>d) Clasificar los ítems y diferenciar los resultados.</p> <p>e) Valorar las aportaciones de los informantes.</p>
<b>Niveles de la variable VB7</b>	Escala likert, 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) y Ordinal (3 principales)
<b>Indicadores cuantitativos y gráficos</b>	<p>Promedio de cada ítem, global y por estratos (sólo diferencias significativas).</p> <p>Clasificación de los ítems según su valoración media y según elección ordinal.</p>
<b>Valoración cualitativa</b>	Análisis del contenido escrito por el informante en respuesta abierta y al final del texto.

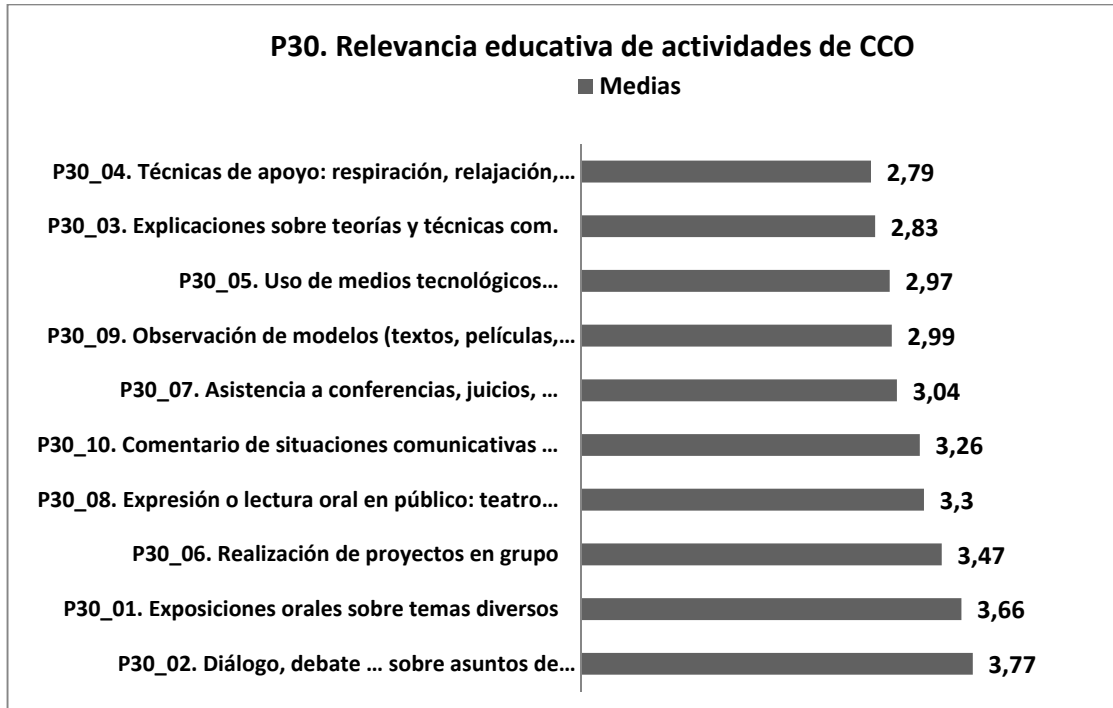


## Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

### P30. Adecuación/Actividades formativas. Resultados. Gráficas

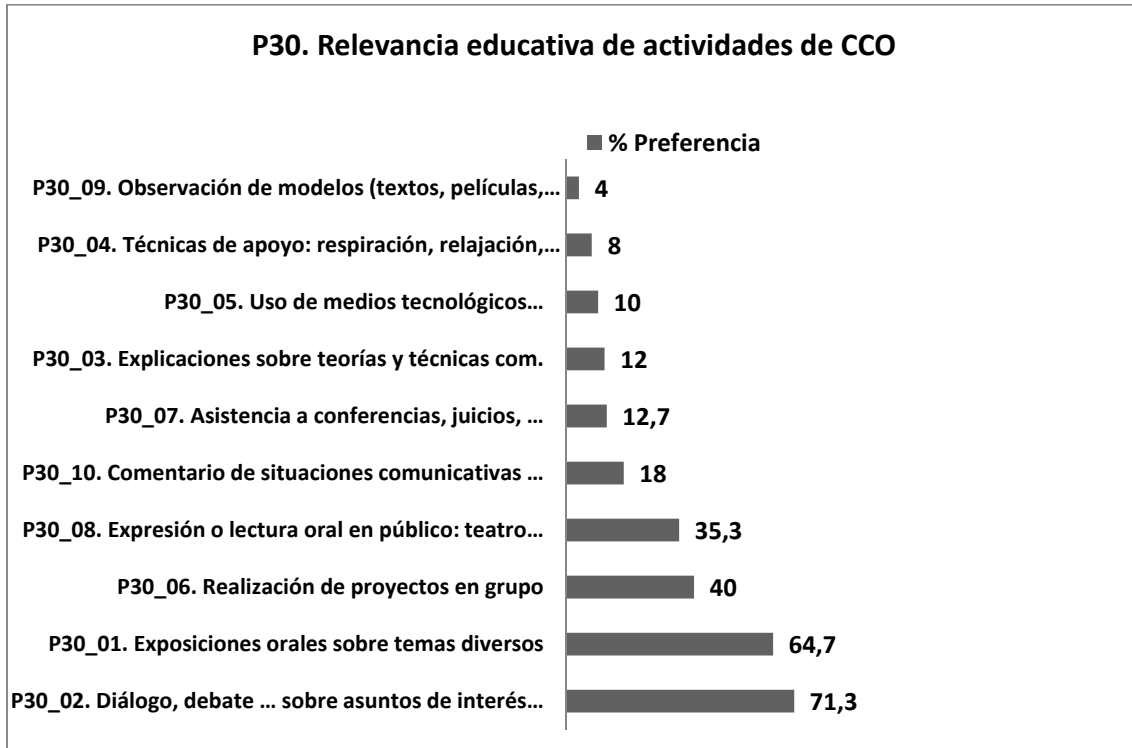
#### Gráfica de P30. Medias

Los informantes valoran del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) diez actividades para la enseñanza de CCO.



#### Gráfica de P30. Porcentaje de preferencia

Los informantes seleccionan tres preferidas entre diez actividades para la enseñanza de CCO.



Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

P30. Adecuación/Actividades formativas. Resultados. Datos

P30. Actividades para el desarrollo de CCO										
P30	P30_01. Exposiciones orales sobre temas diversos			P30_02. Diálogo, debate y argumentación...			P30_03. Explicaciones sobre teor. y técn. comunic.			
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.	
1. Nada								6	4,0	<b>4,0</b>
2. Poco	1	,7	,7	1	,7	,7	34	22,7	<b>22,8</b>	
3. Bastante	49	32,7	<b>33,1</b>	32	21,3	<b>21,5</b>	89	59,3	<b>59,7</b>	
4. Mucho	98	65,3	<b>66,2</b>	116	77,3	<b>77,9</b>	20	13,3	<b>13,4</b>	
Válidos	148	98,7	100,0	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	
Perdidos	2	1,3		1	,7		1	,7		
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0		
Media	<b>3,66</b>	<b>%1/2</b>	,7	<b>3,77</b>	<b>%1/2</b>	,7	<b>2,83</b>	<b>%1/2</b>	26,8	
Desv. típ.	,491	<b>%3/4</b>	99,3	,437	<b>%3/4</b>	99,3	,705	<b>%3/4</b>	73,2	
Dif. Media	4			2			1			
Orden Med.	2°			1°			9°			

P30	P30_04. Técnicas de apoyo: respiración, etc.			P30_05. Uso de medios tecnológicos...			P30_06. Realización de proyectos en grupo		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.
1. Nada	3	2,0	<b>2,0</b>	2	1,3	<b>1,3</b>			
2. Poco	40	26,7	<b>26,8</b>	30	20,0	<b>20,1</b>	2	1,3	<b>1,4</b>
3. Bastante	91	60,7	<b>61,1</b>	88	58,7	<b>59,1</b>	75	50,0	<b>50,7</b>
4. Mucho	15	10,0	<b>10,1</b>	29	19,3	<b>19,5</b>	71	47,3	<b>48,0</b>
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	148	98,7	100,0
Perdidos	1	,7		1	,7		2	1,3	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>2,79</b>	<b>%1/2</b>	28,9	<b>2,97</b>	<b>%1/2</b>	21,5	<b>3,47</b>	<b>%1/2</b>	1,4
Desv. típ.	,640	<b>%3/4</b>	91,1	,672	<b>%3/4</b>	78,5	,527	<b>%3/4</b>	<b>98,6</b>
Dif. Media	1			0			1		
Orden Med.	10°			8°			3°		

P30	P30_07. Asistencia a conferencias, etc.			P30_08. Expresión o lec. oral en público: teatro...			P30_09. Observación de modelos		
	Datos	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.	F	% % vál.
1. Nada	1	,7	,7	2	1,3	<b>1,3</b>	1	,7	,7
2. Poco	29	19,3	<b>19,5</b>	11	7,3	<b>7,4</b>	26	17,3	<b>17,4</b>
3. Bastante	82	54,7	<b>55,0</b>	76	50,7	<b>51,0</b>	96	64,0	<b>64,4</b>
4. Mucho	37	24,7	<b>24,8</b>	60	40,0	<b>40,3</b>	26	17,3	<b>17,4</b>
Válidos	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0	149	99,3	100,0
Perdidos	1	,7		1	,7		1	,7	
Total	150	100,0		150	100,0		150	100,0	
Media	<b>3,04</b>	<b>%1/2</b>	20,2	<b>3,30</b>	<b>%1/2</b>	8,7	<b>2,99</b>	<b>%1/2</b>	18,1
Desv. típ.	,687	<b>%3/4</b>	79,8	,665	<b>%3/4</b>	91,3	,615	<b>%3/4</b>	81,9
Dif. Media	1			0			1		
Orden Med.	6°				4°		7°		

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

P30	P30_10. Comentario de situaciones ...		
	Datos	F	% % vál.
1. Nada			
2. Poco	10	6,7	6,7
3. Bastante	91	60,7	61,1
4. Mucho	48	32,0	32,2
Válidos	149	99,3	100,0
Perdidos	1	,7	
Total	150	100,0	
Media	3,26	%1/2	6,7
Desv. típ.	,571	%3/4	93,3
Dif. Media	0		
Orden Med.	5°		

#### P30. Diferencias significativas por estratos (Anova y estadístico de Levene)

##### P30\_01. Exposiciones orales sobre temas diversos

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.	
3,66	4	Sexo	1. Hom.	93	3,59	,516	4,351	,039	18,395	1	146	,000	
			2. Mujer	55	3,76	,429							
		Tipo	1. Priv.	113	3,63	,503	1,459	,229	7,093	1	146	,009	
			2. Púb.	35	3,74	,443							
		Exp.	1. Breve	13	3,38	,650	3,231	,042	8,314	2	145	,000	
			2. Media	43	3,77	,427							
			3. Larga	92	3,64	,482							
		Sector	1. Man.	47	3,60	,538	2,220	,056	30,030	5	142	,000	
			2. Con.	13	3,54	,519							
			3. Com.	37	3,59	,498							
			4. Adm.	18	3,78	,428							
			5. Edu.	15	4,00	,000							
			6. San.	18	3,61	,502							

##### P30\_02. Diálogo, debate... sobre asuntos de interés...

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.	
3,77	2	Sexo	1. Hom.	93	3,72	,451	3,481	,064	13,336	1	147	,000	
			2. Mujer	56	3,86	,401							
		Sector	1. Man.	47	3,72	,452	1,177	,323	5,633	5	143	,000	
			2. Con.	13	3,77	,439							
			3. Com.	37	3,81	,397							
			4. Adm.	18	3,61	,608							
			5. Edu.	15	3,93	,258							
			6. San.	19	3,84	,375							

##### P30\_03. Explicaciones sobre teorías y técnicas comunicativas

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,83	1	Tipo	1. Priv.	113	2,86	,666	1,020	,314	5,352	1	147	,022
			2. Púb.	36	2,72	,815						

##### P30\_04. Técnicas de apoyo: respiración, relajación, etc.

M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
2,79	1	Sexo	1. Hom.	93	2,69	,642	6,767	,010	5,686	1	147	,018
			2. Mujer	56	2,96	,602						

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

<b>P30_06. Realización de proyectos en grupo</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,47</b>	<b>1</b>	Edad	1. 30	7	<b>4,00</b>	,000	2,978	<b>,034</b>	34,856	3	144	<b>,000</b>
			2. 31-40	48	<b>3,50</b>	,505						
			3. 41-50	63	<b>3,40</b>	,555						
			4. 51+	30	<b>3,43</b>	,504						

<b>P30_07. Asistencia a conferencias, juicios, obras de teatro, etc.</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>3,04</b>	<b>1</b>	Exp.	1. Breve	13	<b>2,69</b>	,947	1,877	<b>,157</b>	3,072	2	146	<b>,049</b>
			2. Media	43	<b>3,09</b>	,648						
			3. Larga	93	<b>3,06</b>	,656						

<b>P30_09. Observación de modelos (textos, películas, ...)</b>												
M	Dif.	Est.	Tipo	N	M	DT	F	Sig.	E. Lev.	gl1	gl2	Sig.
<b>2,99</b>	<b>1</b>	Sector	1. Man.	47	<b>3,02</b>	,489	1,911	<b>,096</b>	2,295	5	143	<b>,048</b>
			2. Con.	13	<b>2,62</b>	,768						
			3. Com.	37	<b>3,11</b>	,614						
			4. Adm.	18	<b>2,78</b>	,647						
			5. Edu.	15	<b>3,13</b>	,640						
			6. San.	19	<b>3,00</b>	,667						

**P30. Ítems preferidos (Plus). Tres.**

<b>P30.Plus. Participación</b>			
Frecuencias	Frec.	%	% válido
1. Elige uno			
2. Elige dos			
3. Elige tres	138	<b>92,0</b>	100,0
Total válidos	138	<b>92,0</b>	92,0
Perdidos	12	<b>8,0</b>	8,0
Total	150	<b>100,0</b>	100,0

<b>P30.Plus. Frecuencias y porcentajes por ítems</b>		
Ítems	F	%
P30_01. Exposiciones orales sobre temas diversos	97	<b>64,7</b>
P30_02. Diálogo, debate ... sobre asuntos de interés...	107	<b>71,3</b>
P30_03. Explicaciones sobre teorías y técnicas comunicativas	18	<b>12,0</b>
P30_04. Técnicas de apoyo: respiración, relajación, etc.	12	<b>8,0</b>
P30_05. Uso de medios tecnológicos...	15	<b>10,0</b>
P30_06. Realización de proyectos en grupo	60	<b>40,0</b>
P30_07. Asistencia a conferencias, juicios, obras de teatro, etc.	19	<b>12,7</b>
P30_08. Expresión o lectura oral en público: teatro...	53	<b>35,3</b>
P30_09. Observación de modelos (textos, películas, ...)	6	<b>4,0</b>
P30_10. Comentario de situaciones comunicativas ...	27	<b>18,0</b>

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

#### P30. Clasificación los ítems

<b>P30. Clasificación ordenada por frecuencias (Plus) y medias.</b>						
<b>P30.Ítem</b>	<b>Plus F</b>	<b>Plus %</b>	<b>Ord. F</b>	<b>Med.</b>	<b>Ord. Med</b>	<b>Disc.</b>
<b>P30_02. Diálogo, debate ...</b>	107	71,3	<b>1°</b>	3,77	<b>1°</b>	<b>D0</b>
<b>P30_01. Exposiciones orales...</b>	97	64,7	<b>2°</b>	3,66	<b>2°</b>	<b>D0</b>
<b>P30_06. Realización de proyectos en grupo</b>	60	40	<b>3°</b>	3,47	<b>3°</b>	<b>D0</b>
<b>P30_08. Expresión o lectura oral en público...</b>	53	35,3	<b>4°</b>	3,3	<b>4°</b>	<b>D0</b>
<b>P30_10. Comentario de situaciones...</b>	27	18	<b>5°</b>	3,26	<b>5°</b>	<b>D0</b>
<b>P30_07. Asistencia a conferencias, juicios, ...</b>	19	12,7	<b>6°</b>	3,04	<b>6°</b>	<b>D0</b>
<b>P30_09. Observación de modelos ...</b>	6	4	<b>10°</b>	2,99	<b>7°</b>	<b>D3</b>
<b>P30_05. Uso de medios tecnológicos...</b>	15	10	<b>8°</b>	2,97	<b>8°</b>	<b>D0</b>
<b>P30_03. Explicaciones sobre teorías y técnicas</b>	18	12	<b>7°</b>	2,83	<b>9°</b>	<b>D2</b>
<b>P30_04. Técnicas de apoyo: respiración, etc.</b>	12	8	<b>9°</b>	2,79	<b>10°</b>	<b>D1</b>

### Anexo 3.4. Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO

#### P30. Respuesta abierta

P30. Análisis del contenido de la sección abierta						
P30. Adecuación/Actividades formativas						
Pregunta	Abiertas	Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
P30	3	5	0	8	4	8
P30. Tesis de los informantes						
Tesis o idea clave						Nº
<b>T30a. Grabaciones</b>						1
<b>T30b. Exámenes orales</b>						3
<b>T30c. Actividad de voluntariado</b>						1
<b>T30d. Enfoque práctico de la enseñanza comunicativa</b>						3
<b>Total</b>						8

#### P30. Respuestas de los informantes en pregunta abierta

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	G	Tesis
075	1	4	1	3	6	Grabaciones de discursos y comentario posterior	3	T30a
110	1	2	1	2	1	Exámenes orales	4	T30b
150	1	3	1	2	2	Participar en algún voluntariado	4	T30c

#### P30. Notas de los informantes (Textos finales o internos del cuestionario)

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
073	1	3	2	3	6	Por todo ello, creo que es absolutamente necesaria una formación en capacidad de comunicación en la formación universitaria y probablemente también preuniversitaria <u>que sea absolutamente práctica, huyendo del todo de la teoría de la comunicación. Las clases teóricas y los textos pueden hacer fracasar el aprendizaje por aburrido y poco práctico.</u>	T30d
073	1	3	2	3	6	Debe realizarse mediante la expresión oral de temas e ideas, siendo evaluable necesariamente por el profesor y quizás por los alumnos que necesariamente deben asistir a dichas exposiciones, siendo evaluable no sólo la capacidad de comunicación sino el contenido científico.	T30d
073	1	3	2	3	6	Exámenes orales. Realizándolos desaparecerá el "miedo escénico" que tradicionalmente todo profesional tiene en su comienzo laboral y que tantas limitaciones genera.	T30b
124	1	3	2	3	3	Es necesaria su incorporación a los sistemas educativos pero <u>abordando su aprendizaje de una manera eminentemente práctica, donde el alumno pueda percibir las ventajas para su desarrollo personal y profesional.</u>	T30d
131	2	4	2	2	6	Segundo. La formación académica en los centros educativos es deficiente, tanto en comunicación oral como escrita. <u>Se realizan los exámenes con un sistema de tipo test, con lo que los alumnos pierden capacidad redactora y los exámenes orales prácticamente han desaparecido.</u>	T30b

## Anexo 3.5. Bloque 5. Aportaciones escritas de los informantes

### Anexo 3.5.

#### Bloque 5. Aportaciones escritas de los informantes

Recogemos a continuación las aportaciones libres y abiertas de los informantes escritas sobre el cuestionario (interno) o al final del mismo sobre los asuntos no tratados en los bloques anteriores. Se centran sobre dos contenidos o temas: las características de las organizaciones de trabajo de carácter público y las valoraciones y opiniones de los informantes sobre el propio cuestionario.

#### Contenido 1. Procesos de selección en las administraciones públicas

<b>Contenido 1. Procesos de selección en las administraciones públicas</b>				
Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
5	2	7	4	10
<b>Notas finales. Contenido 1 (C1). Tesis de los informantes (TC1)</b>				
<b>TC1a. Falta de intervención en la selección de personal (control centralizado)</b>				4
<b>TC1b. Poco acceso de personal en los últimos años</b>				3
<b>TC1c. Variedad de perfiles de empleados públicos</b>				1
<b>TC1d. Procesos de selección inadecuados en la administración</b>				2
<b>Total</b>				10

<b>Aportaciones escritas</b>							
<b>Contenido 1. Procesos de selección en las administraciones públicas</b>							
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
004	1	4	2	3	4	Por otra parte, tampoco participamos en la selección de personal, ya que nos vienen impuestos a través de las correspondientes ofertas públicas de empleo y, además, en los últimos años no ha accedido personal al tratarse de una plantilla excedentaria.	<b>TC1a</b>
004	1	4	2	3	4	En el texto. No contesta a las preguntas 9 y 10 por: 1. "En nuestra organización, desde hace años, que no accede personal al menos de 35 años."  No contesta a 12 y 13 por: 2. La Dirección Provincial no tiene competencia para la selección de personal, que le viene impuesta por los O.E.P. anuales.	<b>TC1b</b> <b>TC1a</b>
005	1	4	2	3	4	- "Como norma general la selección de personal está centralizada por lo que son muy escasas las competencias de las direcciones provinciales".  -"En los últimos años las nuevas incorporaciones han sido muy escasas. El grueso de la plantilla es mayor de 45 años (La media es de 52-53 años).	<b>TC1a</b> <b>TC1b</b>
005	1	4	2	3	4	En el texto. P09 a P13: No las contesta porque "No hay incorporaciones" o "La Dirección Provincial no tiene competencia sobre nuevas incorporaciones (preguntas 9 a 13)".	<b>TC1a</b> <b>TC1b</b>

### Anexo 3.5. Bloque 5. Aportaciones escritas de los informantes

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
017	2	3	2	3	5	En grandes organizaciones, como la Administración Pública, en nuestro caso concreto la DGA, resulta muy conveniente especificar en el cuestionario qué tipo de personal se va a seleccionar, pues la diversidad de funciones que se realizan implica distinto grado de importancia de la CCO.	TC1c
068	2	3	2	3	6	Las empresas públicas con una selección del personal "nula". Las contrataciones se realizan por una "bolsa de trabajo" y los requisitos son la titulación, el resto no se puede tener en cuenta. Sí que la administración está sensibilizada con este tema y está trabajando para ofertar a los trabajadores cursos sobre comunicación, pero es imposible llegar a todos y por ahora sólo se pueden ofertar con carácter voluntario.	TC1d
131	2	4	2	2	6	<p>La reflexión que se puede realizar, a la vista de la encuesta realizada, es el problema que padecemos las Administraciones Públicas en el aspecto de la comunicación oral, en el ámbito laboral, desarrollado por nuestros empleados.</p> <p>Primero, la selección del personal no se realiza por un sistema de entrevista, sino por oposición (test), que no acredita la capacitación profesional para el puesto o plaza a desempeñar y en el caso del personal contratado con carácter temporal, por un baremo de méritos (antigüedad, cursos ...) en el mejor de los casos. Y en otros casos por una mera solicitud, con una mínima titulación exigible, para acceder a una bolsa (celador, auxiliar administrativo...). Criterios estos, que no tienen nada comparable al acceso a plazas de funcionario de la Comunidad Europea...</p>	TC1d

#### Contenido 2. Valoraciones del cuestionario

Contenido 2. Valoraciones del cuestionario				
Final	Interno	Total aportaciones	Tesis	Valores
15	0	15	9	21
Notas finales. Contenido 2 (C2). Tesis de los informantes (TC2)				
TC2a. Claridad del cuestionario				1
TC2b. Debería haber valores medios en las escalas				3
TC2c. Tema acertado				2
TC2d. Cuestionario completo o investigación interesante				5
TC2e. Cuestionario denso o extenso				3
TC2f. Que los resultados de la investigación supongan una mejora educativa				3
TC2g. Indicaciones de cambio de redacción				1
TC2h. Preguntas sesgadas				1
TC2i. Ha suscitado reflexión en la organización				1
<b>Total</b>				<b>21</b>



### Anexo 3.5. Bloque 5. Aportaciones escritas de los informantes

Aportaciones escritas							
Contenido 2. Valoraciones del cuestionario							
Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
014	2	3	1	1	3	En el cuestionario está todo <u>muy detallado y claro</u> , el único momento que te tenido dudas ha sido cuando he llegado a la cuestión nº 15, no porque esté mal detallada sino porque en la vida diaria te encuentras con personas que no tienen una cualificación específica y son grandes comunicadores y por el contrario personas tituladas que son un fiasco de comunicación (ya sé que no es lo normal), por eso mis dudas y creo que debería existir también el apartado medio.	TC2a
024	1	3	1	3	1	Me parece un tema <u>acertado</u> , que no se valora en la formación actual y que es absolutamente necesario mejorar. La CCO es muchas veces la causa del mal funcionamiento y de la caída de muchas empresas.	TC2c
032	1	4	1	3	1	Considero el <u>cuestionario muy completo y acertado</u> en su planteamiento. Quizá <u>demasiado denso</u> lo que obliga a realizarlo en varias sesiones para no caer en la precipitación de las respuestas.	TC2d TC2e
044	1	3	1	2	2	Me parece una encuesta muy <u>interesante</u> pero intentaría <u>hacerla un poco más breve</u> y algunas preguntas concretándolas y acotándolas más, evitar que se convierta monótona. Procurar que las posibles respuestas en cada pregunta sean pares con el fin de evitar que los encuestados se posicionen en el centro. Enhorabuena por el trabajo.	TC2d TC2e
048	2	3	1	3	1	Creo que es muy <u>interesante</u> el objeto de esta investigación. La adaptación de nuestros estudiantes de todos los niveles a la realidad laboral, pasa por un mayor nivel de comunicación en las organizaciones, y también la adaptación de los planes de estudios a dicha realidad.	TC2d
066	2	2	2	3	4	En algunas preguntas, he echado en falta en la escala el <u>nivel medio</u> . Pasamos de calificar la respuesta de bajo a alto. Me parece que en algún caso es necesario un paso intermedio.	TC2b
072	2	2	2	3	4	Respecto al cuestionario, en <u>las escalas utilizadas</u> de Muy bajo, bajo, alto y muy alto, se echa de menos un valor medio porque te hace pasar de bajo a alto.  El estudio me parece muy <u>interesante</u> y espero que se refleje en cambios importantes en nuestro sistema actual.	TC2b TC2d TC2f
076	1	2	1	3	6	Considero que es <u>excesivamente larga</u> y densa la encuesta. Al final se hace muy pesada.	TC2e

### Anexo 3.5. Bloque 5. Aportaciones escritas de los informantes

Nº	1	2	3	4	5	Enunciado	Tesis
078	1	3	2	3	5	<p>1. Apartados 22, 11 y 12. Quizás sea más adecuado: -Título de Graduado Escolar -Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>2. Apartado 15. Cualificación del empleado. Quizá el orden debería ser: -ESO -FP Grado Medio/ Bachillerato -FP Grado Superior -Formación Universitaria</p> <p>Para cursar FPGM y Bachillerato se requiere el Título de Graduado en ESO. Para cursar FPGS se requiere el título de Bachiller o prueba.</p> <p>3. Apartado 23. El Bachillerato es parte de la Enseñanza Secundaria. Quizá deba decirse: Enseñanza Secundaria "Obligatoria" y Bachillerato.</p>	TC2g
082	2	2	1	2	3	Me alegra mucho haber participado en este proyecto, al igual que espero que las conclusiones del mismo procuren un <u>cambio</u> en el desarrollo de esta competencia en el ámbito escolar.	TC2f
088	2	2	2	2	5	En folio adjunto añade un saludo personal y: Me ha parecido muy <u>interesante y completo</u> el cuestionario, estoy segura de que llegarás a conclusiones interesantes.	TC2d
098	1	4	2	3	6	<p>-Con respecto al cartel del <u>encabezamiento</u> de las páginas de cuestionario dice: "Las contestaciones parecen ser inducidas más por la lógica que por la realidad".</p> <p>-Con respecto a las escalas de valoración de P15: "En mi opinión en las <u>escalas</u> falta un valor neutro: Bajo-ade-cuado-alto.</p>	TC2b TC2h
131	2	4	2	2	6	Agradecer la <u>reflexión</u> , que esta encuesta ha propiciado en nuestro quehacer diario como Directivos, en el ámbito de la comunicación oral.	TC2i
138	1	3	1	3	3	Gracias por el interés mostrado en <u>conocer la realidad</u> social de los posibles candidatos a ocupar puestos de responsabilidad en las próximas décadas, y que las empresas podamos colaborar con ello.	TC2c
143	1	3	1	3	1	Espero sinceramente que el presente estudio sirva para <u>potenciar</u> , desde los niveles educativos básicos, la enseñanza de la comunicación, su importancia y trascendencia.	TC2f

### Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

#### Anexo 3.6.

#### Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

Cada texto recoge la aportación manuscrita completa de cada informante (suprimiendo las expresiones de cortesía) en el cuestionario COFE, sea al final del cuestionario (TF), sea de modo interno en las propias páginas del cuestionario (TI). Antes de cada enunciado se indican seis datos que permiten contextualizar la aportación. Después del enunciado se especifican los bloques y las preguntas donde se incorporarán y analizarán las aportaciones. La tabla reúne los siguientes datos:

Nº	1. Sexo	2. Edad	3. Tipo de organización	4. Experiencia	5. Sector económico	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
001 a 150	1. Hombre 2. Mujer	1. 30 ó menos 2. 31 a 40 3. 41 a 50 4. Más de 50	1. Privada 2. Pública	1. Exp. Breve (0-3 años) 2. Exp. Media (4-9 años) 3. Exp. Larga (10 años ó más)	1. Manufacturero 2. Construcción 3. Comercio 4. Administración 5. Educación 6. Sanidad	TF: Texto al final del cuestionario.  TI: Texto interno del cuestionario.	BL1. Concepto y relevancia de CCO BL2. CCO y empleabilidad BL3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral BL4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO BL5. Miscelánea (Contenidos) C1. Administraciones Públicas C2. Valoración del cuestionario

Bloque 1 Concepto y relevancia de CCO	Bloque 2 CCO y empleabilidad	Bloque 3. Ajuste de la formación y del nivel de CCO al mundo laboral	Bloque 4. Orientaciones didácticas para el desarrollo de CCO
P01. CCO/Relevancia conceptual P02. CCO/Concepto personal P03. CCO/Relevancia general P04. CCO/Relevancia demográfica P05. CCO/Incidencia personal P06. CCO/Incidencia laboral P07. CCO/Incidencia organizacional P08. CCO/Incidencia sociolaboral	P12. CCO/Evaluabilidad P13. CCO/Instrumentos de selección P16. CCO-Tipos/empleabilidad P18. C. transversales/empleabilidad P20. CCO-Conductas/empleabilidad P21. C. Técnica/empleabilidad	P09. Nivel Formativo/CCO por generaciones P10. CCO/ Nivel general P11. CCO/ Nivel por titulación P14. CCO/Agentes formativos de CCO P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación P17. CCO/ Factores explicativos P22. Ajuste formación-empleo P24. Tipos de desajuste formación-empleo P25. CCO/ Asignaturas universitarias	P19. C. transversales/Valor para CCO P23. Contenidos de ALL/empleabil. P26. Objetivos CCO/empleabilidad P27. Pautas comunicativas/ empleab. P28. Adecuación/Evaluación de CCO P29. Adecuación/Orient. didácticas P30. Adecuación/Actividades forma.

### Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

Nº	1	2	3	4	5	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
001	2	2	1	3	3	<b>TF001.</b> Opino que esta asignatura debería implantarse no sólo a nivel universitario, sino desde la E.S.O., F.P., Grados Medios, etc.	<b>BL3/P25. CCO/ Asignaturas universitarias</b>
001	2	2	1	3	3	<b>TI001.</b> En el texto. En la pregunta 1501 sobre comunicación personal, dice: "Influyen otros factores en la comunicación personal, posiblemente más importantes que el nivel de estudios.  -Al final de la pregunta 15 dice: "Se supone que a mayor cualificación del empleado mayor competencia de comunicación oral, pero no es así porque influyen otros factores.	<b>BL3/P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación</b> <b>BL3/P17. CCO/ Factores explicativos</b>
003	1	1	1	2	2	<b>TF003.</b> La comunicación oral en cualquier puesto de trabajo es fundamental. Lo mismo ocurre con el segundo idioma, el cual, debemos de fomentar e intentar que sea más práctico y menos teórico para así mejorar la pronunciación, contextos lingüísticos y vocabulario. Con esto conseguiremos una mejor adaptación al mundo laboral, en el que la internacionalización de nuestras empresas es algo real y necesario para competir en el mercado global en el que nos movemos.	<b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b> <b>BL2/P18. C. transversales/ empleabilidad</b> <b>BL4/ P26. Objetivos CCO/empleabilidad</b>
004	1	4	2	3	4	<b>TF004.</b> En nuestro caso, al tratarse de una administración pública, las respuestas a algunas de las preguntas del cuestionario no se ajustan exactamente a nuestra situación, ya que dentro de las competencias de la entidad, existen parcelas de gestión distintas, áreas de atención al público, en los que la comunicación oral es muy necesaria, frente a otras áreas en las que el trabajo está totalmente informatizado y en este caso carece de importancia.  Por otra parte, tampoco participamos en la selección de personal, ya que nos vienen impuestos a través de las correspondientes ofertas públicas de empleo y, además, en los últimos años no ha accedido personal al tratarse de una plantilla excedentaria.	<b>BL1/P04. CCO/Relevancia demográfica</b> <b>BL2/P12. CCO/Evaluabilidad</b> <b>BL5/C1.Administraciones públicas</b>

**Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes**

N°	1	2	3	4	5	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
004	1	4	2	3	4	<p><b>TI004.</b></p> <p>En el texto. No contesta a las preguntas 9 y 10 por:</p> <p>1. "En nuestra organización, desde hace años, que no accede personal al menos de 35 años."</p> <p>No contesta a 12 y 13 por:</p> <p>2. La Dirección Provincial no tiene competencia para la selección de personal, que le viene impuesta por los O.E.P. anuales.</p>	<p><b>BL2/ P12. CCO/Evaluabilidad</b></p> <p><b>BL5/C1.Administraciones públicas</b></p>
005	1	4	2	3	4	<p><b>TF005</b></p> <p>- "La actividad del INSS se divide en dos: Gestión de prestaciones y atención al público. La importancia de la CCO es diferente en cada una de ellas. Por eso se hace difícil contestar siempre con el mismo criterio.</p> <p>- "Como norma general la selección de personal está centralizada por lo que son muy escasas las competencias de las direcciones provinciales".</p> <p>- "En los últimos años las nuevas incorporaciones han sido muy escasas. El grueso de la plantilla es mayor de 45 años (La media es de 52-53 años).</p>	<p><b>BL1/P04. CCO/Relevancia demográfica</b></p> <p><b>BL2/ P12. CCO/Evaluabilidad</b></p> <p><b>BL5/C1.Administraciones públicas</b></p>
005	1	4	2	3	4	<p><b>TI005.</b></p> <p>En el texto. P09 a P13: No las contesta porque "No hay incorporaciones" o "La Dirección Provincial no tiene competencia sobre nuevas incorporaciones (preguntas 9 a 13)".</p> <p>P15: "Varios de estos aspectos no dependen del nivel oficial de estudios".</p>	<p><b>BL3/P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación</b></p> <p><b>BL2/ P12. CCO/Evaluabilidad</b></p> <p><b>BL5/C1.Administraciones públicas</b></p>

### Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

Nº	1	2	3	4	5	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
006	1	4	1	3	3	<p><b>TF006.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantear un grupo piloto donde pueda desarrollarse una asignatura de comunicación, y hacer una evaluación final, comparando con otro grupo de control.</li> <li>- Los problemas de comunicación tienen detrás muchas otras cuestiones de tipo cultural y formativo, pero saber expresarte es muy importante para la entrada en el mundo laboral.</li> <li>- Cuando una cuestión la tratamos de forma transversal ¿conseguimos integrarla o sólo salimos del paso? Mi opinión es que no conseguimos darle el trato que merece, en general.</li> <li>- Hablamos de comunicación oral que se está degradando (en mi opinión), pero la comunicación escrita tiende a desaparecer.</li> <li>- Trabajar este tipo de interacciones y la comunicación oral desde edad temprana.</li> </ul>	<p><b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b></p> <p><b>BL2/ P18. C. transversales/ empleabilidad</b></p> <p><b>BL3/ P11. CCO/ Nivel por titulación</b></p> <p><b>BL3/P17. CCO/ Factores explicativos</b></p> <p><b>BL3/P25. CCO/ Asignaturas universitarias</b></p>
014	2	3	1	1	3	<p><b>TF014.</b></p> <p>En el cuestionario está todo muy detallado y claro, el único momento que te tenido dudas ha sido cuando he llegado a la cuestión nº 15, no porque esté mal detallada sino porque en la vida diaria te encuentras con personas que no tienen una cualificación específica y son grandes comunicadores y por el contrario personas tituladas que son un fiasco de comunicación (ya sé que no es lo normal), por eso mis dudas y creo que debería existir también el apartado medio.</p>	<p><b>BL3/P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación</b></p> <p><b>BL5/C2. Valoraciones del cuestionario</b></p>

**Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes**

Nº	1	2	3	4	5	Texto completo del informante al final (TF) o en el texto (TI).	Bloques y Preguntas relacionadas
015	1	2	1	1	3	<p><b>TF015.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuar la formación a la realidad laboral existente.</li> <li>- Participar de forma activa por el alumnado en empresas que operen en mundo inmerso en las diversas situaciones por las que pasan las empresas</li> <li>- Hacer partícipe al profesorado mediante asistencias formativas en las empresas para que puedan explicar, formar y mostrar la realidad a la que se enfrentarán los alumnos una vez finalizada la formación académica.</li> <li>- Potenciar las técnicas comunicativas para enriquecer el desarrollo comunicativo y la expresión tanto por lenguaje como expresión corporal y formas de diálogo por los alumnos.</li> <li>- Conseguir unas capacidades propias de expresión por el desarrollo guiado del alumnado favorecerá el éxito en la incorporación al mundo laboral real.</li> <li>- Educación y respeto que el alumno debe mostrar en las entrevistas que pueda hacer a su incorporación al mundo laboral, por parte de los equipos de selección o responsables de RRHH de las empresas.</li> </ul>	<p><b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b></p> <p><b>BL2/ P13. CCO/Instrumentos de selección</b></p> <p><b>BL2/ P20. CCO-Conductas/empleabilidad</b></p> <p><b>BL3/ P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b></p> <p><b>BL4/ P26. Objetivos CCO/empleabilidad</b></p> <p><b>BL4/P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad</b></p> <p><b>BL4/P28. Adecuación/Evaluación de CCO</b></p>
017	2	3	2	3	5	<p><b>TF017.</b> En grandes organizaciones, como la Administración Pública, en nuestro caso concreto la DGA, resulta muy conveniente especificar en el cuestionario qué tipo de personal se va a seleccionar, pues la diversidad de funciones que se realizan implica distinto grado de importancia de la CCO.</p> <p>Los grupos superiores de funcionarios, o cualquier empleado que realice su trabajo de cara al público (servicios de información al ciudadano) precisan un elevado nivel de CCO. Por contra, en otro ámbito, más propio del personal laboral (limpieza, peones, oficios...) tiene menos relevancia.</p> <p>En cualquier caso, teniendo en cuenta que el fin último de la Administración es la prestación de servicios al ciudadano, resulta necesario fomentar y mejorar la</p>	<p><b>BL1/P04. CCO/Relevancia demográfica</b></p> <p><b>BL2/ P12. CCO/Evaluabilidad</b></p> <p><b>BL5/C1.Administraciones públicas</b></p>

### Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

						CCO en sus empleados, existiendo ámbitos más "sensibles" en los que resulta absolutamente necesario: ámbito sanitario (auxiliares de enfermería, ATS, Médicos...), ámbito asistencial (Asistentes sociales, Evaluadores de la dependencia...), ámbito de gestión del empleo (Oficinas de Empleo, INAEM), ámbito educativo (Educadores, Técnicos, Jardín de Infancia, Educación especializada...).	
<b>023</b>	2	2	1	2	1	<b>TI023.</b> En el texto. En las preguntas 11 y 12 dice: "No tengo información para valorar los dos primeros ítems". No valora los ítems 1101/1102 y 1201/1202.  En la pregunta 22 dice: "No tengo referencia" refiriéndose a los ítems 2201 y 2202.	<b>BL2/ P12. CCO/Evaluabilidad</b>
<b>024</b>	1	3	1	3	1	<b>TF024.</b> Me parece un tema acertado, que no se valora en la formación actual y que es absolutamente necesario mejorar. La CCO es muchas veces la causa del mal funcionamiento y de la caída de muchas empresas.	<b>BL1/ P06. CCO/Incidencia laboral</b> <b>BL1/ P07. CCO/Incidencia organizacional</b> <b>BL3/ P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b> <b>BL5/C2. Valoración del cuestionario</b>
<b>027</b>	2	1	1	1	1	<b>TF027.</b> Como una idea a aportar he de comentar que es muy importante la comunicación oral así como gestual.  La PNL programación neurolingüística es una herramienta muy útil y debería darse como asignatura en la Universidad en todas las especialidades, así como otros talleres que ayuden e incentiven el crecimiento personal al estudiante.	<b>BL1/ P05. CCO/Incidencia personal</b> <b>BL3/P25. CCO/ Asignaturas universitarias</b>
<b>032</b>	1	4	1	3	1	<b>TF032.</b> Considero el cuestionario muy completo y acertado en su planteamiento. Quizá demasiado denso lo que obliga a realizarlo en varias sesiones para no caer en la precipitación de las respuestas.	<b>BL5/C2. Valoración del cuestionario</b>



### Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

Nº	1	2	3	4	5	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
033	2	2	1	3	1	<b>TF033.</b> Importante orientar al alumno en cada nivel de estudios como afrontar y realizar una entrevista de trabajo, tener claro el área y su actitud ante una entrevista (tanto si es en la ESO, Bachiller, ciclos formativos o grados universitarios). Conocer el mercado laboral, las condiciones tanto laborales como salariales.	<b>BL2/ P13. CCO/Instrumentos de selección</b> <b>BL4/P28. Adecuación/Evaluación de CCO</b>
037	1	3	1	3	1	<b>TF037.</b> Mi resumen sobre comunicación sería: 1. Las personas con capacidad comunicativa alta son más empleables.  2. Se requiere más práctica, más trabajo personal y en equipo, menos teoría.  3. En un mundo global se requiere capacidad de comunicación global.	<b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b> <b>BL2/ P18. C. transversales/ empleabilidad</b> <b>BL2/ P21. C. Técnica/empleabilidad</b> <b>BL3/ P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b> <b>BL4/ P26. Objetivos CCO/empleabilidad</b> <b>BL4/P29. Adecuación/Orientaciones didácticas</b>
039	1	2	1	1	2	<b>TF039.</b> Creo que es un tema fundamental la CCO para transmitir lo que hace una persona en una entrevista de trabajo.	<b>BL2/ P13. CCO/Instrumentos de selección</b>
044	1	3	1	2	2	<b>TF044.</b> Me parece una encuesta muy interesante pero intentaría hacerla un poco más breve y algunas preguntas concretándolas y acotándolas más, evitar que se convierta monótona. Procurar que las posibles respuestas en cada pregunta sean pares con el fin de evitar que los encuestados se posicionen en el centro. Enhorabuena por el trabajo.	<b>BL5/C2.Valoración del cuestionario</b>
046	2	2	1	2	3	<b>TF046.</b> Fomentar en las universidades diferentes maneras de entrar en contacto con las empresas mediante charlas, intervenciones en aula, etc.	<b>BL3/ P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b>
048	2	3	1	3	1	<b>TF048.</b> Creo que es muy interesante el objeto de esta investigación. La adaptación de nuestros estudiantes de todos los niveles a la realidad laboral, pasa por un mayor nivel de comunicación en las organizaciones, y también la adaptación de los planes de estudios a dicha realidad.	<b>BL3/ P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b> <b>BL3/P25. CCO/ Asignaturas universitarias</b> <b>BL4/ P26. Objetivos CCO/empleabilidad</b> <b>BL5/C2.Valoración del cuestionario</b>

### Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

Nº	1	2	3	4	5	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
052	2	2	1	3	3	<p><b>TF052.</b> A lo largo de todos estos años de trato con personas que se relacionan con compañeros, que solicitan un empleo a través de un currículum vitae, me he dado cuenta de la carencia de comunicación de muchas de ellas, por no decir de la mayoría. Debería ser inadmisibles la presentación de un currículum con faltas de ortografía, con manchas, etc.; debemos ser más exigentes y exigentes con nosotros mismos para mayor reconocimiento.</p>	<p><b>BL2/ P20. CCO-Conductas/empleabilidad</b>  <b>BL2/ P21. C. Técnica/empleabilidad</b>  <b>BL3/ P11. CCO/ Nivel por titulación</b></p>
066	2	2	2	3	4	<p><b>TF066.</b> En algunas preguntas, he echado en falta en la escala el nivel medio. Pasamos de calificar la respuesta de bajo a alto. Me parece que en algún caso es necesario un paso intermedio.</p>	<p><b>BL5/C2.Valoración del cuestionario</b></p>
068	2	3	2	3	6	<p><b>TF068.</b> Cuando nos incorporamos a nuestro puesto de trabajo tenemos muchos conocimientos teóricos y prácticos pero ninguna habilidad en comunicación. Utilizamos nuestros propios recursos personales (si los tenemos) y con la experiencia (años) conseguimos sobrevivir.</p> <p>Las empresas públicas con una selección del personal "nula". Las contrataciones se realizan por una "bolsa de trabajo" y los requisitos son la titulación, el resto no se puede tener en cuenta. Sí que la administración está sensibilizada con este tema y está trabajando para ofertar a los trabajadores cursos sobre comunicación, pero es imposible llegar a todos y por ahora sólo se pueden ofertar con carácter voluntario.</p>	<p><b>BL2/ P12. CCO/Evaluabilidad</b>  <b>BL2/ P21. C. Técnica/empleabilidad</b>  <b>BL3/P17. CCO/ Factores explicativos</b>  <b>BL5/C1.Administraciones públicas</b></p>
072	2	2	2	3	4	<p><b>TF072.</b> Respecto al cuestionario, en las escalas utilizadas de Muy bajo, bajo, Alto y Muy alto, se echa de menos un valor medio porque te hace pasar de bajo a alto.</p> <p>El estudio me parece muy interesante y espero que se refleje en cambios importantes en nuestro sistema actual.</p>	<p><b>BL5/C2.Valoración del cuestionario</b></p>

### Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

Nº	1	2	3	4	5	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
073	1	3	2	3	6	<p><b>TF073.</b> Mi experiencia y aportación sobre este tema es lógicamente limitada, pues mi experiencia se limita a la docencia universitaria parcialmente y sobre todo al postgrado en el que tengo responsabilidades. Mi opinión por tanto en la enseñanza preuniversitaria está basada en ideas que he ido forjando en la observación de la juventud sin experiencia profesional alguna</p> <p>Sí que vengo observando que cuando el licenciado en medicina llega al aprendizaje de postgrado, su necesaria capacidad de comunicación es escasa o nula pues ha carecido completamente de aprendizaje en esta faceta.</p> <p>El objetivo de la medicina es mejorar la calidad de vida del paciente, que se mide subjetivamente por la sensación o impresión del paciente sobre la atención recibida. Es por ello que con frecuencia se observa una mala impresión del paciente a pesar de la impecable atención técnica recibida, por carecer de la relación y comunicación necesaria y precisa por parte del profesional que lo ha tratado.</p> <p>La capacidad de comunicación es necesaria en la medicina por dos razones diferentes:</p> <p>1ª La más importante, para que la calidad de la atención que se presta al paciente sea buena y el paciente tenga la sensación de que efectivamente ha recibido una buena asistencia. Esta nunca habrá sido correcta si el paciente no queda contento. Hay que convencerlo de ello con una buena capacidad de comunicación.</p> <p>2º La promoción personal, necesaria en toda profesión. El acceso a cargos superiores, liderazgo, comunicación científica, etc. está en relación directa con la capacidad de comunicación del profesional.</p>	<p><b>BL1/ P05. CCO/Incidencia personal</b></p> <p><b>BL1/ P07. CCO/Incidencia organizacional</b></p> <p><b>BL2/ P21. C. Técnica/empleabilidad</b></p> <p><b>BL3/ P11. CCO/ Nivel por titulación</b></p> <p><b>BL3/ P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b></p> <p><b>BL3/P25. CCO/ Asignaturas universitarias</b></p> <p><b>BL4/P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad</b></p> <p><b>BL4/P28. Adecuación/Evaluación de CCO</b></p> <p><b>BL4/P29. Adecuación/Orientaciones didácticas</b></p>

**Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes**

<b>073</b>						<p>Por todo ello, creo que es absolutamente necesaria una formación en capacidad de comunicación en la formación universitaria y probablemente también preuniversitaria que sea absolutamente práctica, huyendo del todo de la teoría de la comunicación. Las clases teóricas y los textos pueden hacer fracasar el aprendizaje por aburrido y poco práctico. Debe realizarse mediante la expresión oral de temas e ideas, siendo evaluable necesariamente por el profesor y quizás por los alumnos que necesariamente deben asistir a dichas exposiciones, siendo evaluable no sólo la capacidad de comunicación sino el contenido científico.</p> <p>Exámenes orales. Realizándolos desaparecerá el "miedo escénico" que tradicionalmente todo profesional tiene en su comienzo laboral y que tantas limitaciones genera.</p>	
<b>075</b>	1	4	1	3	6	<p><b>TF075.</b> La competencia oral es una de las competencias básicas que se examinan en un candidato dentro de un proceso de selección.</p> <p>Por ello es importantísimo fomentar el desarrollo y mejora de esta competencia desde el colegio hasta la Universidad, para que se convierta en una habilidad intrínseca que no sólo será útil en el mundo laboral sino también en el personal.</p>	<p><b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b>  <b>BL1/ P05. CCO/Incidencia personal</b>  <b>BL2/ P12. CCO/Evaluabilidad</b>  <b>BL2/ P21. C. Técnica/empleabilidad</b>  <b>BL3/P25. CCO/ Asignaturas universitarias</b>  <b>BL4/P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad</b></p>
<b>076</b>	1	2	1	3	6	<p><b>TF076.</b> Considero que es excesivamente larga y densa la encuesta. Al final se hace muy pesada.</p>	<p><b>BL5/C2. Valoración del cuestionario</b></p>
<b>076</b>	1	2	1	3	6	<p><b>TI076.</b> En el texto. Ver Nota a la pregunta 25. En la pregunta 25, digo que no son necesarias, porque considero que debería accederse a la formación universitaria con esas habilidades ya asumidas. No entiendo que se pueda llegar a una carrera superior con al menos 18 años y no poseer un alto grado de comunicación.</p>	<p><b>BL3/P25. CCO/ Asignaturas universitarias</b></p>

**Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes**

Nº	1	2	3	4	5	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
<b>078</b>	1	3	2	3	5	<p><b>TF078.</b></p> <p>1. Apartados 22, 11 y 12. Quizás sea más adecuado:                      -Título de Graduado Escolar                      -Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>2. Apartado 15.                      Cualificación del empleado. Quizá el orden debería ser:                      -ESO                      -FP Grado Medio/ Bachillerato                      -FP Grado Superior                      -Formación Universitaria</p> <p>Para cursar FPGM y Bachillerato se requiere el Título de Graduado en ESO</p> <p>Para cursar FPGS se requiere el título de Bachiller o prueba.</p> <p>3. Apartado 23. El Bachillerato es parte de la Enseñanza Secundaria.                      Quizá deba decirse: Enseñanza Secundaria "Obligatoria" y Bachillerato.</p>	<b>BL5/C2. Valoración del cuestionario</b>
<b>080</b>	1	3	2	3	5	<p><b>TI080.</b> En el texto.</p> <p>Nota 1. A los años de Gestión de Personal: "Como Coordinador, Asesor, Director o Inspector.</p> <p>Nota 2. Al Ámbito de la organización: Provincial.                      En p11. Al 06 Diplomado, Licenciado o Graduado: "No hay otros niveles de cualificación (Sólo evalúa a éstos porque entre el profesorado todos corresponden a este nivel de formación.)</p>	

### Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

Nº	1	2	3	4	5	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
082	2	2	1	2	3	<p><b>TF082.</b> Me parece de vital importancia el desarrollo de esta competencia. Hoy en día la capacidad de interrelación con los demás, el desarrollo de grupos, la capacidad de influencia, etc. son habilidades y competencias importantes para el desarrollo de una carrera profesional.</p> <p>Me alegra mucho haber participado en este proyecto, al igual que espero que las conclusiones del mismo procuren un cambio en el desarrollo de esta competencia en el ámbito escolar.</p>	<p><b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b></p> <p><b>BL1/ P05. CCO/Incidencia personal</b></p> <p><b>BL2/ P20. CCO-Conductas/empleabilidad</b></p> <p><b>BL2/ P21. C. Técnica/empleabilidad</b></p> <p><b>BL4/ P26. Objetivos CCO/empleabilidad</b></p> <p><b>BL5/C2. Valoración del cuestionario</b></p>
084	2	2	1	3	3	<p><b>TF084.</b> Sólo me gustaría añadir que sería muy importante que se añadiera en los estudios reglados la comunicación oral y también escrita.</p> <p>Si comparamos los niveles comunicativos y la forma de expresión de los candidatos/as de hace aproximadamente 4 ó 5 años con los de ahora, la diferencia es muy considerable. Qué duda cabe que si la comparación es mayor, aún es más notable la diferencia.</p> <p>Es cierto que influye el nivel de estudios, pero aun tratándose de estudios universitarios la carencia de comunicación adecuada existe.</p>	<p><b>BL2/ P12. CCO/Evaluabilidad</b></p> <p><b>BL3/ P11. CCO/ Nivel por titulación</b></p> <p><b>BL3/P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación</b></p> <p><b>BL3/P25. CCO/ Asignaturas universitarias</b></p>
087	1	2	1	3	3	<p><b>TF087.</b> Se suele decir que no hay una segunda oportunidad de causar una buena impresión, y la comunicación (verbal y no verbal) juega un papel muy importante.</p> <p>Todos conocemos casos de personas, intelectualmente brillantes, pero con escasas habilidades sociales y de comunicación, que han dado lugar a limitaciones y cortapisas en el desarrollo laboral y personal.</p>	<p><b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b></p> <p><b>BL1/P04. CCO/Relevancia demográfica</b></p> <p><b>BL1/ P05. CCO/Incidencia personal</b></p> <p><b>BL2/ P12. CCO/Evaluabilidad</b></p>

**Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes**

						<p>También es importante diferenciar que hay puestos (cadenas de producción, peones...) donde la comunicación no tiene excesiva importancia y desarrollo en el puesto.</p> <p>Para no extenderme, y como conclusión, la comunicación, o mejor dicho, el "saber comunicar", facilita el desarrollo personal en todos los ámbitos de la vida (personal y profesional). Transmitir ideas con claridad y ajustadas al interlocutor, ser asertivos, adaptar los registros a las situaciones... facilita la adaptación no solo en el ámbito laboral, sino también en el ámbito de las relaciones personales.</p>	<p><b>BL2/ P20. CCO-Conductas/empleabilidad</b></p> <p><b>BL2/ P21. C. Técnica/empleabilidad</b></p> <p><b>BL3/P17. CCO/ Factores explicativos</b></p> <p><b>BL4/ P26. Objetivos CCO/empleabilidad</b></p>
<b>088</b>	2	2	2	2	5	<p><b>TF088.</b> En el número 11 y 12 he contestado como creo que debería de ser, pero la realidad nos demuestra que en numerosas ocasiones no se corresponde el nivel de cualificación del empleado con su competencia de comunicación oral.</p> <p>Momento clave para abordar la comunicación oral es los Currículos de la E. Obligatoria, ya que la Competencia Lingüística es una de las ocho competencias básicas de trabajo a través de las distintas áreas.</p> <p>En enseñanzas Postobligatorias deberían ofertarse contenidos relacionados con la Competencia de Comunicación Oral, que preparasen para afrontar empleos relacionados con sus currículos: Ciclos formativos, Bachillerato, Universidad... Incluso podría ofertar la Universidad Máster, Cursos... encaminados a preparar esta competencia.</p> <p>En folio adjunto añade un saludo personal y: Me ha parecido muy interesante y completo el cuestionario, estoy segura de que llegarás a conclusiones interesantes.</p>	<p><b>BL2/ P12. CCO/Evaluabilidad</b></p> <p><b>BL3/P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación</b></p> <p><b>BL3/P25. CCO/ Asignaturas universitarias</b></p> <p><b>BL4/P29. Adecuación/Orientaciones didácticas</b></p> <p><b>BL4/ P26. Objetivos CCO/empleabilidad</b></p> <p><b>BL5/C2.Valoración del cuestionario</b></p>

### Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

Nº	1	2	3	4	5	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
098	1	4	2	3	6	<p><b>TI098.</b> En el texto. P15: P1501: Dado que no existen prácticamente programas específicos en comunicación, esta competencia (se refiere a la personal) depende en muchos casos de las propias habilidades personales más que de las aprendidas.</p> <p>-Con respecto al cartel del encabezamiento de las páginas de cuestionario dice: "Las contestaciones parecen ser inducidas más por la lógica que por la realidad". Con respecto a las escalas de valoración de P15: "En mi opinión en las escalas falta un valor neutro: Bajo-adequado-alto.</p> <p>P18: Dice: "Importante salvedad!!! y abajo escribe; "Estas competencias, independientemente de su valor, no son contempladas en los procesos de selección de esta "empresa". (Valora todas con 1: se descarta la respuesta considerando el criterio utilizado por el informante".</p> <p>P20: Dice en *Dependiendo del perfil del puesto al que se opta.</p> <p>P23: Desconocido (Parece que no conoce bien los ámbitos a los que se refiere la pregunta, sólo valor 5 de los 16: Se anula esta pregunta.</p> <p>P25. Subraya "Habilidades de comunicación en medicina" e indica: "ya existe".</p>	<p><b>BL1/P04. CCO/Relevancia demográfica</b></p> <p><b>BL2/ P18. C. transversales/ empleabilidad</b></p> <p><b>BL2/ P20. CCO-Conductas/empleabilidad</b></p> <p><b>BL3/P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación</b></p> <p><b>BL3/P17. CCO/ Factores explicativos</b></p> <p><b>BL3/P25. CCO/ Asignaturas universitarias</b></p> <p><b>BL5/C2. Valoración del cuestionario</b></p>
107	2	2	1	2	2	<p><b>TF107.</b> Quería aclarar que he contestado de forma general, que evidentemente habría algunos casos donde la CCO no tiene que se proporcional al nivel de estudios. Pero entiendo que debe ser un cuestionario a nivel general.</p>	<p><b>BL3/P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación</b></p>
108	1	4	2	3	5	<p><b>TI108.</b> En el texto. P24. La pregunta parte de un presupuesto que no sé si es cierto: Existe un desajuste entre la formación y las necesidades de las organizaciones". (No contesta la pregunta 24).</p>	<p><b>BL3/ P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b></p>



### Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

Nº	1	2	3	4	5	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
113	1	3	1	3	1	<p><b>TF113.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El mundo laboral en general y en el campo de las Relaciones Laborales, nos debemos apoyar en la COMUNICACIÓN como primer elemento de respeto, análisis y punto de encuentro.</li> <li>- Las TIC y nuevos sistemas organizativos del trabajo requieren la "recuperación" de CCO para resolver problemas, priorizar y buscar la competitividad.</li> <li>- La comunicación no es mejor por disponer de más medios o ser más rápida. Nunca debe ser anónima y debe primar la argumentación esmerada.</li> <li>- Saber escuchar y delegar.</li> </ul>	<p><b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b></p> <p><b>BL1/ P06. CCO/Incidencia laboral</b></p> <p><b>BL1/ P07. CCO/Incidencia organizacional</b></p> <p><b>BL2/ P20. CCO-Conductas/empleabilidad</b></p> <p><b>BL2/ P21. C. Técnica/empleabilidad</b></p>
120	2	4	2	3	3	<p><b>TF120.</b> Observo que muchos trabajadores aportan expedientes académicos brillantes, superiores para lo que se requiere para acceder al puesto de trabajo y son incapaces de rellenar correctamente un sobre.</p> <p>Dices: este paquete va para Zafra y se quedan que no saben si el destino es el extranjero. Y sobre todo: el individualismo. Alrededor de ellos no hay empresa, ni sociedad ni nada que deba limitar sus satisfacciones personales.</p>	<p><b>BL2/ P20. CCO-Conductas/empleabilidad</b></p> <p><b>BL2/ P21. C. Técnica/empleabilidad</b></p> <p><b>BL3/ P11. CCO/ Nivel por titulación</b></p> <p><b>BL3/P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación</b></p> <p><b>BL3/P17. CCO/ Factores explicativos</b></p>
124	1	3	2	3	3	<p><b>TF124.</b> En mi opinión la competencia de comunicación oral, es una de las competencias transversales que más importancia tienen en puestos de mandos intermedios y superiores. Es necesaria su incorporación a los sistemas educativos pero abordando su aprendizaje de una manera eminentemente práctica, donde el alumno pueda percibir las ventajas para su desarrollo personal y profesional.</p>	<p><b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b></p> <p><b>BL1/ P05. CCO/Incidencia personal</b></p> <p><b>BL1/ P06. CCO/Incidencia laboral</b></p> <p><b>BL1/ P07. CCO/Incidencia organizacional</b></p> <p><b>BL2/P18. C. transversales/ empleabilidad</b></p> <p><b>BL4/P29. Adecuación/Orientaciones didácticas</b></p>

### Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

Nº	1	2	3	4	5	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
126	2	3	1	3	3	<p><b>TF126.</b> La comunicación oral es una capacidad muy importante que debemos desarrollar, creo que no se le da importancia ni en el mundo académico ni en el mundo social pero es de forma contradictoria importantísima en el ámbito profesional, para encontrar o mejorar en el mundo laboral un empleo que se adecue a las propias características de cada persona.</p> <p>En el día a día durante 14 años que llevo trabajando en los recursos humanos he podido comprobar que en determinadas selecciones con una formación de diplomatura o licenciatura muchos candidatos se han autoexcluido por no manifestar todas sus habilidades, por no tener la suficiente destreza lingüística, por contra determinados candidatos con una comunicación oral elevada pueden compensar alguna carencia o requisito para encajar en determinado perfil.</p>	<p><b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b></p> <p><b>BL1/ P05. CCO/Incidencia personal</b></p> <p><b>BL2/ P12. CCO/Evaluabilidad</b></p> <p><b>BL2/ P21. C. Técnica/empleabilidad</b></p> <p><b>BL3/P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación</b></p> <p><b>BL3/ P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b></p>
127	1	4	1	3	2	<p><b>TF127.</b> Hay que intentar concienciar de la gran importancia que tiene para acceder al mercado de trabajo.</p>	<p><b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b></p> <p><b>BL1/ P05. CCO/Incidencia personal</b></p>
128	1	2	1	2	3	<p><b>TI128.</b> En el texto.</p> <p>P1501" No veo relación entre cualificación y habilidades</p> <p>P1502. No veo relación directa, depende de la persona"</p> <p>P1505: no relación (No contesta la pregunta).</p>	<p><b>BL3/P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación</b></p> <p><b>BL3/P17. CCO/ Factores explicativos</b></p>
129	2	2	1	2	5	<p><b>TF129.</b> Creo que en general el sistema educativo español no prepara adecuadamente a nuestros futuros profesionales en cuanto a CCO, y creo que es una competencia que las empresas valoramos cada vez más en nuestros procesos de selección y además es una habilidad social imprescindible para la vida diaria.</p>	<p><b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b></p> <p><b>P05. CCO/Incidencia personal</b></p> <p><b>BL2/ P12. CCO/Evaluabilidad</b></p> <p><b>BL2/ P18. C. transversales/ empleabilidad</b></p> <p><b>BL3/ P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b></p>

### Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

Nº	1	2	3	4	5	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
131	2	4	2	2	6	<p><b>TF131.</b> La reflexión que se puede realizar, a la vista de la encuesta realizada, es el problema que padecemos las Administraciones Públicas en el aspecto de la comunicación oral, en el ámbito laboral, desarrollado por nuestros empleados.</p> <p>Primero, la selección del personal no se realiza por un sistema de entrevista, sino por oposición (test), que no acredita la capacitación profesional para el puesto o plaza a desempeñar y en el caso del personal contratado con carácter temporal, por un baremo de méritos (antigüedad, cursos ...) en el mejor de los casos. Y en otros casos por una mera solicitud, con una mínima titulación exigible, para acceder a una bolsa (celador, auxiliar administrativo...). Criterios estos, que no tienen nada comparable al acceso a plazas de funcionario de la Comunidad Europea.</p> <p>Segundo. La formación académica en los centros educativos es deficiente, tanto en comunicación oral como escrita. Se realizan los exámenes con un sistema de tipo test, con lo que los alumnos pierden capacidad redactora y los exámenes orales prácticamente han desaparecido.</p> <p>Tercero. Los directivos debemos implicarnos en la comunicación oral, que deben poseer nuestros empleados, capacitándolos profesionalmente en esta área, a través de formación específica. No debemos olvidar que nuestros centros sanitarios reciben asiduamente pacientes, lo que convierte la comunicación oral en un "ítem" fundamental en nuestra actividad asistencial sanitaria, tratando un tema muy sensible "salud" y su término contradictorio "enfermedad".</p> <p>Agradecer la reflexión, que esta encuesta ha propiciado en nuestro quehacer diario como Directivos, en el ámbito de la comunicación oral.</p>	<p><b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b></p> <p><b>BL2/ P12. CCO/Evaluabilidad</b></p> <p><b>BL2/ P13. CCO/Instrumentos de selección</b></p> <p><b>BL2/ P21. C. Técnica/empleabilidad</b></p> <p><b>BL3/P14. CCO/Agentes formativos</b></p> <p><b>BL3/ P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b></p> <p><b>BL4/P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad</b></p> <p><b>BL4/P28. Adecuación/Evaluación de CCO</b></p> <p><b>BL4/P29. Adecuación/Orientaciones didácticas</b></p> <p><b>BL5/C1.Administraciones públicas</b></p> <p><b>BL5/C2.Valoración del cuestionario</b></p>

### Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

Nº	1	2	3	4	5	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
134	2	3	2	2	4	<p><b>TF134.</b> He respondido a este cuestionario teniendo en cuenta, por un lado, la organización administrativa de la que soy jefa de sección, así como la organización docente de educación primaria e infantil que gestiono.</p> <p>En este último ámbito, el de personal docente, entiendo que la comunicación oral es básica por las repercusiones que tiene en la educación de los alumnos. En mi organización administrativa no es tan importante.</p>	<p><b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b></p> <p><b>BL1/P04. CCO/Relevancia demográfica</b></p> <p><b>BL1/ P06. CCO/Incidencia laboral</b></p> <p><b>BL1/ P07. CCO/Incidencia organizacional</b></p>
138	1	3	1	3	3	<p><b>TF138.</b> Gracias por el interés mostrado en conocer la realidad social de los posibles candidatos a ocupar puestos de responsabilidad en las próximas décadas, y que las empresas podamos colaborar con ello.</p>	<p><b>BL5/C2. Valoración del cuestionario</b></p>
143	1	3	1	3	1	<p><b>TF143.</b> Espero sinceramente que el presente estudio sirva para potenciar, desde los niveles educativos básicos, la enseñanza de la comunicación, su importancia y trascendencia.</p> <p>Cualquier alumno debería estar familiarizado con la expresión oral y gestual de sentimientos, iniciativas y propuestas.</p> <p>Habilidades como la comunicación, empatía, flexibilidad, organización y planificación, deberían integrarse en el modus operandi de cualquier alumno.</p> <p>Para mí suponen las habilidades trascendentes para transmitir eficazmente mensajes.</p> <p>Junto a ellas, la capacidad de atribuir correctamente, de forma interna o externa, los éxitos y los fracasos son un reducto básico sobre el que constituir un núcleo de habilidades trascendentes para el futuro trabajador.</p>	<p><b>BL1/P03. CCO/Relevancia general</b></p> <p><b>BL2/ P20. CCO-Conductas/empleabilidad</b></p> <p><b>BL4/ P26. Objetivos CCO/empleabilidad</b></p> <p><b>BL5/C2. Valoración del cuestionario</b></p>

### Anexo 3.6. Aportaciones adicionales completas y clasificadas de los informantes

Nº	1	2	3	4	5	Texto	Bloques y Preguntas relacionadas
147	2	2	1	2	6	<p><b>TF147.</b> El apartado 15 establece ocho descriptores, en el que hay que valorar la competencia de comunicación oral del personal empleado entres niveles de cualificación.</p> <p>En relación con este apartado, considero extremadamente complejo y poco realista, valorar en función de la titulación deseada adquirida, el nivel de habilidades comunicativas. Teniendo en cuenta que las habilidades comunicativas pueden adquirirse a lo largo de la vida, a través de muchas otras vías, como el aprendizaje realizado por los distintos agentes de socialización que influyen en nuestras vidas (familia, grupo de iguales, media de comunicación, experiencia profesional, entorno social, entre otros), es decir, tanto formales como informales. De ahí que la cumplimentación de este apartado no la he podido realizar ateniéndome a criterios objetivos.</p>	<p><b>BL3/P15. Tipos de CCO/Niveles por cualificación</b></p> <p><b>BL3/P17. CCO/ Factores explicativos</b></p>



**Universidad  
Zaragoza**

## TESIS DOCTORAL

ESTUDIO DE LAS DESTREZAS EXPRESIVAS DE COMUNICACIÓN  
ORAL RELEVANTES PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL.  
IMPLICACIONES SOBRE EL CURRÍCULO COMUNICATIVO

### **Anexos**

### **Volumen 3**

**Anexo 4. Competencias  
(Capítulo 3)**

**Anexo 5. Variables e hipótesis  
(Capítulo 7)**

### **AUTOR**

Briz Villanueva, Ezequiel

### **DIRECTOR/ES**

Mendoza Fillola, Antonio  
Orejudo Hernández, Santos

### **FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y  
Sociales  
2014



# ANEXOS

## VOLUMEN 3

### Índice

#### Anexo 4 (116 págs.) Competencias (capítulo 3)

<b>Anexo 4.0. Marco normativo de la enseñanza por competencias en el ámbito universitario</b>	<b>1</b>
<b>Anexo 4.1. Marco normativo de la enseñanza por competencias en el ámbito no universitario</b>	<b>17</b>
<b>Anexo 4.2. Normativa sobre la competencia comunicativa como competencia clave</b>	<b>23</b>
<b>Anexo 4.3. La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas</b>	<b>27</b>
<b>Anexo 4.4. Corpus de referencias a la competencia de comunicación en los documentos oficiales de las universidades españolas</b>	<b>39</b>
<b>Anexo 4.5. Análisis del contenido de las referencias a la competencia de comunicación en documentos de las universidades españolas</b>	<b>95</b>
<b>Anexo 4.6. Análisis y clasificación de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas por áreas</b>	<b>111</b>

#### Anexo 5 (23 págs.) Variables e hipótesis (Capítulo 7)

<b>Anexo 5.1. Variables</b>	<b>1</b>
<b>Anexo 5.2. Hipótesis específicas</b>	<b>17</b>





## **Anexos 4 y 5**

En el *Anexo 4* se muestran siete documentos con información relativa al tema de competencias tratado en el capítulo 3. Concretamente el marco normativo de la enseñanza por competencias en el ámbito universitario (Anexo 4.0) y no universitario (Anexo 4.1). Además, se estudia el marco legal de la competencia comunicativa en la enseñanza no universitaria (Anexo 4.2) y su relación con otras competencias básicas (Anexo 4.3). Los anexos 4.4, 4.5 y 4.6 presentan en conjunto los datos de un estudio realizado para observar el grado y el modo en que algunas universidades españolas incluyen en sus documentos oficiales las competencias de comunicación.

En el *Anexo 5* se presentan aspectos relativos al diseño de la investigación, ampliando la información tratada en el capítulo 6 y, sobre todo, en el capítulo 7. Específicamente, se presentan de forma detallada las *variables* (Anexo 5.1) y las *hipótesis* (Anexo 5.2).



## **Anexo 4.0. Marco normativo de las competencias en el ámbito universitario**

### **ANEXO 4.0**

#### **Marco normativo de la enseñanza por competencias en el ámbito universitario europeo y español**

- A. Estudio de las competencias en documentos internacionales y europeos.
- B. Estudio de las competencias para la Enseñanza Superior en documentos del Estado Español.

#### **A. Estudio de las competencias en documentos internacionales y europeos**

##### **Selección de documentos internacionales y europeos para la enseñanza por competencias en la enseñanza superior por orden cronológico**

- 1990. Declaración de Jomtien
- 1995. Libro Blanco sobre la educación y la formación
- 1996. UNESCO. Informe Delors
- 1997. Informe Dearing en Gran Bretaña. Informe Bricall en España (1997).  
Informe Attali en Francia (1998)
- 1997. Proyecto CHEERS
- 1998. Declaración de la Sorbona
- 1999. Declaración de Bolonia
- 2000. Estrategia de Lisboa
- 2000. UNESCO. Foro Mundial sobre la Educación
- 2001. Declaración de Praga
- 2001. Conferencia de Salamanca
- 2002. Consejo Europeo de Barcelona
- 2003. Declaración de Graz
- 2003. Declaración de Berlín
- 2003. Proyecto Tuning Europa (y 2007. Proyecto Tuning América Latina)
- 2005. Declaración de Bergen
- 2007. Declaración de Londres
- 2009. Declaración de Lovaina
- 2009. Marco Europeo de Cualificaciones
- 2010. Declaración de Budapest-Viena
- 2012. Declaración de Bucarest

### Cronología internacional y europea de los documentos para la educación superior con atención especial al comentario de las competencias

#### 1990. Declaración de Jomtien

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990): *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990. Convocada conjuntamente por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Banco Mundial. En [http://www.oei.es/quipu/marco\\_jomtien.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf)

Se analiza en el documento la necesidad de perfeccionar el sistema educativo para proporcionar una formación básica de calidad que facilite la igualdad de oportunidades. El documento subraya la relevancia del aprendizaje frente a los modelos credencialistas centrados en los títulos académicos, y muestra el cauce hacia un modelo educativo que proporcione conocimientos útiles y las *competencias esenciales*, en las que las habilidades comunicativas (lenguaje oral y escrito) y matemáticas son consideradas necesidades básicas para el desarrollo humano personal y universal:

#### ARTÍCULO 1 • SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BASICAS DE APRENDIZAJE

1. Cada persona —niño, joven o adulto—deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

(...)

#### ARTÍCULO 4 • CONCENTRAR LA ATENCIÓN EN EL APRENDIZAJE

Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, este es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final.

## Anexo 4.0. Marco normativo de las competencias en el ámbito universitario

### 1995. Libro Blanco sobre la educación y la formación

Comisión de las Comunidades Europeas (1995): *Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Bruselas. En <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/llibroblanco.htm>

Este es un documento inicial del proceso de construcción de una educación europea basada en la sociedad del conocimiento. En él aparecen múltiples referencias a las competencias y abre un camino que se ha venido desarrollando posteriormente. En cuanto al papel de las competencias básicas y transversales dice:

En la educación básica, es necesario encontrar un buen equilibrio entre la adquisición de conocimientos y las competencias metodológicas que permiten aprender por uno mismo. Son éstas las que hay que desarrollar hoy.  
(...)

Los países europeos, en estos últimos años, decidieron centrar nuevamente la enseñanza básica en la lectura, la escritura y el cálculo, para evitar el fracaso escolar que desempeña un papel principal en la marginación social.

En sus conclusiones señala que: “Ser europeo es beneficiarse de un acervo cultural de una variedad y de una profundidad sin par. También debe ser beneficiarse de todas las posibilidades de acceso al conocimiento y a la competencia”.

### 1996. UNESCO. Informe Delors

DELORS, J. et al. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. Madrid, España: Santillana/UNESCO. En [http://www.rau.edu.uy/docs/delors\\_s.pdf](http://www.rau.edu.uy/docs/delors_s.pdf)

En el Informe se destaca la necesidad de una formación basada en los cuatro pilares de la educación, esenciales en la composición de las competencias, cuatro saberes (aprender a *conocer*, a *hacer*, a *convivir* y a *ser*):

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (...) la Comisión estima que, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro «pilares del conocimiento» debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognitivo y práctico.

#### **Anexo 4.0. Marco normativo de las competencias en el ámbito universitario**

Señala Delors la complejidad del mundo actual y futuro y la necesidad de proporcionar al ciudadano europeo los *medios para orientarse, informarse y comunicarse* en la sociedad de la información:

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro (...) la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él. (p.91)

Recalca la *necesidad de competencias básicas y transversales* auténticas superando una visión credencialista, centrada en conocimientos académicos y titulaciones, una de las cuales, de gran relevancia, es la *capacidad de comunicación*:

Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.

Si a estas nuevas exigencias añadimos la de un empeño personal del trabajador, considerado como agente del cambio, resulta claro que ciertas cualidades muy subjetivas, innatas o adquiridas -que los empresarios denominan a menudo "saber ser"- se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas; esta situación ilustra de manera elocuente, como ha destacado la Comisión, el vínculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos del aprendizaje.

Entre esas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos. El desarrollo de las actividades de servicios tiende a acentuar esta tendencia. (p. 95-96)

La idea se concreta mediante ejemplos claros y en una conclusión:

Muchos servicios se definen principalmente en función de la relación interpersonal que generan. Podemos citar ejemplos tanto en el sector comercial (peritajes de todo tipo, servicios de supervisión o de asesoramiento tecnológico, servicios financieros, contables o administrativos) que prolifera nutriéndose de la creciente complejidad de las economías, como en el sector no comercial más tradicional (servicios sociales, de enseñanza, de sanidad, etcétera). En ambos casos, es primordial la actividad de información y de comunicación; se pone el acento en el acopio y la elaboración personalizados de informaciones específicas, destinadas a un proyecto preciso.  
(...)

La relación con la materia y la técnica debe ser complementada por una aptitud para las relaciones interpersonales. El desarrollo de los servicios obliga, pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas. (p. 96).

## Anexo 4.0. Marco normativo de las competencias en el ámbito universitario

### **1997. Informe Dearing en Gran Bretaña**

El Comité Nacional de Evaluación de la Educación Superior de Gran Bretaña a instancias de los Secretarios de Estado de Educación y Empleo de Gales, Escocia, Irlanda del Norte e Inglaterra publica el informe “La Educación Superior en la Sociedad del Aprendizaje”, (Higher Education in the Learning Society, 1997), más conocido como Informe Dearing.

En el Informe Dearing que se anuncian las bases de una reforma de la Educación Superior en los siguientes veinte años atendiendo a la sociedad del conocimiento. Se observó la amplitud de conocimiento teórico pero a la vez la dificultad de los egresados para llegar a alcanzar la eficacia en el trabajo. En él se hizo hincapié en el aprendizaje a lo largo de la vida, en la necesidad de desarrollar competencias genéricas: de comunicación oral y escrita, de aprender a aprender, tecnológicas y de conocimiento básico de matemáticas, que no se desarrollaban suficientemente durante los estudios académicos. En España, apareció el informe Bricall (1997) y en Francia, el Informe Attali (1998), ambos con el objetivo de modernización de la educación superior.

### **1997. Proyecto CHEERS**

Proyecto CHEERS (Career after Higher Education: an European Research Study), (*La Trayectoria Profesional después de la Educación Superior: un Estudio de Investigación Europeo*).

En 1997 un consorcio formado por 9 universidades y 3 institutos de investigación europeos y una universidad japonesa obtuvo de la Unión Europea financiación en el programa TSER para un gran proyecto de investigación (Higher education and Graduate Employment in Europe). En el mismo se abordó la construcción de una metodología común para el análisis del proceso de inserción laboral de los universitarios en Europa. En la confección del instrumento participaron expertos en educación universitaria de muy diferentes ramas del conocimiento (sociología, psicología, economía, ciencias de la educación, etc.). El cuestionario cubría muchos aspectos, incluyendo preguntas sobre los estudios universitarios realizados, los métodos pedagógicos, el historial laboral, las competencias necesarias para desarrollar las labores del puesto de trabajo, la satisfacción laboral, la satisfacción con los estudios universitarios, etc. La población objeto de estudio fueron los universitarios que finalizaron sus estudios durante el curso 1994 y 1995. El trabajo de campo se desarrolló durante 1999. Como resultado se obtuvieron unas 40.000 encuestas de graduados de enseñanza superior de doce países (Alemania, Francia, Italia, España, Austria, Reino Unido, Noruega, Finlandia, Suecia,



#### **Anexo 4.0. Marco normativo de las competencias en el ámbito universitario**

Países Bajos, República Checa y Japón). La muestra española que forma parte del proyecto europeo es amplia e incluye 3.029 encuestas aunque, de hecho, la muestra final se pudo ampliar hasta las 7.257 encuestas a partir de acuerdo concretos con universidades y consejerías de educación. En el documento se especifican y señalan las competencias que se demandan en el mundo laboral, cuya síntesis se recoge en el cuadro siguiente:

##### **Competencias para el mundo laboral**

- Habilidad para aprender
- Habilidad para resolver problemas
- Habilidad en comunicación oral
- Dominio de lenguas extranjeras
- Amplio conocimiento general
- Conocimiento de tipo específico
- Planificación, coordinación y organización
- Administración del tiempo
- Asumir responsabilidades, tomar decisiones
- Habilidades sociales
- Razonar en términos de eficacia
- Iniciativa y espíritu emprendedor

Adaptación de encuesta CHEERS (Teichler y Schonburg, 2004).

Este mismo estudio permite valorar en qué grado la formación superior proporciona aquellas competencias que permitan una incorporación al mundo laboral y extraer conclusiones señalando claramente las áreas de mejora.

##### **1998. Declaración de la Sorbona**

Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido).

Se abre la puerta al Espacio Europeo de Educación Superior, superando la concepción economicista de la Comunidad Europea para llegar a una comunidad de conocimiento compartido (espacio europeo de educación superior), basado en la convergencia de los estudios y las titulaciones, en la claridad de los mismos y en la movilidad de estudiantes:

... al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente (...) Un área europea abierta a la educación superior trae consigo una gran riqueza de proyectos positivos, siempre respetando nuestra diversidad, pero requiere, por otra parte, el esfuerzo continuo que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje.

## Anexo 4.0. Marco normativo de las competencias en el ámbito universitario

### 1999. Declaración de Bolonia

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999): *Declaración de Bolonia*. En: Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999. Documento de información y debate. Madrid. Secretaria General del Consejo de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en Web: <http://www.udg.es.europa>

En Bolonia intervienen los gobiernos de doce países y, además de la homogeneización de aspectos administrativos (sistema de créditos ECTS, suplemento europeo al Título, ciclos universitarios, universidad competitiva y atractiva, etc.), subrayan la necesidad de una **enseñanza de competencias como estrategia esencial** de la política educativa europea, atendiendo a criterios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad:

En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía Europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común.

A nivel europeo, el marco normativo se desarrolla a través de las orientaciones de las Conferencias de ministros europeos de educación superior que tienen lugar cada dos años. Cada conferencia concluye con un comunicado que recoge los avances conseguidos y establece las prioridades para los dos años siguientes.

### 2000. UE. Consejo Europeo extraordinario de Lisboa. Estrategia de Lisboa

Parlamento Europeo. (23 y 24 de marzo de 2000): *Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento*. En [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

El Consejo Europeo marca a los Estados miembros, de acuerdo con sus respectivas normas constitucionales, al Consejo y a la Comisión a que adopten las medidas necesarias en sus respectivos ámbitos de competencia para convertir la economía europea en una economía dinámica y competitiva antes de 2010, basada en el conocimiento, para alcanzar entre otros el siguiente objetivo:

... un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales; debería establecerse un diploma europeo de cualificaciones básicas de TI, con procedimientos descentralizados de certificación, para promover la instrucción informática en la Unión;...

## Anexo 4.0. Marco normativo de las competencias en el ámbito universitario

De cara a la modernización del sistema educativo adaptado a la sociedad del conocimiento y la mejora de la empleabilidad, plantea en el apartado de *Educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento* lo siguiente:

25. Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones.

### 2000. UNESCO. Foro Mundial sobre la Educación

Foro Mundial sobre la Educación (2000): *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000. UNESCO: París. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

El documento insiste en la relevancia de un profesorado preparado para una enseñanza centrada en el niño de las competencias básicas o *mínimas*:

Sería preciso que para el año 2015, todos los docentes se hubiesen beneficiado de una formación inicial y que los programas de formación en el empleo fuesen operacionales. Esta formación debería hacer hincapié en los enfoques centrados en el niño (...) Todos los niños deberán dominar las competencias mínimas en los ámbitos de la expresión escrita y oral, las matemáticas y las ciencias. (p.31)

Subraya el papel de la formación de competencias para la empleabilidad y el paso a niveles académicos superiores:

41. Las bruscas transformaciones que tienen lugar a nuestro alrededor dan cada día un sentido nuevo a los imperativos de los compromisos de Jomtien. Esto es así porque, a medida que se eleva el nivel de competencias necesario para encontrar un empleo que permita vivir dignamente, la educación básica es más indispensable que nunca para el empleo, el éxito escolar y el paso de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior.(p. 48)

## Anexo 4.0. Marco normativo de las competencias en el ámbito universitario

### 2001. Declaración de Praga

Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001. 33 países participantes.

Insisten en los principios de la declaración de Bolonia y los concretan. Los pilares esenciales son: dos ciclos esenciales, sistema de créditos ECTS, movilidad, cooperación para la calidad de la enseñanza y de la investigación, educación y formación como proceso a lo largo de la vida, etc. Se insiste en el reconocimiento europeo de las competencias de los ciudadanos de los diversos países:

...facilitar reconocimiento profesional y académico de las unidades del curso, grados y otros galardones, tal que los ciudadanos puedan efectivamente usar sus cualificaciones, competencias y habilidades a lo largo del Área de Educación Superior Europea.

### 2001. Conferencia de Salamanca

Más de trescientas Instituciones Europeas de Enseñanza Superior con sus principales organismos representativos se reúnen en Salamanca los días 29 y 30 de marzo 2001, para preparar su aportación a la Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior de los países firmantes de la Declaración de Bolonia que tendrá lugar en Praga. En

<http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/salamanca.pdf?documentId=0901e72b>

La conferencia de Salamanca, partiendo de la calidad como pilar esencial de la educación universitaria, subraya la importancia de las competencias transversales y específicamente de la competencia de comunicación como factores de calidad de la enseñanza y de empleabilidad:

#### Pertinencia

La adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral deberá reflejarse convenientemente en los currícula, en función de que las competencias adquiridas estén pensadas para un empleo consecutivo al primero o al segundo ciclo de enseñanza. Dentro de la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida como mejor podrá lograrse la empleabilidad será mediante la buena calidad intrínseca de la enseñanza, la diversidad de orientaciones y tipos de cursos, la flexibilidad de los programas con múltiples posibilidades de entrada y de salida así como el desarrollo de habilidades y competencias transversales tales como comunicación e idiomas, capacidad de manejar la información, de resolver problemas, de trabajar en equipo y de desenvolverse socialmente.

## Anexo 4.0. Marco normativo de las competencias en el ámbito universitario

### 2002. El Consejo Europeo de Barcelona

El Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002. *Conclusiones de la Presidencia*.

Promueve la enseñanza de **idiomas** en el marco de la globalización y la movilidad europea: “la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana”.

### 2003. Declaración de Graz

DESPUÉS DE BERLÍN: EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES HASTA EL 2010 Y MÁS ALLÁ. EUA. European University Association. Septiembre de 2003.

Hace hincapié en las *destrezas para la empleabilidad*:

Seguir definiendo y promocionando en el currículum las destrezas de capacidad de obtención de empleo en sentido amplio, y asegurarse de que los programas de primer ciclo ofrecen la opción de acceder al mercado laboral;...

### 2003. Declaración de Berlín

“Educación Superior Europea”. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003.

Además de insistir en la idea de calidad, del sistema de créditos, del reconocimiento de títulos y de la movilidad, se recalca la idea de *las competencias en un marco de calificaciones*:

... elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles, para sus sistemas de educación superior. Dicho marco debería describir las calificaciones en términos de trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil. Del mismo modo deben elaborar un marco de calificaciones para el área de Educación Superior Europea.

### 2003. Proyecto Tuning Europa

GONZÁLEZ, J. y R. WAGENAAR (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Referencia a las competencias transversales en la Educación Universitaria europea.

Otro documento relacionado, del 2007, que es muy interesante, especialmente para España por su afinidad lingüística y cultural es: **Proyecto Tuning América Latina**

BENEITONE, P. et al. (eds.) (2007): *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final- Proyecto Tuning. América Latina. 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Se trata de un documento esencial para la convergencia europea pues da pasos relevantes para concretar las competencias a desarrollar en la educación universitaria. Lo comentaremos al hablar de las competencias transversales y específicas.

## Anexo 4.0. Marco normativo de las competencias en el ámbito universitario

### 2005. Declaración de Bergen

El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005. 45 países participantes.

Además de incluir los tres ciclos en sistema de educación superior (doctorado), ampliando las propuestas de Bolonia, y de complementar las cualificaciones de la educación universitaria con la formación profesional, el documento hace especial hincapié en las *competencias*, particularmente en las **genéricas** de cara a la *empleabilidad* y la *ciudadanía*:

Adoptamos el marco general de cualificaciones en el EEES, que comprende tres ciclos (incluyendo, dentro de cada contexto nacional, la posibilidad de cualificaciones intermedias), los descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y competencias para cada ciclo y los intervalos de créditos en el primer y segundo ciclo.

(...)

Urgimos a las universidades a asegurar que sus programas doctorales promuevan la formación interdisciplinar y el desarrollo de competencias transferibles, de acuerdo con las necesidades de un amplio mercado de trabajo

(...)

El Espacio Europeo de Educación Superior se estructura en tres ciclos, donde cada nivel tiene simultáneamente las funciones de preparar al estudiante para el mercado laboral, de proporcionarle mayores competencias y de formarle para una ciudadanía activa.

### 2007. Declaración de Londres

London Communiqué. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*, 18 de Mayo de 2007.

Mantiene la línea de documentos anteriores, subrayando el papel de la educación superior para el desarrollo de las *competencias*, el desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento y la superación de las desigualdades sociales:

Higher education should play a strong role in fostering social cohesion, reducing inequalities and raising the level of knowledge, skills and competences in society. Policy should therefore aim to maximise the potential of individuals in terms of their personal development and their contribution to a sustainable and democratic knowledge-based society.

### 2007. Proyecto Reflex

Reflex. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Madrid, 28 y 29 de junio de 2007. Ministerio de Educación y Ciencia. ANECA. CEGES (Valencia). En [http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca\\_jornadasreflexv20.pdf](http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf)

Se tratará en el capítulo relativo a las competencias transversales.

## Anexo 4.0. Marco normativo de las competencias en el ámbito universitario

### 2009. Declaración de Lovaina

*The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade.*  
Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

La declaración subraya el papel de la educación superior en el desarrollo de las *competencias transversales* en el marco de una enseñanza centrada en el alumno, para responder ante un mundo globalizado y tecnificado, para el aprendizaje a lo largo de la vida y para la empleabilidad y la ciudadanía responsable:

2. La educación superior europea se enfrenta además al gran reto y a las oportunidades subsiguientes de la globalización, así como a la aceleración del desarrollo tecnológico, con nuevos proveedores, nuevos alumnos y nuevos tipos de aprendizaje. El aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad ayudarán a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante y les facultarán para convertirse en ciudadanos activos y responsables.  
(...)

- Empleabilidad

13. Puesto que el mercado laboral requiere niveles de capacidad y competencias transversales cada vez mayores, la educación superior deberá dotar a los alumnos de las necesarias habilidades y competencias y los conocimientos avanzados a lo largo de toda su vida profesional. La empleabilidad faculta al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades del cambiante mercado laboral.

## Anexo 4.0. Marco normativo de las competencias en el ámbito universitario

### 2009. El Marco Europeo de Cualificaciones

Comisión Europea (2009): *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Publicaciones Oficiales de las C. Europeas.

El *EQF-MEC*, *Marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente*, es un marco común de referencia creado por la UE para relacionar las cualificaciones de los distintos países europeos con los objetivos principales de fomentar la movilidad entre países y facilitar el acceso al aprendizaje permanente, sin limitarse a la educación universitaria. Entró en vigor el 23 de abril de 2008. Propone ocho niveles de referencia de carácter muy general entendidos como “resultados de aprendizaje”, los cuatro primeros correspondientes a la enseñanza no universitaria (enseñanza primaria y media), y del 5 al 8 a la enseñanza superior: el nivel 5 equivale al ciclo corto de la educación superior, mientras que los niveles 6, 7 y 8 se corresponden, según se especifica en el documento descriptor del marco, con el primer, el segundo, y el tercer ciclo respectivamente del marco de cualificaciones del EEES.

Los niveles se basan en resultados de aprendizaje, en lo que el sujeto realmente *sabe* o *sabe hacer*, mediante tres descriptores: conocimientos, destrezas y competencias. Por *conocimientos* se entiende “el resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje; acervo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de trabajo o estudio concreto”. Las *destrezas* son la “habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas”; mientras que las *competencias* suponen “la demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal”. Los *resultados de aprendizaje*, además de describir la conformación de la educación formal, son la base para facilitar las comparaciones y movilidad entre países, las necesidades de formación y empleo, la formación permanente y profesional y la convalidación del aprendizaje no formal e informal.



## Anexo 4.0. Marco normativo de las competencias en el ámbito universitario

### 2010. Declaración de Budapest-Viena

Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010

Se reconoce la necesidad de comunicar más adecuadamente los planteamientos de Bolonia a la sociedad, así como de contar en mayor medida con la comunidad educativa:

9. We acknowledge the key role of the academic community- institutional leaders, teachers, researchers, administrative staff and students - in making the European Higher Education Area a reality, providing the learners with the opportunity to acquire knowledge, skills and competences furthering their careers and lives as democratic citizens as well as their personal development.

### 2012. Declaración de Bucarest

Bucharest Communiqué. *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Ministros responsables de la educación superior en 47 países de EHEA (European Higher Education Area). 26 y 27 de abril de 2012.

Además de la calidad y la movilidad como objetivos del EEES señala la *empleabilidad*:

Today's graduates need to combine transversal, multidisciplinary and innovation skills and competences with up-to-date subject-specific knowledge so as to be able to contribute to the wider needs of society and the labour market.

Es importante también la implantación de nuevos métodos, el aprendizaje activo y centrado en los alumnos

We reiterate our commitment to promote student-centred learning in higher education, characterized by innovative methods of teaching that involve students as active participants in their own learning. Together with institutions, students and staff, we will facilitate a supportive and inspiring working and learning environment.

**B. Estudio de las competencias para la Enseñanza Superior en documentos del Estado Español.**

**Selección de documentos del Estado Español para la enseñanza por competencias en la enseñanza superior por orden cronológico**

**2003. Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior**

**2004/2005. ANECA. Libros Blancos**

**2007. Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales**

**2011. Marco español de cualificaciones (MECES)**

**2003. Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Documento-Marco. 10 de febrero de 2003. La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior.

La concreción de este documento se realiza en otros dos decretos del mismo año relacionados:

REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

En el documento se admite la necesidad de incluir las competencias en los planes de estudio, la básicas, transversales y específicas, incluyendo una nueva credencial que indicará con detalle las competencias adquiridas con la titulación:

Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo.

(...)

Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse.

(...)

El Suplemento Europeo al Título es un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Pretende ser un documento fácilmente comprensible, abierto para incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior.

## Anexo 4.0. Marco normativo de las competencias en el ámbito universitario

### **2004. 2005. Libros Blancos. ANECA**

Estudio de las competencias en las universidades españolas por titulaciones en el Libro Blanco de cada una de ellas, supervisados y editados por la **Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA)**. En <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>

Referencia a las competencias transversales y específicas en titulaciones en la Educación Universitaria. Toman como punto de partida las orientaciones del Proyecto Tuning. Comentaremos sus propuestas en los apartados de competencias transversales y específicas.

### **2007. Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales**

R. D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Establece de manera general las competencias de cada una de las titulaciones universitarias como requisito para la presentación de la solicitud de las Memorias de Verificación de Títulos Oficiales. Se realizará un comentario de esta norma en la explicación de las competencias transversales.

### **2007. Informe Accenture y Universia sobre competencias profesionales**

ACCENTURE y UNIVERSIA (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa. Presentación final de resultados.* Accenture/ Universia. En [http://www.accenture.com/Countries/Spain/About\\_Accenture/Nuestros\\_Principales\\_Acuerdos/AcuerdoUniversia.htm](http://www.accenture.com/Countries/Spain/About_Accenture/Nuestros_Principales_Acuerdos/AcuerdoUniversia.htm)

Se trata de un informe bien diseñado sobre competencias que aporta datos del mayor interés, que estudiaremos en el apartado de competencias transversales.

### **2011. Marco español de cualificaciones**

R. D. 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES).

Establece los niveles de la Educación Superior y las competencias que deben desarrollarse en cada uno de ellos. Se realizará un comentario de esta norma en la explicación de las competencias transversales.

**ANEXO 4.1**

**Marco normativo de la enseñanza por competencias en el ámbito educativo no universitario europeo y español**

**A. Documentos internacionales y europeos para la educación no universitaria**

**Selección de documentos internacionales y europeos para la enseñanza por competencias en la enseñanza no universitaria por orden cronológico**

**1997. OCDE: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)**

**2001. Marco común europeo de referencia para las lenguas**

**2002. Eurydice. Las competencias clave**

**2002. La OCDE (2005) Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)**

**2002. Educación y formación en Europa**

**2007. UE. Competencias clave para el aprendizaje permanente**

**1997. OCDE: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)**

Realizado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y denominado *Program for International Student Assessment* e iniciado en 1997. En <http://www.oecd.org/pisa/>

Se centra en realizar pruebas estandarizadas mundiales de tipo cuantitativo cada tres años a alumnos de 15 años (educación secundaria). Se analizan tres tipos de competencia, no asignaturas o títulos de cada país, relevantes para el desarrollo de los países y facilitar la integración personal, social y laboral de los ciudadanos: *competencia de lectura, matemáticas y ciencias naturales*. El objetivo es conocer el nivel de competencias reales de los alumnos de cada país y mejorar los diversos sistemas educativos. Comentaremos algunos de sus resultados en el apartado de competencias básicas (educación secundaria).

#### Anexo 4.1. Marco normativo de las competencias en el ámbito educativo no universitario

##### **2001. Marco común europeo de referencia para las lenguas**

Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002; original de 2001)

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL) es un patrón internacional para medir las competencias comunicativas y lingüísticas, el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. Se trata de un planteamiento muy coherente con la legislación sobre competencias vigente en la educación europea y española. Se amplía la estructura clásica de tres niveles de idioma: básico, intermedio y avanzado, para llegar a seis niveles. Se consideran tres bloques: A, usuario básico; B, usuario independiente; y C: usuario avanzado. Cada bloque tiene dos niveles: A1: Acceso; A2: Plataforma; B1: Umbral; B2: Avanzado; C1: Dominio operativo eficaz; C2: Maestría. Cada uno de estos seis niveles se aplica a cinco competencias: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, interacción oral y expresión escrita. El documento, además de pautas de evaluación, aporta un modelo didáctico centrado en la comunicación real de los alumnos para el aprendizaje del idioma. Tiene un gran valor para la enseñanza de idiomas pero también ofrece orientaciones relevantes y extrapolables en cierta medida para la enseñanza de la lengua materna. Las propuestas más concretas de este importante documento serán tratadas al tratar la competencia comunicativa y, especialmente, la competencia de comunicación oral.

##### **2002. Eurydice. Las competencias clave**

Eurydice (La red europea de información en educación), (2002): *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Eurydice. Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura). En (<http://www.eurydice.org>).

Este documento es muy específico de un tipo de competencias, las básicas, y lo analizaremos con mayor detalle en el apartado de competencias básicas desde una perspectiva comunicativa.

## Anexo 4.1. Marco normativo de las competencias en el ámbito educativo no universitario

### 2002. La OCDE (2005) Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)

OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave, resumen ejecutivo*. Proyecto DeSeCo. En [www.OECD.org/edu/statics/deseeco](http://www.OECD.org/edu/statics/deseeco)

Se trata de un documento centrado en las competencias básicas o competencias clave. Lo comentaremos en el apartado de competencias básicas.

### 2002. Educación y formación en Europa

Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura (2002): *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Programa de trabajo sobre los futuros objetivos de los sistemas de educación y formación*. Comunidades Europeas: Bélgica.

En [http://www.educaragon.org/files/educacion\\_y\\_formacion\\_2010.pdf](http://www.educaragon.org/files/educacion_y_formacion_2010.pdf)

En el Objetivo 1.2. del citado informe se cita: *Desarrollar las capacidades necesarias para la sociedad del conocimiento*, concluyendo que había que abordar las siguientes cuestiones clave (p. 16)

- definir nuevas capacidades básicas y determinar el mejor modo de integrarlas, junto con las capacidades básicas, en los planes de estudios, adquirirlas y mantenerlas a lo largo de toda la vida;
- garantizar que todo el mundo tenga realmente acceso a las aptitudes básicas, incluidos los alumnos desfavorecidos, los que tienen necesidades especiales, los que abandonan prematuramente el sistema escolar y los estudiantes adultos;
- promover la validación oficial de las capacidades básicas, con el fin de facilitar la formación continua y la empleabilidad.

### 2007. UE. Competencias clave para el aprendizaje permanente

Comisión Europea (2007): *Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo*. Dirección General de Educación y Cultura. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. En [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/educ-training\\_en.html](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/educ-training_en.html)

Este documento, muy relevante para la enseñanza primaria y media, se comentará al tratar las competencias básicas.

### 2001, 2006 y 2011/ Informe PIRLS

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study: “Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora”, Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. En España lo realiza el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2012).

Se centra en la evaluación del nivel de competencia lectora en alumnado de Primaria (4º curso). Lo trataremos en el apartado de las competencias básicas.

**B. Estudio de las competencias para la educación no universitaria en documentos del Estado Español.**

**Selección de documentos del Estado Español para la enseñanza por competencias en la enseñanza no universitaria por orden cronológico**

**2002. Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional**

**2002. Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE**

**2006. Ley Orgánica de Educación**

**2006. Decreto de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria**

**2006. Decreto de Enseñanza Mínimas de Educación Secundaria Obligatoria**

**2002. Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional**

Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

El concepto de competencia es muy relevante en el ámbito laboral y profesional. Se entiende la *cualificación profesional* en un marco de globalización y movilidad de los empleados como: "... el conjunto de competencias con significación para el empleo, adquiridas a través de un proceso formativo formal e incluso no formal que son objeto de los correspondientes procedimientos de evaluación y acreditación" y la *competencia profesional* como: "el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo."

La ley dedica especial atención a algunas *competencias transversales*:

Disposición adicional tercera. Áreas prioritarias en las ofertas formativas.

Son áreas prioritarias que se incorporarán a las ofertas formativas financiadas con cargo a recursos públicos las relativas a tecnologías de la información y la comunicación, idiomas de los países de la Unión Europea, trabajo en equipo, prevención de riesgos laborales....

#### **Anexo 4.1. Marco normativo de las competencias en el ámbito educativo no universitario**

##### **2002. Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE**

Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE, (10/2002, de 23 de diciembre, publicada en BOE. 307, de 24 de diciembre de 2002).

El concepto de competencias aparece por primera vez en la legislación española en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (10/2002, de 23 de diciembre, publicada en BOE. 307, de 24 de diciembre de 2002) en cuyo preámbulo se introduce el concepto de competencias y su valor para el proceso de integración con Europa. Se dice lo siguiente:

Por otra parte, la plena integración de España en el contexto europeo comporta una mayor apertura y exige un mayor grado de homologación y flexibilidad del sistema educativo. Exige también que los alumnos puedan adquirir destrezas que, como la capacidad de comunicarse —también en otras lenguas—, la de trabajar en equipo, la de identificar y resolver problemas, o la de aprovechar las nuevas tecnologías para todo ello, resultan hoy irrenunciables. Estas competencias les permitirán sacar el máximo provecho posible, en términos de formación, de cualificación y de experiencia personal, del nuevo espacio educativo europeo. Los compromisos adoptados en el marco de la Unión Europea con respecto a los sistemas de educación y formación de los países miembros requieren, además, la efectiva adaptación de la realidad educativa de cada país a las nuevas exigencias, de conformidad con los procedimientos de cooperación existentes.

No obstante, el concepto no se desarrolla o aplica de forma explícita a lo largo de la ley.

##### **2006. Ley Orgánica de Educación**

L.O.E, Ley Orgánica de Educación (2/2006, de 3 de mayo, en B.O.E. 106, de 4 de mayo de 2006.

Referencia a las competencias básicas en la Educación Básica: Primaria y Secundaria Obligatoria. En algunos casos y comunidades se aplica también en E. Infantil. Se tratará en el apartado de competencias básicas.

##### **2006. Decreto de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria**

R. D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

Referencia a las competencias básicas de la Educación Primaria. Se tratará en el apartado de competencias básicas.



**Anexo 4.1. Marco normativo de las competencias  
en el ámbito educativo no universitario**

**2006. Decreto de Enseñanzas Mínimas de Educación Secundaria Obligatoria**

R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

Referencia a las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria, con el mismo enunciado que en Primaria. Se tratará en el apartado de competencias básicas.

Anexo 4.2.

Normativa sobre la competencia comunicativa como competencia clave

Documento 1

La UE (2006, Diario Oficial de la Unión Europea de 30.12.2006) en su Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006

“1. Comunicación en la lengua materna (1)

Definición:

La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.

**Conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia:**

La competencia comunicativa resulta de la adquisición de la lengua materna, la cual está vinculada intrínsecamente al desarrollo de una capacidad cognitiva individual de interpretar el mundo y relacionarse con los otros. Para poder comunicarse en su lengua materna, una persona debe tener conocimientos del vocabulario, la gramática funcional y las funciones del lenguaje. Ello conlleva ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, de una serie de textos literarios y no literarios, de las principales características de los distintos estilos y registros de la lengua y de la diversidad del lenguaje y de la comunicación en función del contexto.

Las personas deben poseer las capacidades necesarias para comunicarse de forma oral y escrita en múltiples situaciones comunicativas y para controlar y adaptar su propia comunicación a los requisitos de la situación. Esta competencia incluye, asimismo, las habilidades que permiten distinguir y utilizar distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información, utilizar herramientas de ayuda y formular y expresar los propios argumentos orales y escritos de una manera convincente y adecuada al contexto.

Una actitud positiva con respecto a la comunicación en la lengua materna entraña la disposición al diálogo crítico y constructivo, la apreciación de las cualidades estéticas y la voluntad de dominarlas, y el interés por la interacción con otras personas. Ello implica ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas y la necesidad de comprender y utilizar la lengua de manera positiva y socialmente responsable.”

**Documento 2**

**“1. Competencia en comunicación lingüística”**

**Se recoge con el mismo texto en dos documentos:**

**R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria**

**R. D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria**

**1. Competencia en comunicación lingüística.**

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto.

Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar

#### **Anexo 4.2. Normativa sobre la competencia comunicativa como competencia clave**

diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente –en fondo y forma– las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

Con distinto nivel de dominio y formalización –especialmente en lengua escrita– esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio.

Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

## **Anexo 4.2. Normativa sobre la competencia comunicativa como competencia clave**

## Anexo 4.3. La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas

### Anexo 4.3.

#### La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas

En este informe se hace referencia a las relaciones entre la competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas, concretamente siete, recogidas en dos documentos esenciales de la educación no universitaria europea y española. El **Documento 1** es “1. Comunicación en la lengua materna” de la UE (2006, Diario Oficial de la Unión Europea de 30.12.2006) en su Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006; el **Documento 2** es “1. Competencia en comunicación lingüística”, publicado en R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y con el mismo texto en R. D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

**Tabla. Competencias básicas del currículo español y equivalencia con la UE**

Competencias básicas (España) Documento 2	Competencias básicas (UE) Documento 1
1. C. en comunicación lingüística	1. Comunicación en la lengua materna 2. Comunicación en lenguas extranjeras
2. Competencia matemática	3. <u>Competencia matemática</u> y competencias básicas en ciencia y tecnología;
3. C. en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	3. C. matemática y <u>competencias básicas en ciencia y tecnología</u>
4. Tratamiento de la información y competencia digital	4. Competencia digital
5. Competencia social y ciudadana	6. Competencias sociales y cívicas
6. Competencia cultural y artística	8. Conciencia y expresión culturales
7. Competencia para aprender a aprender	5. Aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal	7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa

La competencia comunicativa juega un papel relevante en interacción con las otras siete competencias básicas:

### **Anexo 4.3. La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas**

**a) Competencia: Comunicación en lenguas extranjeras.** Según el **Documento 1**, con la competencia 2. *Comunicación en lenguas extranjeras*:

Definición:

La comunicación en lenguas extranjeras comparte, en líneas generales, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna: se basa en la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales y culturales (como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio) de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural.

Según el **Documento 2**, esta competencia va unida a la competencia en comunicación lingüística. Se observa claramente que una persona con competencia comunicativa en la sociedad del siglo XXI debería dominar su lengua materna pero además completarla con la competencia con el uso funcional de otras lenguas que le acerquen a otros contextos que son relevantes en un mundo globalizado e internacionalizado y particularmente dentro del contexto de unidad europea.

**b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.** En el **Documento 1** es la competencia 3. *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*. Señala algunos aspectos relevantes desde la perspectiva de la *comunicación científica*, de forma que la competencia matemática y científica:

- i) Exige la representación del conocimiento, mediante “fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas.”
- ii) Requiere capacidad interrogativa y argumentativa: “plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas.
- iii) Se basa en el lenguaje racional para pensar y operar (en privado y en público) y en el lenguaje social para compartir la información: “Las personas deberían ser capaces de razonar matemáticamente, comprender una demostración matemática y comunicarse en el lenguaje matemático.” o “las personas deben ser capaces de (...) poder comunicar las conclusiones y el razonamiento que les condujo a ellas.

En el **Documento 2** aparecen las competencias 2. *Competencia matemática* y 3. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*. Las referencias a lo que podríamos denominar “**la competencia comunicativa en matemáticas**” son las siguientes:

### **Anexo 4.3. La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas**

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social.

(...)

En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

Las referencias a lo que podríamos denominar “*la competencia comunicativa en ciencias*” en el **Documento 2** (3. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*) son las siguientes:

Supone asimismo demostrar espíritu crítico en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana.

(...)

Esta competencia hace posible identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas. Supone la aplicación de estos conocimientos y procedimientos para dar respuesta a lo que se percibe como demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente

Esto implica la habilidad progresiva para poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones directas e indirectas con conciencia del marco teórico o interpretativo que las dirige; formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar soluciones tentativas o hipótesis; realizar predicciones e inferencias de distinto nivel de complejidad; e identificar el conocimiento disponible, teórico y empírico) necesario para responder a las preguntas científicas, y para obtener, interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos (académico, personal y social).

Parece evidente que la competencia comunicativa interviene en el desarrollo del pensamiento matemático y científico (entender, procesar y transmitir la información científica) mediante:



### **Anexo 4.3. La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas**

- a) el uso y comprensión de expresiones (números, fórmulas, gráficos, diagramas, signos, símbolos, etc.) y léxico específico, variado y preciso.
- b) la comprensión de explicaciones y problemas o preguntas.
- c) el uso de tipos de discurso oral o escrito más relevantes en el ámbito científico para presentar de manera coherente y adecuada la información en contextos diversos: exposición, descripción, demostración, argumentación, etc., como presentación o defensa de los resultados, informes, razonamientos y conclusiones, planteamiento de dudas, etc.
- d) Observación, comprensión y análisis crítico de la información, los datos y los mensajes presentados en textos orales o escritos del ámbito matemático y científico.
- e) Expresión verdadera, precisa y fundamentada de la información.
- f) Capacidad para plantear (o hacerse) preguntas, dudas racionales y respuestas tentativas o hipótesis (función heurística).
- g) Capacidad para buscar, seleccionar y organizar la información.

**c) Competencia digital.** En el **Documento 1** es la competencia *4. Competencia digital*.

Indica lo siguiente:

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

Las TIC son instrumentos esenciales de comunicación oral y escrita en el siglo XXI, ya que:

- i) Ofrecen diversidad de funciones en diversos contextos “de la vida privada, social y profesional”.
- ii) Proporcionan “aplicaciones informáticas, como los sistemas de tratamiento de textos, hojas de cálculo, bases de datos, almacenamiento y gestión de la información.”
- iii) Es relevante “la comprensión de las oportunidades y riesgos potenciales que ofrecen Internet y la comunicación por medios electrónicos (correo electrónico o herramientas de red) para la vida profesional, el ocio, la puesta en común de información y las redes de colaboración, el aprendizaje y la investigación.
- iv) Permite la realización de actividades comunicativas relevantes en el mundo actual:
  - “capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual”

### Anexo 4.3. La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas

-“capacidad de utilizar herramientas para producir, presentar y comprender información compleja y tener la habilidad necesaria para acceder a servicios basados en Internet, buscarlos y utilizarlos, pero también deben saber cómo utilizar las TSI en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación”

- “... una actitud crítica y reflexiva con respecto a la información disponible y un uso responsable de los medios interactivos.”

-“... interés por participar en comunidades y redes con fines culturales, sociales o profesionales.

Las referencias en el **Documento 2** a la competencia comunicativa en la competencia “4. Tratamiento de la información y competencia digital” son las siguientes:

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

(...)

Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

(...)

Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

Igualmente, permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios.

De la lectura de ambos documentos podríamos extraer las siguientes conclusiones con respecto la “competencia comunicativa digital”:

- i) Uso seguro, responsable, ético y crítico de las TIC.
- ii) Dominio técnico de instrumentos informáticos y programas y aplicaciones informáticas (tratamiento de textos, hojas de cálculo, bases de datos, redes digitales, etc.)
- iii) Acceso a la información. Documentación digital para trabajar, aprender o investigar: búsqueda, selección y valoración de la información.
- iv) Procesamiento de la información. Uso de los medios digitales para procesar, interpretar y analizar la información.

### **Anexo 4.3. La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas**

- v) Expresión y presentación de la información mediante soportes y formatos digitales.
- vi) Interacción comunicativa en redes informáticas y sociales para usos diversos en contextos privados, lúdicos, culturales, educativos y profesionales: diversión, consulta, aprendizaje, trabajo, etc.
- vii) Participación y colaboración en grupos mediante TIC (redes, foros, etc.).

**d)** La competencia “*Aprender a aprender*”. El **Documento 1** propone lo siguiente sobre la competencia 5. *Aprender a aprender*:

Definición:

«Aprender a aprender» es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia.

Esta competencia se relaciona con la competencia de comunicación:

i) La comunicación tiene un carácter instrumental ya que permite tanto entrar en contacto con la información y el saber. El **Documento 1** dice:

... «aprender a aprender» exige la adquisición de las capacidades básicas fundamentales necesarias para el aprendizaje complementario, como la lectura, la escritura, el cálculo y las TIC. A partir de esta base, la persona debe ser capaz de acceder a nuevos conocimientos y capacidades y de adquirirlos, procesarlos y asimilarlos” Lo mismo sugiere el decreto de enseñanzas mínimas de la E. Secundaria con respecto a la materia de Lengua Castellana y Literatura: “El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender”.

ii) El aprender a aprender se relaciona no sólo con un proceso autónomo y autodidacta de tipo individual y solitario, sino que es relevante considerar las posibilidades de aprendizaje que a la persona le aporta el contacto con otros. Así el **Documento 1** dice:

De las personas se espera que sean autónomas y autodisciplinadas en el aprendizaje, pero también que sean capaces de trabajar en equipo, de sacar partido de su participación en un grupo heterogéneo y de compartir lo que hayan aprendido.

### **Anexo 4.3. La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas**

iii) Para aprender a aprender se requieren unos procesos de autorregulación, de monitorización propia, de autoevaluación, incluso de demanda de mediación de otras personas, en los que el lenguaje juega un papel esencial. El **Documento 1** lo subraya:

Las personas deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje, de evaluar su propio trabajo y, llegado el caso, de procurarse asesoramiento, información y apoyo.

El **Documento 2** presenta las siguientes referencias sobre la competencia 7. *Competencia para aprender a aprender*:

Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos.

Implica asimismo la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.

De la lectura de ambos documentos extraemos las siguientes conclusiones en relación con la competencia comunicativa desde la perspectiva personal, de “*aprender a aprender*”:

- i) El desarrollo de la competencia comunicativa es esencial para facilitar la capacidad de aprendizaje autónomo, independiente y autodidacta del alumnado.
  - ii) La competencia comunicativa facilita los procesos de interacción social para el trabajo personal y grupal, tanto desde la perspectiva de la cooperación con otros como para solicitar su apoyo.
  - iii) La competencia comunicativa incluye capacidades de comunicación privada, de autolenguaje, que facilitan los procesos de planificar, supervisar y valorar la propia conducta.
- e) Con las *competencias sociales y cívicas*. En el **Documento 1** se denomina competencia 6. *Competencias sociales y cívicas*:

Definición:

Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional,

### **Anexo 4.3. La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas**

especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

Esta competencia se relaciona con la competencia de comunicación:

i) Porque se refiere a la participación de la persona en diversidad de contextos atendiendo a las reglas y usos sociales:

Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal, es fundamental comprender los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos (por ejemplo, en el trabajo).

ii) Porque la competencia comunicativa implica una actuación apropiada en ciertos contextos sociales o laborales, y la interacción con diferentes personas y culturas, muy especialmente en el ámbito de la integración europea:

La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir cómo la identidad cultural nacional interactúa con la europea.

iii) Porque la interacción social se desarrolla en gran medida mediante procesos de comunicación:

Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, y sentir empatía.

iv) Las situaciones de comunicación van unidas a las competencias personales y emocionales:

Las personas deben ser capaces de gestionar el estrés y la frustración y de expresarlos de una manera constructiva, y también de distinguir la esfera profesional de la privada (...). Esta competencia se basa en una actitud de colaboración, en la seguridad en uno mismo y en la integridad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás, así como estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse.

v) La competencia comunicativa va unida a las competencias cívicas o ciudadanas:

Las capacidades de competencia cívica están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa, y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del vecindario, así como la toma de decisiones a todos los niveles, local, nacional o europeo, en particular mediante el ejercicio del voto.

### **Anexo 4.3. La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas**

El R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria expresa claramente el papel del lenguaje en la competencia ciudadana:

El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas.

En el **Documento 2** se denomina *5. Competencia social y ciudadana*. Se recogen las siguientes referencias a la competencia de comunicación:

En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

De la lectura de ambos documentos extraemos las siguientes conclusiones en relación con la competencia comunicativa desde la perspectiva social y ciudadana:

- a) Dominio y control de la conducta personal desde una perspectiva cognitiva y emocional: conocerse, seguridad en sí mismo, autoestima, capacidad de decisión, etc.
- b) Conducta personal sujeta a valores éticos, racionales y cívicos: honestidad, responsabilidad, etc.
- c) Atención en la situación comunicativa a los derechos y deberes propios y de los demás.
- d) Participación plena en la vida social y ciudadana en el marco de una sociedad democrática.
- e) Expresión de las propias ideas (asertividad)
- f) Capacidad para escuchar a los demás y empatía.

### **Anexo 4.3. La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas**

- g) La interacción, el diálogo, la negociación y la prevención o resolución de conflictos.
- h) Actuación e interacción apropiadamente en diversidad de contextos
- i) Actuación respetuosa con interlocutores diversos en un marco de diversidad social y cultural (evitando conductas sexistas, clasistas, racistas, xenófobas, etc.)
- f) Con la competencia *Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa*.

En el **Documento 1** se denomina Competencia 7. *Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa*:

Definición:

Por sentido de la iniciativa y espíritu de empresa se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas, no sólo en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad, sino también en el lugar de trabajo, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades, y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan las personas que establecen o contribuyen a una actividad social o comercial. Ello debe incluir una concienciación sobre los valores éticos y promover la buena gobernanza.

Esta competencia se relaciona con la competencia de comunicación pues la capacidad de iniciativa se apoya firmemente en las capacidades comunicativas de la persona pues requiere capacidad de liderazgo, de cooperación con otros, de expresar adecuadamente la información (hablar en público), de persuadir, de negociar, de resolver conflictos, etc.

Las competencias están relacionadas con una gestión proactiva de los proyectos (entrañan capacidades como la planificación, la organización, la gestión, el liderazgo y la delegación, el análisis, la comunicación, la celebración de sesiones informativas, la evaluación y el registro), así como con una representación y negociación efectivas y con la habilidad para trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo.

El R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria así lo manifiesta: "... la adquisición de habilidades lingüísticas contribuye a progresar en la iniciativa personal y en la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía". En el **Documento 2**, se suprime la idea de espíritu de empresa y se incluye la idea de autonomía, quizás para evitar el carácter un tanto mercantilista del término y se denomina "8. Autonomía e

### **Anexo 4.3. La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas**

iniciativa personal”, e incluye algunas referencias específicas a la competencia de comunicación:

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

La lectura de los dos documentos sugiere los siguientes componentes de la competencia comunicativa desde la perspectiva de la autonomía e iniciativa personal:

- a) Capacidad para transformar ideas en planes y proyectos explícitos que puedan expresarse de manera patente y ser puestos en acción.
- b) Liderazgo de grupos de trabajo y delegación de funciones en otras personas.
- c) Habilidades sociales para relacionarse, para dialogar, negociar, cooperar y trabajar en grupo o en equipo.
- d) Asertividad, autoafirmación y defensa de las propias ideas, derechos y decisiones
- e) Empatía y respeto hacia los demás y sus ideas.
- f) Explicación o presentación de ideas, planes o decisiones.

#### **f) Con la competencia cultural y artística**

En el **Documento 1** se denomina competencia 8. *Conciencia y expresión culturales*:

Definición:

Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

Esta competencia se relaciona con la competencia de comunicación, pues no se limita a la observación, la comprensión o valoración crítica de las obras artísticas, sino que también presenta las posibilidades de expresión y de creatividad.

Las capacidades están relacionadas con la apreciación y la expresión: la apreciación y el disfrute de las obras de arte y de las artes escénicas, así como la expresión de uno mismo a través de distintos medios gracias a las capacidades individuales innatas.



### Anexo 4.3. La competencia en comunicación lingüística y otras competencias básicas

En el **Documento 2** se denomina *6. Competencia cultural y artística*:

Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural.

(...)

Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades. Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

La lectura de los dos documentos sugiere los siguientes componentes de la competencia comunicativa desde la *perspectiva cultural y artística*:

- a) Expresión creativa, innovadora y artística de ideas, emociones y sentimientos con la intervención total o parcial de medios lingüísticos (literatura, artes escénicas, cine, etc.) o no lingüísticos (música, artes plásticas, etc.).
- b) Comprensión e interpretación de las obras artísticas y culturales de diversos tipos, así como sensibilidad y sentido estético ante las mismas.
- c) Reflexión y valoración crítica de la expresión cultural y artística.
- d) Actitud positiva y de apreciación y disfrute de la actividad cultural y artística.
- e) Respeto a la libertad de expresión y a la diversidad cultural.
- f) Colaboración grupal en actividades artísticas.

## Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

### Anexo 4.4.

#### Corpus de referencias a la competencia de comunicación en los documentos oficiales de las universidades españolas

**Documentos consultados:** Libros Blancos (ANECA) y Planes de Estudio de Grado para el curso 2012-2013 de las universidades siguientes: Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Zaragoza (UZ) y Universidad de Sevilla (US).

**Nota:** Se presenta a continuación el listado de documentos consultados en los que se ha consultado el apartado relativo a competencias seleccionadas para cada uno de los grados. En segundo lugar, se presentan los fragmentos del documento que se han seleccionado para estudiar la competencia comunicativa en las distintas titulaciones. Los documentos están ordenados por áreas de conocimiento.

<b>Artes y Humanidades (AH)</b> <b>(17 documentos)</b>
<b>AH1. Artes, diseño y música (7 docs.)</b>
AH1.1. LIBRO BLANCO/ Bellas Artes/Diseño /Restauración (2004: 253-257)
AH1.2. UCM/2012.2013/ Arqueología
AH1.3. UCM/2012.2013/ Bellas Artes
AH1.4. UZ/2012.2013/ Bellas Artes
AH1.5. US/2012.2013/ Bellas Artes
AH1.6. UCM/2012.2013/ Diseño
AH1.7. UCM/2012.2013/ Musicología
<b>AH2. Historia (3 docs.)</b>
AH2.1. UCM/2012.2013/ Historia
AH2.2. UZ/2012.2013/ Historia
AH2.3. US/2012.2013/ Historia
<b>AH3. Lengua y Literatura españolas (4 docs.)</b>
AH3.1. UCM/2012.2013/ Español. Lengua y Literatura
AH3.2. UZ/2012.2013/ Filología Hispánica
AH3.3. US/2012.2013/ Filología Hispánica
AH3.4. UCM/2012.2013/ Lingüística y lengua aplicadas
<b>AH4. Filosofía (3 docs.)</b>
AH4.1. UCM/2012.2013/ Filosofía
AH4.2. UZ/2012.2013/ Filosofía
AH4.3. US/2012.2013/ Filosofía

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

<b>Ciencias de la Salud (17 documentos)</b>
<b>CS1. Medicina (4 docs.)</b>
CS1.1. LIBRO BLANCO/ Medicina (2005: 89)
CS1.2. UCM/2012.2013/ Medicina
CS1.3. UZ/2012.2013/ Medicina
CS1.4. US/2012.2013/ Medicina
<b>CS2. Enfermería (4 docs.)</b>
CS2.1. LIBRO BLANCO/ Enfermería (2004: 86-87)
CS2.2. UCM/2012.2013/ Enfermería
CS2.3. UZ/2012.2013/ Enfermería
CS2.4. US/2012.2013/ Enfermería
<b>CS3. Odontología (2 docs.)</b>
CS3.1. LIBRO BLANCO/ Odontología (2004: 90-91)
CS3.2. UZ/2012.2013/ Odontología
<b>CS4. Farmacia (2 docs.)</b>
CS4.1. UCM/2012.2013/ Farmacia
CS4.2. U. Sevilla/2012.2013/ Farmacia
<b>CS5. Fisioterapia (1 doc.)</b>
CS5.1. UCM/2012.2013/ Fisioterapia
<b>CS6. Veterinaria (2 docs.)</b>
CS6.1. UCM/2012.2013/ Veterinaria
CS6.2. UZ/2012.2013/ Veterinaria
<b>CS7. Psicología (2 docs.)</b>
CS7.1. LIBRO BLANCO/ Psicología (2005: 82)
CS7.2. US/2012.2013/ Psicología

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

<b>Ciencias (C) e Ingeniería y Arquitectura (IA) (17 documentos)</b>
<b>Ciencias (C) (12 docs.)</b>
<b>C1. Biología (2 docs.)</b>
C1.1. UCM/2012.2013/ Biología
C1.2. US/2012.2013/ Biología
<b>C2. Física (3 docs.)</b>
C2.1. UCM/2012.2013/ Física
C2.2. UZ/2012.2013/ Física
C2.3. US/2012.2013/ Física
<b>C3. Matemáticas (4 docs.)</b>
C3.1. LIBRO BLANCO/ MATEMÁTICAS (2004: 97)
C3.2. UCM/2012.2013/ Matemáticas
C3.3. UZ/2012.2013/ Matemáticas
C3.4. US/2012.2013/ Grado Matemáticas
<b>C4. Química (3 docs.)</b>
C4.1. UCM/2012.2013/ Química
C4.2. UZ/2012.2013/ Química
C4.3. UZ/2012.2013/ Química
<b>Ingenierías y Arquitectura (IA) (5 docs.)</b>
<b>IA1. Ingenierías (4 docs.)</b>
IA1.1. LIBRO BLANCO/ Ingeniería de Minas y Energía (2004: 105-107)
IA1.2. UCM/2012.2013/ Ingeniería de Computadores
IA1.3. UCM/2012.2013/ Ingeniería Electrónica de Comunicaciones
IA1.4. UZ/2012.2013/ Ingeniería eléctrica
<b>IA2. Arquitectura (1 doc.)</b>
IA2.1. US/2012.2013/ Urbanismo

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

<b>Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) (17 documentos)</b>
<b>CSJ1. Derecho (3 docs.)</b>
CSJ1.1. LIBRO BLANCO/ DERECHO (2006: 181-182)
CSJ1.2. UZ/2012.2013/ Derecho
CSJ1.3. US/2012.2013/ Derecho
<b>CSJ2. Administración y Dirección de Empresas (3 docs.)</b>
CSJ2.1. UCM/2012.2013/ Administración y Dirección de Empresas
CSJ2.2. UZ/2012.2013/ Administración y Dirección de Empresas
CSJ2.3. US/2012.2013/ Administración y Dirección de Empresas
<b>CSJ3. Economía (3 docs.)</b>
CSJ3.1. UCM/2012.2013/ Economía
CSJ3.2. UZ/2012.2013/ Economía
CSJ3.3. US/2012.2013/ Economía
<b>CSJ4. Turismo (4 docs.)</b>
CSJ4.1. LIBRO BLANCO/ TURISMO (2004)
CSJ4.2. UCM/2012.2013/ Turismo
CSJ4.3. UZ/2012.2013/ Turismo
CSJ4.4. US/2012.2013/ Turismo
<b>CSJ5. Magisterio de Educación Primaria (4 docs.)</b>
CSJ5.1. LIBRO BLANCO/ MAGISTERIO (2004: 90)
CSJ5.2. UCM/2012.2013/ Maestro en Educación Primaria
CSJ5.3. UZ/2012.2013/ Maestro en Educación Primaria
CSJ5.4. US/2012.2013/ Maestro en Educación Primaria

## Artes y Humanidades (AH)

### AH1. Bellas artes, Diseño y Música

#### AH1.1/Artes y Humanidades/ LIBRO BLANCO

TÍTULOS DE GRADO EN BELLAS ARTES/DISEÑO /RESTAURACIÓN (2004: 253-257)

Proponen un listado con 49 competencias específicas de las al menos nueve se relacionan con la competencia comunicativa:

6. Conocimiento del vocabulario, códigos, y de los conceptos inherentes al ámbito artístico

Conocer el lenguaje del arte.

7. Conocimiento del vocabulario y de los conceptos inherentes a cada técnica artística particular

Conocer el lenguaje creativo específico.

23. Capacidad de comunicación

Aprender a traducir las ideas artísticas para poder transmitir las.

24. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas artísticos complejos y proyectos.

28. Capacidad de trabajar en equipo

Capacidad de organizar, desarrollar y resolver el trabajo mediante la aplicación de estrategias de interacción.

36. Capacidad de documentar la producción artística

Utilizar las herramientas y recursos necesarios para contextualizar y explicar la propia obra artística.

45. Habilidad para comunicar y difundir proyectos artísticos

48. Habilidad para una presentación adecuada de los proyectos artísticos

Saber comunicar los proyectos artísticos en contextos diversificados.

49. Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios para el desarrollo del trabajo artístico

#### AH1.2

#### UCM/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Grado en Arqueología

Objetivos concretos del Grado en Arqueología (1 de 4):

**-Transmitir a distintos tipos de público la información así conseguida, así como la metodología empleada en ello.**

Sobre competencias señala:

Lo anterior supone sobre todo el conocimiento en profundidad de los sistemas específicos de investigación arqueológica y de gestión del Patrimonio arqueológico, tanto de carácter teórico como práctico, lo que incluye la **difusión de los conocimientos arqueológicos a las distintas audiencias.**

**AH1.3/UCM/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Grado en Bellas Artes**

*Objetivos transversales:*

O.T.1. Dotar del conocimiento sobre el lenguaje necesario para dominar la expresión oral y escrita en su lengua propia.

O.T.2. Capacitar para la búsqueda de información, su análisis, interpretación, síntesis y transmisión.

O.T.5. Capacitar para adquirir las competencias de comunicación necesarias para establecer redes de contactos nacionales e internacionales.

**Competencias generales, transversales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios**

*Competencias generales que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios:*

C.G.1. Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y síntesis.

C.G.2. Competencia para la gestión de la información.

C.G.3. Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio.

C.G.6. Competencia para trabajar en equipo.

C.G.7. Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares.

Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos.

C.G.11. Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios.

*Competencias específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios:*

C.E.6. Conocimiento del vocabulario, de los códigos, y de los conceptos inherentes al ámbito artístico. Conocer el lenguaje del arte.

C.E.7. Conocimiento del vocabulario y de los conceptos inherentes a cada técnica artística particular. Conocer el lenguaje creativo específico.

C.E.11. Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios para el desarrollo del trabajo artístico.

C.E.18. Habilidad para una presentación adecuada de los proyectos artísticos.

Saber comunicar los proyectos artísticos en contextos diversificados.

C.E.21. Capacidad de comprender y valorar discursos artísticos en relación con la propia obra.

Establecer medios para comparar y relacionar la obra artística personal con el contexto creativo.

C.E.23. Capacidad de comunicación. Aprender a transmitir las ideas artísticas.

C.E.24. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas artísticos complejos y proyectos.

C.E.28. Capacidad de trabajar en equipo. Capacidad de organizar, desarrollar y resolver el trabajo mediante la aplicación de estrategias de interacción.

C.E.33. Capacidad de colaboración con otras disciplinas. Desarrollo de vías de relación e intercambio con otros campos de conocimiento.

C.E.39. Capacidad de determinar el sistema de presentación adecuado para las cualidades artísticas específicas de una obra de arte. Adquirir criterios para la adecuada apreciación de la obra de arte en relación con su entorno y exhibición.

C.E.40. Habilidad para comunicar y difundir proyectos artísticos.

**AH1.4/UZ/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Bellas Artes**

**Descripción detallada de las competencias que se adquieren en la titulación (49)**

5. Conocimiento de la teoría y del discurso actual del arte, así como el pensamiento actual de los artistas a través de sus obras y textos. Actualizar constantemente el conocimiento directo del arte a través de sus propios creadores.
6. Conocimiento del vocabulario, códigos, y de los conceptos inherentes al ámbito artístico. Conocer el lenguaje del arte.
7. Conocimiento del vocabulario y de los conceptos inherentes a cada técnica artística particular. Conocer el lenguaje creativo específico.
13. Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y síntesis. Analizar, interpretar y sintetizar las fuentes.
21. Capacidad de comprender y valorar discursos artísticos en relación con la propia obra. Establecer medios para comparar y relacionar la obra artística personal con el contexto creativo.
23. Capacidad de comunicación. Aprender a traducir las ideas artísticas para poder transmitir las.
24. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas artísticos complejos y proyectos.
28. Capacidad de trabajar en equipo. Capacidad de organizar, desarrollar y resolver el trabajo mediante la aplicación de estrategias de interacción.
32. Capacidad de aplicar profesionalmente tecnologías específicas. Utilizar las herramientas apropiadas para los lenguajes artísticos propios.
33. Capacidad de colaboración con otras disciplinas. Desarrollo de vías de relación e intercambio con otros campos de conocimiento.
34. Capacidad de colaboración con otras profesiones y especialmente con los profesionales de otros campos. Identificar los profesionales adecuados para desarrollar adecuadamente el trabajo artístico.
36. Capacidad de documentar la producción artística Utilizar las herramientas y recursos necesarios para contextualizar y explicar la propia obra artística.
39. Capacidad de determinar el sistema de presentación adecuada para las cualidades artísticas específicas de una obra de arte. Adquirir criterios para la adecuada apreciación de la obra de arte en relación con su entorno y exhibición.
45. Habilidad para comunicar y difundir proyectos artísticos
46. Habilidad para realizar proyectos artísticos con repercusión social y mediática. Utilizar los recursos de difusión de los proyectos artísticos con el fin de potenciar su repercusión social.
47. Habilidad para realizar e integrar proyectos artísticos en contextos más amplios. Desarrollar estrategias de proyección de la creación artística más allá de su campo de actuación.
48. Habilidad para una presentación adecuada de los proyectos artísticos Saber comunicar los proyectos artísticos en contextos diversificados.
49. Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios para el desarrollo del trabajo artístico.



**AH1.5/U. Sevilla/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Bellas Artes**

**Competencias**

**Generales (13)**

G02. Capacidad para aplicar los conocimientos artísticos de cada módulo a los intereses de trabajo o vocación de los estudiantes de una forma profesional y disposición de las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del ámbito de las Artes Plásticas.

G03. Capacidad para reunir e interpretar datos (normalmente de carácter artístico) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

G04. Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y sus soluciones, de forma escrita u oral, a un público tanto especializado como no especializado.

G06. Capacidad para utilizar herramientas de búsqueda de recursos bibliográficos.

G07. Capacidad para expresarse correctamente en lengua española tanto oralmente como por escrito.

G10. Capacidad para trabajar en equipo.

**Específicas (33)**

E01. Capacidad de comprensión y aplicación del vocabulario, los códigos y los conceptos inherentes a la obra artística y a su conservación.

E14. Capacidad para gestionar, presentar de forma adecuada y difundir la producción artística.

E26. Capacidad para el desarrollo de un proyecto de creación en base a un discurso artístico bien argumentado.

E30. Capacidad para comunicar y presentar ideas y proyectos artísticos de forma adecuada.

E31. Capacidad de interrelación con otras disciplinas y de colaboración con profesionales de otros campos de conocimiento.

E32. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas artísticos complejos y proyectos.

E33. Capacidad para comprender y valorar discursos artísticos en relación con la propia obra.

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

<b>AH1.6/UCM/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Grado Diseño</b>
<b>Incluye objetivos y competencias generales, transversales y específicas</b>
<b>Objetivos (12)</b> O.7. Desarrollar y cultivar en el alumno las habilidades comunicativas en las relaciones interpersonales y en las situaciones profesionales hasta que sea capaz de presentar y defender oralmente y por escrito su propio trabajo. O.8. Promover una aproximación ordenada al diseño que potencie la interactividad entre el diseñador y los demás profesionales involucrados en el proceso. Competencias generales, transversales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios
<b><u>Competencias generales (5):</u></b> CG1.- Comprender y utilizar el lenguaje y las herramientas gráficas para modelizar, simular y resolver problemas, reconociendo y valorando las situaciones y problemas susceptibles de ser tratados en el ámbito del Diseño. CG2.- Adquirir la capacidad básica para enunciar resultados relevantes por su implicación práctica en los distintos campos del Diseño, integrando la información procedente de otras disciplinas, para desarrollar nuevas propuestas y soluciones así como para transmitir y transferir los conocimientos adquiridos.
<b><u>Competencias transversales (5) :</u></b> CT3.- Tener la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión madura sobre temas de índole científica, tecnológica y empresarial. CT4.- Poder presentar y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
<b><u>Competencias específicas (Son 8)</u></b> NO

<b>AH1.7/UCM/2012.2013/ Musicología</b>
<b>Competencias generales, transversales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios:</b>
“Por otra parte, a través de todos los módulos y materias se trabajarán diversas competencias transversales, entre ellas el fomento de la motivación por la calidad y el compromiso ético con el trabajo, <u>el empleo de las estrategias de comunicación oral y escrita o el uso eficiente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicables al ámbito de estudio.</u> Asimismo, se fomentará <u>el trabajo en equipos de carácter multidisciplinar,</u> se valorará la iniciativa, la capacidad de planificación, el aprendizaje autónomo y el espíritu emprendedor, y se promoverá la sensibilidad hacia los diferentes entornos sociales, culturales y medioambientales.”

## AH2. Historia

### AH2.1/UCM/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Grado Historia

#### **Competencias generales, transversales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios:**

“A través de sus estudios de Historia, adquirirá el conocimiento de los instrumentos y técnicas de recopilación de información empleados por la historiografía, la arqueología, y otras ciencias humanas y sociales (Historia del Arte, Filosofía, Geografía), tales como repertorios bibliográficos e iconográficos, inventarios de archivo, encuestas, entrevistas, prospecciones arqueológicas y herramientas electrónicas, entre otros.

Asimismo irá adquiriendo aptitudes para comunicarse oralmente usando la terminología y las técnicas aceptadas en la profesión historiográfica, aprendiendo a plasmar por escrito, y a través de medios electrónicos, las diversas clases de exposición y discusión historiográfica: sintética, analítica, deblockediva, narrativa, interpretativa.

Junto a la capacidad de leer, analizar e interpretar textos historiográficos y fuentes primarias en la propia lengua, y en otros idiomas, habrá adquirido la habilidad de identificar, catalogar, transcribir, resumir, analizar e interpretar un amplio abanico de información de forma sistemática, aprendiendo a seleccionar y organizar información histórica compleja de manera coherente.”

### AH2.2/UZ/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Historia

El Grado en Historia capacita al alumno o alumna, que lo cursa, para el desarrollo de las siguientes competencias

#### **A) Competencias genéricas (8)**

CG4: Capacidad de transmitir –oralmente y por escrito- información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado (competencia del RD 1393/2007).

CG5: Capacidad de análisis crítico, de síntesis y de creatividad intelectual.

CG8: Desarrollar la capacidad de liderazgo, la autocrítica y el espíritu de colaboración en la práctica profesional.

#### **B) Competencias específicas (12)**

CE1: Capacidad para identificar y describir los principales hechos, procesos y factores históricos, así como para establecer relaciones entre los niveles político, cultural y económico de una sociedad.

CE2: Capacidad para leer críticamente textos historiográficos teniendo en cuenta que el debate y la investigación históricos se encuentran en permanente construcción.

CE3: Capacidad para identificar y utilizar directamente las diferentes fuentes históricas y valorarlas de manera crítica valiéndose de las diversas disciplinas específicas que se ocupan de ellas.

CE4: Capacidad para utilizar los instrumentos bibliográficos, archivísticos, informáticos y técnicos que permiten el acceso a la información histórica.

CE5: Capacidad para organizar información histórica compleja de manera coherente y para interpretarla de forma razonada.

CE6: Capacidad para expresarse y argumentar oralmente y por escrito en castellano, utilizando los conceptos, el vocabulario, la terminología y las técnicas propias del historiador.

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

AH2.3/U. Sevilla/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Historia
<p><b>COMPETENCIAS BÁSICAS (5)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos de una forma profesional, <u>incluyendo la elaboración y defensa de argumentos</u> y la resolución de problemas dentro de área de estudio.</li><li>- Capacidad para reunir e interpretar datos relevantes dentro de un área de conocimiento emitiendo juicios rigurosos que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.</li><li>- Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público diverso, tanto el especializado como el no especializado.</li></ul> <p><b>1. COMPETENCIAS GENERALES (9)</b></p> <p>G 03.- Saber transmitir los conocimientos y contenidos de la evolución histórica de las sociedades.</p> <p>G 04.- Tener competencias básicas en la divulgación, difusión científica y transmisión del conocimiento.</p> <p><b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (35)</b></p> <p>E 02.- Capacidad de buscar y gestionar recursos bibliográficos.</p> <p>E 03.- Análisis e interpretación de las diversas fuentes históricas.</p> <p>E 04.- Capacidad para expresarse adecuadamente en diversos contextos</p> <p>E 05.- Capacidad de integración y adecuación a equipos de trabajo.</p> <p>E 08.- Dominio de la lectura comprensiva de los diferentes tipos de escritura usados a lo largo de la historia.</p> <p>E 14.- Aportar un conocimiento racional y crítico de la Historia de España con el propósito de que el estudiante pueda comprender el presente y <u>hacerlo inteligible a los demás</u>.</p>

#### AH3. Lengua y Literatura españolas

AH3.1/UCM/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Grado de Español. Lengua y Literatura
<p>Competencias generales, transversales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios</p> <p><b>Competencias Genéricas (15):</b></p> <p>CG1 - Dominio de la comunicación oral y escrita en español en diferentes situaciones y contextos comunicativos</p> <p>CG3 - Capacidad para gestionar y evaluar información de diverso grado de complejidad mediante el uso adecuado de los recursos tecnológicos.</p> <p>CG4 - Capacidad para el trabajo interdisciplinar y en equipo, en el diseño y en la gestión de proyectos (nacionales e internacionales)</p> <p>CG8 - Capacidad de aplicación y transmisión de los conocimientos de Lengua y Literatura en español, tanto teóricos como metodológicos a destinatarios especializados y no especializados</p> <p><b>Competencias Específicas Disciplinarias (13)/ NO</b></p> <p><b>Competencias Específicas Profesionales (7)</b></p> <p>CP1-Capacidad para impartir adecuadamente los conocimientos adquiridos en materia de Lengua y Literatura en español.</p> <p>CP2- Capacidad para seleccionar, localizar, analizar y sintetizar información bibliográfica relativa a todos los ámbitos de Lengua y Literatura en español.</p>

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

##### AH3.2/UZ/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Filología Hispánica

###### Competencias genéricas (10)

###### a) Competencias instrumentales

- Excelente capacidad de comunicación oral y escrita en lengua española
- Desarrollo de estrategias de comunicación
- Capacidad de búsqueda, tratamiento, síntesis y difusión de la información
- Capacidad de manejo de fuentes bibliográficas
- Capacidad de manejar las nuevas tecnologías

###### b) Competencias interpersonales (10)

- Capacidad de trabajar en equipo
- Capacidad de manejar habilidades sociales
- Capacidad de trabajar en un contexto internacional
- Capacidad de compromiso

###### c) Competencias sistémicas (11)

- Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones

###### Competencias específicas disciplinares

###### a) Conocimientos disciplinares (11)

- Capacidad de excelencia en el uso instrumental de la lengua española
- Capacidad de excelencia en el manejo de la gramática del español
- Habilidad en el uso de la retórica y la estilística

###### b) Conocimientos profesionales (9)

- Capacidad para desarrollar y aplicar técnicas de comunicación en lengua española
- Capacidad para elaborar textos de diferente tipo
- Capacidad para realizar labores de asesoramiento y mediación lingüística

###### c) Competencias académicas (4)/ NO

##### AH3.3/U. Sevilla/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Filología Hispánica

###### Competencias

Las competencias, de acuerdo con lo que figura en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), deben garantizar que los alumnos:

- Sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo de forma profesional, y posean competencias demostrables a través de la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

###### Competencias transversales (genéricas) (22)

G04 Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.

G09 Trabajo en equipo.

G10 Habilidades personales.

G12 Comunicación oral y escrita en la lengua materna (español).

G17 Habilidades de gestión de la información.

G19 Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.

###### Competencias específicas (33)

E01 Dominio instrumental de la lengua española.

E04 Capacidad para comunicar y enseñar los conocimientos adquiridos.

E16 Capacidad para localizar, manejar y sintetizar información bibliográfica.

E17 Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en bases de datos y otros instrumentos informáticos y de Internet.

E21 Capacidad de análisis y síntesis de documentación compleja.

E33 Capacidad para realizar labores de asesoramiento y corrección lingüística.

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

##### AH3.4UCM/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Lingüística y lengua aplicadas

**Competencias generales, transversales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios:**

***Competencias generales transversales (CGT) (10)***

CGT-7 Capacidad de comunicación oral y escrita en dos lenguas.

CGT-8 Capacidad de recibir, comprender y transmitir la producción científica en las lenguas estudiadas.

***Competencias sistémicas (CS) (7)***

CS-6 Capacidad para expresarse oralmente.

***Competencias personales (CP) (4)***

CP-2 Capacidad de trabajar en equipo.

CP-3 Habilidad para trabajar en un contexto internacional.

***Competencias específicas (CE) (36)***

CE-23 Desarrollar la capacidad de comprensión y expresión oral en distintos contextos sociales y profesionales.

**AH4.Filosofía**

**AH4.1/UCM/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Grado Filosofía**

El objetivo general es FORMAR GRADUADOS ALTAMENTE CAPACITADOS EN FORMACIÓN Y COMPETENCIAS FILOSÓFICAS PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL.

Este objetivo general se desglosa en varios objetivos concretos (6):

-Formar graduados capacitados para transmitir convenientemente los conocimientos filosóficos en los distintos ámbitos y sectores educativos y de formación donde sean demandados.

-Formar graduados capacitados para elaborar tareas de asesoría filosófica en los sectores profesionales en los que sean demandados.

**Competencias generales, transversales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios**

**COMPETENCIAS GENERALES-TRANSVERSALES (CGG) (14):**

2. Expresarse con rigor en el ámbito científico y profesional propio.
3. Conocer la terminología científica básica relacionada con el objeto de la titulación y saber emplearla en una lengua extranjera.
4. Saber localizar y seleccionar la información relevante sobre un tema concreto.
5. Saber explicar con claridad los contenidos de la Filosofía, adaptándose a los distintos niveles de formación de los receptores.
6. Saber presentar convenientemente sea oral o por escrito los resultados del estudio y la investigación.
10. Tener capacidad de crítica y autocrítica, sabiendo reconocer y respetar las ideas de los otros.
12. Saber trabajar en equipo, siendo capaz de llegar a acuerdos con sus compañeros.
13. Conocer y manejar las tecnologías de información y comunicación aplicadas al estudio y ejercicio profesional de la Filosofía.
14. Mantener un compromiso moral en la actividad formativa y profesional, con especial hincapié al respeto a los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos.

**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (CEG) (36):**

2. Conocer la terminología filosófica fundamental, saber emplearla adecuadamente y reconocer su uso indebido, inexacto, impreciso o ambiguo.
3. Comprender un texto filosófico, identificar en él las ideas planteadas, resumirlas y presentarlas sucintamente.
4. Ser capaz de localizar y obtener información filosófica y sobre áreas afines mediante las tecnologías de información y comunicación actuales.
7. Saber exponer, desarrollar y defender con solidez argumentativa una idea filosófica.
8. Saber presentar los resultados de la investigación sobre un tema filosófico de forma escrita, como trabajo, informe, artículo, etc. y como una exposición, comunicación, conferencia, etc.
9. Saber emplear las tecnologías de información y comunicación actuales para presentar bien por escrito u oralmente los resultados de la investigación sobre un tema filosófico.
10. Saber elaborar un trabajo escrito de acuerdo a las normas de presentación, modos de cita, referencias bibliográficas, etc. propios del mundo científico.

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

11. Manejar la técnica del comentario de texto filosófico.
16. Conocer los modos y las reglas básicas de la argumentación.
17. Saber analizar lógicamente una comunicación oral o escrita para detectar en ellas contradicciones, ambigüedades, falacias, etc.
20. Saber extraer conclusiones y resultados así como forjarse una idea propia de un debate filosófico o la lectura de un texto filosófico.
22. Ser capaz de comunicarse y debatir filosóficamente con expertos de la propia área de conocimiento o de áreas afines.
24. Saber defender las propias ideas respetando las normas del diálogo racional, reconocer los aciertos de las ideas defendidas por otros así como llegar a resultados y acuerdos con ellos.
34. Saber emplear las técnicas de información y comunicación aplicadas a la enseñanza (campus virtual).
36. Abordar situaciones complejas y conflictivas, y ejercer en ellas tareas de asesoramiento experto y mediación social, a través de la argumentación racional, el respeto a las diferencias y la búsqueda de compromisos.

#### AH4.2/UZ/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Grado Filosofía

##### Competencias (27)

3. Habilidad para construir y criticar argumentos formales e informales, reconociendo su fuerza o debilidad y cualquier falacia relevante.
4. Conocer la lógica del lenguaje, siendo capaz de usarlo con precisión y estando atento a los engaños y errores que pueden derivarse de su mala utilización.
5. Capacidad de interpretar textos filosóficos, situándolos dentro de su contexto cultural y de sus tradiciones intelectuales.
11. Capacidad para fomentar el diálogo y la comunicación entre los diversos pueblos y culturas.
16. Habilidad para documentarse por medios diversos, sabiendo buscar los datos más importantes en las fuentes originales y en los comentarios provenientes de la filosofía, de las ciencias y otras ramas de la cultura, o de la misma experiencia.
17. Habilidad para organizar y recuperar la información encontrada.
18. Capacidad para transmitir informaciones, conceptos y teorías filosóficas a un público especializado y no especializado.
19. Capacidad para redactar artículos, comentarios e informes sobre problemas y actividades diversas, así como para su expresión oral, emitiendo sus propios juicios razonados y proponiendo alternativas.
20. Capacidad de intervenir en congresos, actividades culturales y reuniones científicas con distintos tipos de participación y de intervenir en los debates.
25. Capacidad para trabajar en equipo.
26. Aptitud para dialogar con otros, con flexibilidad mental para apreciar diferentes perspectivas de un mismo problema, defendiendo las propias posiciones, respetando las de los demás y asumiendo las críticas.
27. Manejo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).



**AH4.3/U. Sevilla/2012.2013/ Artes y Humanidades/ Grado Filosofía**

**Competencias generales**

CG02. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

CG03. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio), para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

CG04. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

CG07. Habilidad para organizar y recuperar la información encontrada.

CG11. Aptitud para dialogar con otros, con flexibilidad mental para apreciar diferentes perspectivas de un mismo problema, defendiendo las propias posiciones, respetando las de los demás y asumiendo las críticas.

CG12. Manejo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

CG14. Capacidad para trabajar en equipo.

CG15. Capacidad para redactar artículos, comentarios e informes sobre problemas y actividades diversas, así como para su expresión oral, emitiendo sus propios juicios razonados y proponiendo alternativas.

CG16. Capacidad de intervenir en congresos, actividades culturales y reuniones científicas con distintos tipos de participación y de intervenir en los debates.

**Competencias específicas (38)**

CE04. Capacidad de argumentar sobre la acción humana, sus razones y consecuencias, así como las normas y valores morales que nos permiten juzgarla.

CE07. Capacidad de comprender las diversas concepciones filosóficas y de argumentar sobre ellas.

CE10. Capacidad de comprensión, transmisión y comunicación del sentido artístico de lo real y de la experiencia artística y estética.

CE14. Capacidad de fomentar la participación cualificada y crítica en los debates morales y en la vida político-cívica.

CE19. Capacidad para comprender el pensamiento filosófico en su propio contexto histórico y de iluminar, a través de él, los debates contemporáneos.

CE25. Capacidad para presentar, de forma oral y escrita, una evaluación clara y bien estructurada de consideraciones relevantes.

CE30. Capacidad de buscar y gestionar recursos bibliográficos, y análisis e interpretación de las diversas fuentes para la investigación histórica.

## Ciencias de la Salud (CS)

### CS1.Medicina

#### CS1.1/LIBRO BLANCO TÍTULO DE GRADO EN MEDICINA (2005: 89 )

Propone siete campos o dominios de competencias específicas de acuerdo uno de los cuales es Habilidades de comunicación:

#### HABILIDADES DE COMUNICACIÓN

20. Escuchar con atención, obtener y sintetizar información pertinente acerca de los problemas que aquejan al enfermo, y comprender el contenido de esta información.
21. Redactar historias clínicas y otros registros médicos de forma comprensible a terceros.
22. Comunicarse de modo efectivo y claro, tanto de forma oral como escrita con los pacientes, los familiares, los medios de comunicación y otros profesionales.
23. Establecer una buena comunicación interpersonal, que capacite para dirigirse con eficiencia y empatía a los pacientes, a los familiares, medios de comunicación y otros profesionales.

#### CS1.2/UCM/2012.2013/ Ciencias de la Salud/ Grado Medicina

En el plan de estudios se indica lo siguiente:

#### **D) Habilidades de comunicación:**

21. Escuchar con atención, obtener y sintetizar información pertinente acerca de los problemas que aquejan al enfermo y comprender el contenido de esta información.
22. Redactar historias clínicas y otros registros médicos de forma comprensible a terceros.
23. Comunicarse de modo efectivo y claro, tanto de forma oral como escrita, con los pacientes, los familiares, los medios de comunicación y otros profesionales.
24. Establecer una buena comunicación interpersonal que capacite para dirigirse con eficiencia y empatía a los pacientes, a los familiares, medios de comunicación y otros profesionales.

Además, en Jesús Millán (coord.), (2008): *Competencias para el Grado de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid. Documento base*. Madrid: Unión Editorial. se incluyen tres grupos de competencias, una de las cuales es “cómo lo tiene que hacer” que incluye el tratamiento de las competencias para la comunicación.

#### **Grupo I:**

– **Lo que tiene que hacer:**

#### **Grupo II:**

– **Cómo lo tiene que hacer**

#### • **Competencias para la comunicación**

- Competencias para el razonamiento, juicio clínico y toma de decisiones
- Competencias para el manejo de la Información y Documentación Científica

#### **Grupo III:**

– **Quién lo tiene que hacer**

#### I. Competencias para la COMUNICACIÓN

1. Entrevista médico-paciente
2. Comunicación noticias negativas

### 3. Otros aspectos de comunicación

#### I. Competencias para la COMUNICACIÓN

##### 1. Entrevista médico-paciente

Ser capaz de:

- Manejar aspectos relacionados con la comunicación verbal (claridad, orden, lenguaje adecuado,...)
- Manejar aspectos relacionados con la comunicación no verbal (postura, mirada, gestualidad,...)
- Iniciar la entrevista. Tomar contacto
- Escuchar con atención, obtener y sintetizar información pertinente sobre el problema de un paciente
- Comunicarse de forma efectiva y clara, oral y escrita, con los pacientes y familiares
- Dirigirse con empatía a los pacientes a través de una buena comunicación
- Recoger información: Obtención de datos clínicos eficaces
- Redactar una historia clínica
- Redactar un informe clínico de forma comprensible para terceros
- Recoger datos psicosociales significativos
- Consensuar con el paciente los datos recogidos y señalar el ritmo de la entrevista
- Redactar instrucciones adecuadas para los pacientes
- Mantener y utilizar los registros de información preservando la confidencialidad
- Establecer con claridad la continuidad del proceso: exploraciones, tratamiento, seguimiento, etc.
- Confirmar la comprensión del paciente de los pasos a seguir
- Transmitir al paciente y familiares el valor y sentido del consentimiento informado
- Obtener un consentimiento informado
- Aconsejar adecuadamente a los pacientes sobre mejoras en sus hábitos de salud
- Utilizar tecnología de la información para informar sobre actividades clínicas
- Valorar críticamente y utilizar las fuentes de información para comunicar la información científica

##### 2. Comunicación noticias negativas

Ser capaz de:

- Comunicarlas al propio paciente
- Comunicarlas a la familia
- Valorar la conveniencia de comunicarlas al paciente

##### 3. Otros aspectos de comunicación

Ser capaz de:

- Hacer una exposición científica ante un auditorio
- Hacer una redacción científica básica de un trabajo de investigación
- Comunicarse eficazmente con un colega cuando lo requiera el paciente
- Redactar un informe médico adecuado según destinatario: paciente, médico general o especialista
- Saber delimitar el papel en el equipo y ejercerlo de manera cooperativa
- Comunicarse de forma efectiva y clara, oral y escrita, con los medios de comunicación

**CS1.3/UZ/2012.2013/ Ciencias de la Salud/ Grado Medicina**

**Competencias que los estudiantes deben adquirir (37)**

**A) Valores profesionales, actitudes y comportamientos éticos (6)**

4. Desarrollar la práctica profesional con respeto a la autonomía del paciente, a sus creencias y cultura.

6. Desarrollar la práctica profesional con respeto a otros profesionales de la salud, adquiriendo habilidades de trabajo en equipo.

**B) Fundamentos científicos de la medicina(6)**

**NO**

**C) Habilidades clínicas (8)**

**No**

**D) Habilidades de comunicación:**

21. Escuchar con atención, obtener y sintetizar información pertinente acerca de los problemas que aquejan al enfermo y comprender el contenido de esta información.

22. Redactar historias clínicas y otros registros médicos de forma comprensible a terceros.

23. Comunicarse de modo efectivo y claro, tanto de forma oral como escrita, con los pacientes, los familiares, los medios de comunicación y otros profesionales.

24. Establecer una buena comunicación interpersonal que capacite para dirigirse con eficiencia y empatía a los pacientes, a los familiares, medios de comunicación y otros profesionales.

**E) Salud pública y sistemas de salud 6)**

**NO**

**F) Manejo de la información (3)**

31. Conocer, valorar críticamente y saber utilizar las fuentes de información clínica y biomédica para obtener, organizar, interpretar y comunicar la información científica y sanitaria.

32. Saber utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades clínicas, terapéuticas, preventivas y de investigación.

33. Mantener y utilizar los registros con información del paciente para su posterior análisis, preservando la confidencialidad de los datos.

**G) Análisis crítico e investigación (4)**

CS1.4/U. Sevilla/2012.2013/ Ciencias de la Salud/ Grado Medicina

**Competencias**

**Competencias básicas (CB) (37)**

A) Valores profesionales, actitudes y comportamientos éticos:

C.B.2. Comprender la importancia de tales principios para el beneficio del paciente, de la sociedad y la profesión, con especial atención al secreto profesional.

C.B.4. Desarrollar la práctica profesional con respeto a la autonomía del paciente, a sus creencias y cultura.

C.B.6. Desarrollar la práctica profesional con respeto a otros profesionales de la salud, adquiriendo habilidades de trabajo en equipo.

B) Fundamentos científicos de la medicina:

NO

C) Habilidades clínicas:

NO

**D) Habilidades de comunicación:**

C.B.21. Escuchar con atención, obtener y sintetizar información pertinente acerca de los problemas que aquejan al enfermo y comprender el contenido de esta información.

C.B.22. Redactar historias clínicas y otros registros médicos de forma comprensible a terceros.

C.B.23. Comunicarse de modo efectivo y claro, tanto de forma oral como escrita, con los pacientes, los familiares, los medios de comunicación y otros profesionales.

C.B.24. Establecer una buena comunicación interpersonal que capacite para dirigirse con eficiencia y empatía a los pacientes, a los familiares, medios de comunicación y otros profesionales.

E) Salud pública y sistemas de salud:

C.B.27. Reconocer su papel en equipos multiprofesionales, asumiendo el liderazgo cuando sea apropiado, tanto para el suministro de cuidados de la salud, como en las intervenciones para la promoción de la salud.

C.B.31. Conocer, valorar críticamente y saber utilizar las fuentes de información clínica y biomédica para obtener, organizar, interpretar y comunicar la información científica y sanitaria.

C.B.33. Mantener y utilizar los registros con información del paciente para su posterior análisis, preservando la confidencialidad de los datos.

G) Análisis crítico e investigación:

NO

**CS2. ENFERMERÍA**

**CS2.1/Ciencias de la Salud/ LIBRO BLANCO PROYECTO DE LA TITULACIÓN DE ENFERMERÍA (2004: 86-87)**

Proponen 40 competencias seleccionadas que se agruparon en 6 grupos ,dos de los cuales se relacionan con la comunicación:

**GRUPO V: Competencias interpersonales y de comunicación (incluidas las tecnologías para la comunicación)**

26. Capacidad para una comunicación efectiva (incluyendo el uso de tecnologías): con pacientes, familias y grupos sociales, incluidos aquellos con dificultades de comunicación.

27. Capacidad para permitir que los pacientes y sus cuidadores expresen sus preocupaciones e intereses, y que puedan responder adecuadamente. Por ej, emocional, social, psicológica, espiritual o físicamente.

28. Capacidad para representar adecuadamente la perspectiva del paciente y actuar para evitar abusos.

29. Capacidad para usar adecuadamente las habilidades de consejo (técnicas de comunicación para promover el bienestar del paciente).

30. Capacidad para identificar y tratar comportamientos desafiantes.

31. Capacidad para reconocer la ansiedad, el estrés y la depresión.

32. Capacidad para dar apoyo emocional e identificar cuándo son necesarios el consejo de un especialista u otras intervenciones.

33. Capacidad para informar, registrar, documentar y derivar cuidados utilizando tecnologías adecuadas.

**GRUPO VI: Competencias de liderazgo, gestión y trabajo en equipo**

34. Capacidad para darse cuenta que el bienestar del paciente se alcanza a través de la combinación de recursos y acciones de los miembros del equipo socio-sanitario de cuidados.

35. Capacidad para dirigir y coordinar un equipo, delegando cuidados adecuadamente.

36. Capacidad para trabajar y comunicarse en colaboración y de forma efectiva con todo el personal de apoyo para priorizar y gestionar el tiempo eficientemente mientras se alcanzan los estándares de calidad.

37. Capacidad para valorar el riesgo y promocionar activamente el bienestar y seguridad de toda la gente del entorno de trabajo (incluida/os ella/os misma/os).

38. Utiliza críticamente las herramientas de evaluación y auditoria del cuidado según los estándares de calidad relevantes.

39. Dentro del contexto clínico, capacidad para educar, facilitar, supervisar y apoyar a los estudiantes de cuidados de salud y trabajadores socio-sanitarios.

40. Es consciente de los principios de financiación de cuidados socio-sanitarios y usa los recursos eficientemente.

**CS2.2/UCM/2012.2013/ Ciencias de la Salud/ Grado Enfermería**

**COMPETENCIAS GENERALES (26)**

C.G.8.-Identificar las respuestas psicosociales de las personas ante las diferentes situaciones de salud (en particular, la enfermedad y el sufrimiento), seleccionando las acciones adecuadas para proporcionar ayuda en las mismas. Establecer una relación empática y respetuosa con el paciente y familia, acorde con la situación de la persona, problema de salud y etapa de desarrollo. Utilizar estrategias y habilidades que permitan una comunicación efectiva con pacientes, familias y grupos sociales, así como la expresión de sus preocupaciones e intereses.

**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (63)**

**COMPETENCIAS INSTRUMENTALES:**

C.E.4.-Proporcionar la información de manera clara y sucinta.

C.E.10.-Utilizar de manera adecuada las tecnologías de la información y comunicación en el campo de la salud.

**COMPETENCIAS INTERPERSONALES:**

C.E.11.-Ejercer el rol de defensor de los derechos de los pacientes.

C.E.14.- Facilitar información pertinente de salud a las personas, las familias, los grupos y la comunidad, para ayudarles a que consigan una salud óptima o la rehabilitación.

C.E.15.-Ejercer su profesión de acuerdo con la legislación pertinente y dentro de las políticas y directrices del país de ejercicio.

C.E.16.-Actuar de manera conforme con el código Deontológico en todo lo relativo a la adopción ética de decisiones, a la protección de los derechos humanos y a las normas de comportamiento social.

C.E.17.-Respetar el derecho del paciente a la información.

C.E.18.-Respetar el derecho del paciente a la privacidad.

C.E.20.-Garantizar el secreto y la seguridad de la información oral o escrita que haya obtenido en el ejercicio de sus funciones profesionales.

C.E.21.-Adoptar medidas que garanticen la seguridad, privacidad y dignidad del paciente.

C.E.23.-Respetar los valores, costumbres, creencias morales y prácticas de las personas o grupos.

C.E.25.-Saber trabajar en colaboración con otros profesionales y comunidades.

C.E.28.-Consultar con otros miembros del equipo de salud.

C.E.29.-Cerciorarse de que los pacientes reciben información, entendiéndola, sobre la que basar el consentimiento para los cuidados.

C.E.31.-Demostrar habilidad en el uso de la comunicación con el paciente en todo lo relacionado con su cuidado.

C.E.32.-Establecer y mantener relaciones de trabajo constructivas con el equipo de enfermería y el equipo multidisciplinar.

C.E.33.-Participar con los miembros de los equipos de salud y de atención social en la adopción de las decisiones relativas a los pacientes.

**COMPETENCIAS SISTÉMICAS:**

C.E.57.-Comunicar y registrar los problemas de seguridad a las autoridades competentes.

**CS2.3/UZ/2012.2013/ Ciencias de la Salud/ Grado Enfermería**

La formación del título de Grado en Enfermería garantiza la adquisición de las siguientes competencias: (Libro Blanco del Título de Grado en Enfermería [www.aneca.es](http://www.aneca.es)) (Tuning de Enfermería)

**COMPETENCIAS TRANSVERSALES O GENÉRICAS (29)**

- Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia
- Comunicación oral y escrita en la lengua materna
- Liderazgo • Trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Habilidad para trabajar en un contexto internacional
- Habilidades de gestión de la información proveniente de diversas fuentes)
- 

**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS GRUPO I (17)**

Competencias asociadas con valores profesionales y el papel de la enfermera (6)

2. Capacidad para trabajar de una manera holística, tolerante, sin enjuiciamientos, cuidadosa y sensible, asegurando que los derechos, creencias y deseos de los diferentes individuos o grupos no se vean comprometidos.

3. Capacidad para Educar, facilitar, apoyar y animar la salud, el bienestar y el confort de las poblaciones, comunidades, grupos e individuos cuyas vidas están afectadas por la mala salud, sufrimiento, enfermedad, incapacidad o la muerte.

**GRUPO II: Competencias asociadas con la práctica enfermera y la toma de decisiones clínicas (5)/ NO**

**GRUPO III: Competencias para utilizar adecuadamente un abanico de habilidades, intervenciones y actividades para proporcionar cuidados óptimos (6)**

12. Capacidad para mantener la dignidad, privacidad y confidencialidad del paciente (utilizando las habilidades...).

17. Capacidad para informar, educar y supervisar a pacientes y cuidadores y sus familias (utilizando las habilidades...).

**GRUPO IV: Conocimiento y competencias cognitivas (8)/ NO**

**GRUPO V: Competencias interpersonales y de comunicación (incluidas las tecnologías para la comunicación) (8)**

26. Capacidad para una comunicación efectiva (incluyendo el uso de tecnologías): con pacientes, familias y grupos sociales, incluidos aquellos con dificultades de comunicación.

27. Capacidad para permitir que los pacientes y sus cuidadores expresen sus preocupaciones e intereses, y que puedan responder adecuadamente. Por ej, emocional, social, psicológica, espiritual o físicamente.

28. Capacidad para representar adecuadamente la perspectiva del paciente y actuar para evitar abusos.

29. Capacidad para usar adecuadamente las habilidades de consejo (técnicas de comunicación para promover el bienestar del paciente).

30. Capacidad para identificar y tratar comportamientos desafiantes.



#### **Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas**

32. Capacidad para dar apoyo emocional e identificar cuándo son necesarios el consejo de un especialista u otras intervenciones.

33. Capacidad para informar, registrar, documentar y derivar cuidados utilizando tecnologías adecuadas.

#### **GRUPO VI: Competencias de liderazgo, gestión y trabajo en equipo (7)**

35. Capacidad para dirigir y coordinar un equipo, delegando cuidados adecuadamente.

36. Capacidad para trabajar y comunicarse en colaboración y de forma efectiva con todo el personal de apoyo para priorizar y gestionar el tiempo eficientemente mientras se alcanzan los estándares de calidad.

39. Dentro del contexto clínico, capacidad para educar, facilitar, supervisar y apoyar a los estudiantes de cuidados de salud y trabajadores socio-sanitarios.

Se garantizarán, como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Grado, y aquellas otras que figuren en el R.D. 1393/2007. (5)

1. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
2. Que los estudiantes tengan capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio), para poder emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
3. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

**CS2.4/U. Sevilla/2012.2013/ Ciencias de la Salud/ Grado Enfermería**

**Competencias**

**1.- COMPETENCIAS GENERALES (ORDEN CIN/2134/2008). (18)**

1.4.- Comprender el comportamiento interactivo de la persona en función del género, grupo o comunidad, dentro de su contexto social y multicultural.

1.7.- Comprender sin prejuicios a las personas, considerando sus aspectos físicos, psicológicos y sociales, como individuos autónomos e independientes, asegurando el respeto a sus opiniones, creencias y valores, garantizando el derecho a la intimidad, a través de la confidencialidad y el secreto profesional.

1.8.- Promover y respetar el derecho de participación, información, autonomía y el consentimiento informado en la toma de decisiones de las personas atendidas, acorde con la forma en que viven su proceso de salud-enfermedad.

1.11.- Establecer una comunicación eficaz con pacientes, familia, grupos sociales y compañeros y fomentar la educación para la salud.

1.15.- Trabajar con el equipo de profesionales como unidad básica en la que se estructuran de forma uni o multidisciplinar e interdisciplinar los profesionales y demás personal de las organizaciones asistenciales.

1.17.- Realizar los cuidados de enfermería basándose en la atención integral de salud, que supone la cooperación multiprofesional, la integración de los procesos y la continuidad asistencial.

**2.- COMPETENCIAS TRANSVERSALES (Libro Blanco del Título de Grado de Enfermería. (ANECA 2004). (30)**

2.2.- Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar.

2.6.- Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.

2.10.- Comunicación oral y escrita en la lengua materna.

2.17.- Habilidades interpersonales.

2.24.- Habilidad para trabajar en un contexto internacional.

2.26.- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de diversas fuentes).

**3.- COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (ORDEN CIN/2134/2008). (27)**

3.8.- Identificar las respuestas psicosociales de las personas ante las diferentes situaciones de salud (en particular, la enfermedad y el sufrimiento), seleccionando las acciones adecuadas para proporcionar ayuda en las mismas.

Establecer una relación empática y respetuosa con el paciente y familia, acorde con la situación de la persona, problema de salud y etapa de desarrollo. Utilizar estrategias y habilidades que permitan una comunicación efectiva con pacientes, familias y grupos sociales, así como la expresión de sus preocupaciones e intereses.

3.26.- Prácticas preprofesionales, supervisadas por enfermeros cualificados en forma de rotatorio clínico independiente y con una evaluación final de competencias, en centro acreditado para la formación universitaria, de atención primaria, especializada y sociosanitaria que permitan: Unidades de competencias:

3.26.1.- Incorporar los valores profesionales, competencias de comunicación asistencial, razonamiento clínico, gestión clínica y juicio crítico, integrando en la práctica profesional los conocimientos, habilidades y actitudes de la Enfermería, basados en principios y valores, asociados a las competencias descritas en los objetivos generales y en las materias que conforman el Título.

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

##### CS3.1/Odontología

###### CS3.1/Ciencias de la Salud/LIBRO BLANCO TÍTULO DE GRADO EN ODONTOLOGÍA (2004: 90-91):

Se han identificado siete dominios que representan las amplias categorías de la actividad profesional y las circunstancias que ocurren en la práctica general de la odontología. Son interdisciplinarios en su orientación. Sobre comunicación se dedica íntegramente el dominio II

###### II. COMUNICACIÓN Y HABILIDADES PERSONALES

1. El Odontólogo debe ser competente en establecer una comunicación eficaz con los pacientes, familiares y allegados en su caso, así como con el resto de profesionales de la salud involucrados en su atención.

Específicamente, debe:

- a) Ser competente en establecer una relación paciente-odontólogo que permita una ejecución eficaz de la asistencia odontológica.
- b) Estar familiarizado con las ciencias del comportamiento y de la comunicación, incluyendo los factores conductuales que faciliten la ejecución de la asistencia odontológica, así como del papel del tratamiento psicológico en el manejo del paciente.
- c) Ser competente en identificar los objetivos y expectativas del paciente en cuanto a su atención odontológica.
- d) Ser competente en identificar los factores psicológicos y sociales que inician o perpetúan las enfermedades y disfunciones buco/dentales, así como en diagnosticar, tratar o referir a los pacientes cuando sea apropiado.
- e) Ser competente en compartir la información y el conocimiento profesional con los pacientes y otros profesionales, verbalmente o por escrito, incluyendo la capacidad de discusión, y la de dar y recibir críticas constructivas.
- f) Ser competente en aplicar los principios de manejo del estrés en pacientes y en el equipo de trabajo cuando sea apropiado.
- g) Ser competente en trabajar con otros miembros del equipo odontológico.

**CS3.2/UZ/2012.2013/ Ciencias de la Salud/ Grado Odontología**

**Competencias generales\* (13)**

- 4. Capacidad de análisis, síntesis y comunicación oral y escrita;
- 6. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio;
- 9. Habilidades en las relaciones interpersonales (trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario y reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad)

**Competencias generales (31)**

**A. Valores profesionales, actitudes y comportamientos éticos.**

CG.2. Comprender la importancia de tales principios para el beneficio del paciente, de la sociedad y la profesión, con especial atención al secreto profesional.

CG.3. Saber identificar las inquietudes y expectativas del paciente, así como comunicarse de forma efectiva y clara, tanto de forma oral como escrita, con los pacientes, los familiares, los medios de comunicación y otros profesionales.

CG.6. Comprender la importancia de desarrollar una práctica profesional con respeto a la autonomía del paciente, a sus creencias y cultura.

CG.8. Saber compartir información con otros profesionales sanitarios y trabajar en equipo.

CG.9. Comprender la importancia de mantener y utilizar los registros con información del paciente para su posterior análisis, preservando la confidencialidad de los datos.

**B. Fundamentos científicos de la odontología. Adquisición y valoración crítica de la información.**

CG.18. Conocer, valorar críticamente y saber utilizar las fuentes de información clínica y biomédica para obtener, organizar, interpretar y comunicar la información científica y sanitaria.

CG.19. Conocer el método científico y tener capacidad crítica para valorar los conocimientos establecidos y la información novedosa. Ser capaz de formular hipótesis, recolectar y valorar de forma crítica la información para la resolución de problemas, siguiendo el método científico.

**C. Habilidades clínicas: Diagnóstico, pronóstico y planificación del tratamiento odontológico.**

CG.20. Obtener y elaborar una historia clínica que contenga toda la información relevante.

**Competencias específicas\***

**MÓDULO II: Introducción a la Odontología**

CE.MII.8. Conocer las ciencias del comportamiento y comunicación que facilitan la práctica odontológica.

CE.MII.15. Educar y motivar a los pacientes en materia de prevención de las enfermedades buco-dentarias, controlar los hábitos bucales patogénicos, instruirlos sobre una correcta higiene bucal, sobre medidas dietéticas y nutricionales y, en resumen, sobre todos los métodos de mantenimiento de la salud bucodental.

CE.MII.23. Conocer el papel del dentista dentro de las profesiones sanitarias y trabajar con otros profesionales sanitarios y otros miembros del equipo odontológico.

CS4. Farmacia

CS4.1/UCM/2012.2013/ Ciencias de la Salud/ Grado Farmacia

**COMPETENCIAS BÁSICAS**

(Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES y contenidas en el Anexo I del Real Decreto 1393/2007.):

CB2.- Que los/las estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

CB3.- Que los/las estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

CB4.- Que los/las estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

**COMPETENCIAS GENERALES (15)**

CG5.- Prestar consejo terapéutico en farmacoterapia y dietoterapia, así como en el ámbito nutricional y alimentario en los establecimientos en los que presten servicios.

CG9.- Intervenir en las actividades de promoción de la salud, prevención de enfermedad, en el ámbito individual, familiar y comunitario; con una visión integral y multiprofesional del proceso salud-enfermedad.

CG13.- Desarrollar habilidades de comunicación e información, tanto oral como escrita, para tratar con pacientes y usuarios del centro donde desempeñe su actividad profesional. Promover las capacidades de trabajo y colaboración en equipos multidisciplinares y las relacionadas con otros profesionales sanitarios.

**COMPETENCIAS TRANSVERSALES (22)**

Competencias transversales para todas las materias:

CT7.- Elaborar y redactar informes de carácter científico.

CT9.- Gestionar información científica de calidad, bibliografía, bases de datos especializadas y recursos accesibles a través de Internet. Dominar técnicas de recuperación de información relativas a fuentes de información primarias y secundarias

CT13.- Comprensión lectora y auditiva, producción oral y escrita que le permita desenvolverse en un contexto profesional en inglés. Interpretación de textos en inglés técnico y científico en el ámbito de la investigación. Comunicarse en español y en inglés utilizando los medios audiovisuales habituales.

CT14.- Defender los puntos de vista personales apoyándose en conocimientos científicos.

CT17.- Desarrollo de la capacidad de trabajo autónomo o en equipo en respuesta a las necesidades específicas de cada situación.

CT18.- Desenvolverse en un contexto internacional y multicultural.

CT19.- Progresar en su habilidad para el trabajo en grupos multidisciplinares.

CT21.- Adquirir capacidad para la toma de decisiones y de dirección de recursos humanos.

**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

Estructuradas por materias de formación, las competencias específicas son:

**De Química (26)/ NO**

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

**De Física y Matemáticas (8)/ NO**

**De Biología (20)/ NO**

**De Farmacia y Tecnología (10)/ NO**

**De Medicina y Farmacología (22) :**

CEM8.- Adquirir las habilidades necesarias para poder prestar consejo terapéutico en farmacoterapia y dietoterapia, así como consejo nutricional y alimentario a los usuarios de los establecimientos en los que presten servicio.

CEM21.- Adquirir habilidades necesarias para poder prestar consejo terapéutico en fitoterapia.

**De Legislación y Farmacia Social (11):**

CEL3.- Conocer los principios éticos y deontológicos y actuar según las disposiciones legislativas, reglamentarias y administrativas que rigen el ejercicio profesional colaborando con otros profesionales de la salud y adquiriendo habilidades de trabajo en equipo.

CEL4.- Dominar técnicas de recuperación de información, relativas a fuentes de información primaria y secundaria (incluyendo bases de datos con el uso de ordenador).

CEL8.- Conocer las técnicas de comunicación oral y escrita adquiriendo habilidades que permitan informar a los usuarios de los establecimientos farmacéuticos en términos inteligibles y adecuados a los diversos niveles culturales y entornos sociales.

**CS4.2/U. Sevilla/2012.2013/ Ciencias de la Salud/ Grado Farmacia**

**Competencias generales (10)**

G04. Desarrollar habilidades de comunicación e información tanto orales como escritas, para tratar con pacientes y usuarios del centro donde desempeñe su actividad profesional.

G05. Promover las capacidades de trabajo y colaboración en equipos multidisciplinares y las relacionadas con otros profesionales sanitarios.

G08. Capacidad para dirigir de forma creativa y efectiva los recursos (humanos, físicos, tiempo) y para manejar la información, asegurando el acceso y la disponibilidad de los servicios (espíritu emprendedor).

**Competencias específicas (82)**

E03. Saber aplicar el método científico y adquirir habilidades en el manejo de la legislación, fuentes de información, bibliografía, elaboración de protocolos y demás aspectos que se consideran necesarios para el diseño y evaluación crítica de ensayos preclínicos y clínicos.

E05. Prestar consejo terapéutico en farmacoterapia y dietoterapia, así como en el ámbito nutricional y alimentario en los establecimientos en los que presten servicios.

E09. Intervenir en las actividades de promoción de la salud, prevención de enfermedad, en el ámbito individual, familiar y comunitario; con una visión integral y multiprofesional del proceso salud-enfermedad.

E54. Adquirir las habilidades necesarias para poder prestar consejo terapéutico en farmacoterapia y dietoterapia, así como consejo nutricional y alimentario a los usuarios de los establecimientos en los que presten servicio.

E63. Conocer los fundamentos de la salud pública e intervenir en las actividades de promoción de la salud, prevención de la enfermedad en los ámbitos individual y colectivo y contribuir a la educación sanitaria, reconociendo los determinantes de salud en la población, tanto los genéticos como los dependientes del sexo y estilos de vida, demográficos, ambientales, sociales, económicos, psicológicos y culturales.

E65. Conocer los principios éticos y deontológicos y actuar según las disposiciones legislativas, reglamentarias y administrativas que rigen el ejercicio profesional colaborando con otros profesionales de la salud y adquiriendo habilidades de trabajo en equipo.

E66. Dominar técnicas de recuperación de información relativas a fuentes de información primarias y secundarias (incluyendo bases de datos con el uso de ordenador).

E70. Conocer las técnicas de comunicación oral y escrita adquiriendo habilidades que permitan informar a los usuarios de los establecimientos farmacéuticos en términos inteligibles y adecuados a los diversos niveles culturales y entornos sociales.

E76. Proporcionar atención farmacéutica a los pacientes.

E79. Presentación y Defensa ante el Tribunal universitario de un proyecto fin de grado, consistente en un ejercicio de integración de los contenidos formativos recibidos y las competencias adquiridas.

**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE FARMACOLOGÍA (13)**

10. Educar en el uso adecuado de los medicamentos.

**CS5. Fisioterapia**

**CS5.1/UCM/2012.2013/ Ciencias de la Salud/ Grado Fisioterapia**

**GENERALES (20)**

El alumno será capaz de:

C.F.3. Conocer y desarrollar la teoría de la comunicación y las habilidades interpersonales. Comprender las teorías del aprendizaje a aplicar en la educación para la salud y en el propio proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Comprender los aspectos psicológicos en la relación fisioterapeuta-paciente. Identificar los factores que intervienen en el trabajo en equipo y en situaciones de liderazgo.

**ESPECÍFICAS (20)**

El alumno será capaz de:

C.F.7. Conocer la fisiopatología de las enfermedades identificando las manifestaciones que aparecen a lo largo del proceso, así como los tratamientos médico-quirúrgicos, fundamentalmente en sus aspectos fisioterapéuticos y ortopédicos. Identificar los cambios producidos como consecuencia de la intervención de la Fisioterapia. Fomentar la participación del usuario y familia en su proceso de recuperación.

C.F.12. Identificar el tratamiento fisioterapéutico más apropiado en los diferentes procesos de alteración, prevención y promoción de la salud así como en los procesos de crecimiento y desarrollo. Identificar la situación del paciente/usuario a través de un diagnóstico de cuidados de Fisioterapia, planificando las intervenciones, y evaluando su efectividad en un entorno de trabajo cooperativo con otros profesionales en ciencias de la salud. Conocer y aplicar las guías de buena práctica clínica.

C.F.20. Aplicar las tecnologías y sistemas de información y comunicación de los cuidados de salud.



## Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

### CS6. Veterinaria

#### CS6.1/UCM/2012.2013/ Ciencias de la Salud/ Grado Veterinaria

##### **Competencias Generales de Grado (8)**

CGT-1 Ser capaz de expresarse correctamente en español, mostrando dominio del lenguaje técnico de su ámbito disciplinar.

##### **Competencias Generales del Título (21)**

CGT-9 Demostrar que se conoce, valora y se es capaz de transmitir la importancia de los animales en el desarrollo de la sociedad.

CGT-17 Probar la capacidad de liderazgo.

CGT-18 Ser capaz de trabajar en un contexto internacional.

CGT-19 Ser capaz de trabajar tanto de forma autónoma, como cooperativa en equipos multidisciplinares

##### **Competencias Disciplinarias (28)/ NO**

##### **Competencias Profesionales (39)**

CEP-31 Ser capaz de desarrollar y llevar a cabo programas de formación, entre otros, de manipuladores de alimentos, de capacitación agraria y de protección y bienestar animal.

##### **Competencias Académicas (10)**

CE-A2 Demostrar capacidad para trabajar en equipo, uni o multidisciplinar, y manifestar respeto, valoración y sensibilidad ante el trabajo de los demás.

CE-A4 Divulgar la información obtenida durante el ejercicio profesional del veterinario de forma fluida, verbal y escrita, con otros colegas, autoridades y la sociedad en general.

CE-A5 Saber redactar y presentar informes profesionales, manteniendo siempre la confidencialidad necesaria.

CE-A6 Adquirir la capacidad de buscar y gestionar la información relacionada con la actividad del veterinario.

CE-A8 Saber obtener asesoramiento y ayuda profesionales.

#### CS6.2/UZ/2012.2013/ Ciencias de la Salud/ Grado Veterinaria

Descripción detallada de las competencias que se adquieren en la titulación

Competencias genéricas (transversales) Existen una serie de competencias genéricas y básicas que deben adquirir los Graduados en Veterinaria a la finalización de sus estudios, que se pueden agrupar en tres grandes grupos de competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Estas competencias se resumen en el Libro Blanco del Título de Grado en Veterinaria (ANECA, 2005). De forma más resumida en el Capítulo 7 del Libro Blanco se realiza otra clasificación de las competencias académicas genéricas (saber ser) aplicables a todos los perfiles. Estas competencias son aquellas en las que se expresa el conjunto de actitudes y valores que caracteriza al Veterinario, y que el estudiante debe ir incorporando a su vida e integrando en su quehacer diario, como componente del grupo profesional al que va a pertenecer. En total son 11, seleccionamos las de carácter comunicativo:

C2. Trabajar en equipo, uni o multidisciplinar, y manifestar respeto, valoración y sensibilidad ante el trabajo de los demás.

C4. Divulgar la información obtenida durante el ejercicio profesional del veterinario de forma fluida, oral y escrita, con otros colegas, autoridades y la sociedad en general.

C5. Redactar y presentar informes profesionales, manteniendo siempre la confidencialidad necesaria.

C6. Buscar y gestionar la información relacionada con la actividad del veterinario.

C8. Saber obtener asesoramiento y ayuda profesionales.

C9. Demostrar inquietud para saber usar herramientas básicas de informática.

##### **Competencias específicas/ NO**

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

##### CS7. Psicología

###### CS7.1/Ciencias de la Salud/ LIBRO BLANCO. ESTUDIOS DE GRADO EN PSICOLOGÍA (2005: 82)

Se incluyen un total de 27 competencias específicas, agrupadas en siete áreas principales, una de las cuales es comunicación:

###### F- COMUNICACIÓN

25-Saber proporcionar retroalimentación a los destinatarios de forma adecuada y precisa

26-Ser capaz de elaborar informes orales y escritos

###### CS7.2/U. Sevilla/2012.2013/ Ciencias de la Salud/ Grado Psicología

Competencias generales con subcompetencias específicas asociadas

G.1 Que los graduados y graduadas posean y comprendan los conocimientos que definen y articulan a la Psicología como disciplina científica, incluyendo sus teorías, métodos y áreas de aplicación, en un nivel que se apoya en libros de texto avanzados e incluye algunos conocimientos procedentes de la vanguardia de este campo de estudio. (14 subcompetencias específicas)/ NO

G.2 Que sepan aplicar estos conocimientos al trabajo profesional en el ámbito de la psicología identificando, valorando y resolviendo los problemas y demandas que se les presenten elaborando y defendiendo argumentos relevantes en los que fundamenten su actuación. Es decir, que estén capacitados para el desempeño profesional como psicólogos generalistas, no especializados, así como para incorporarse a estudios de Master y/o Doctorado que les proporcionen una formación avanzada dirigida a la especialización académica, profesional o investigadora en el ámbito de la psicología. (24 subcompetencias específicas)

E.13. Argumentar de forma verbal y/o escrita las propias actuaciones.

G.3 Que tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes relativos al área de estudio de la psicología (comportamiento humano individual y social, y al contexto en que se produce) para emitir juicios fundamentados en criterios sociales, científicos y éticos, sobre problemas y situaciones de índole psicológica. (10)

E.25. Distinguir información relevante e irrelevante en textos escritos u orales para la consecución de una meta profesional concreta.

E.26. Localizar información concreta, explícita e implícita en textos escritos y discursos orales, organizando dicha información y construyendo conocimiento a partir de ella.

E.34. Planificar y realizar búsquedas bibliográficas o de referencias tanto en bases de datos informatizadas como en bibliotecas, hemerotecas o docimotecas.

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

G.4 Que sean capaces de transmitir información, ideas, problemas y soluciones propias de su ámbito académico y profesional a un público tanto especializado como no especializado. (13)

E.35. Precisión y corrección en el uso del lenguaje oral y escrito.

E.36. Comunicar información de manera clara y comprensible.

E.37. Percibir similitudes y diferencias entre puntos de vista.

E.38. Buscar conclusiones de consenso superadoras.

E.39. Comprender del punto de vista ajeno, aunque no sea compartido.

E.40. Extraer conclusiones personales a partir de discusiones de grupo.

E.41. Aceptar la diferencia de puntos de vista en un grupo.

E.42. Buscar y aceptar la crítica de otros.

E.43. Criticar de manera no agresiva.

E.44. Desarrollar habilidades interpersonales.

E.45. Apremiar y valorar positivamente la diversidad cultural y ser capaz de trabajar en equipos culturalmente diversos.

E.46. Valorar aportaciones de otras disciplinas y profesionales afines y ser capaz de trabajar en equipos interdisciplinarios.

E.47. Desarrollar capacidades de liderazgo e iniciativa.

G.5 Que hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida y, en su caso, emprender estudios reglados posteriores con un alto grado de autonomía. (4)/ NO

G.6 Que tengan capacidad para abordar su actividad profesional y formativa desde el respeto al Código Deontológico del psicólogo, lo que incluye entre otros principios más específicos, los de respeto y promoción de los derechos fundamentales de las personas, de igualdad entre ellas, de accesibilidad universal a los distintos bienes y servicios y los de promoción de los valores democráticos y de una cultura de la paz. (3)/ NO

## CIENCIAS

### C1. Biología

#### C1.1/UCM/2012.2013/ Ciencias/ Grado Biología

**Competencias generales, transversales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios:**

##### **COMPETENCIAS GENERALES (14)**

- Expresar rigurosamente los conocimientos biológicos adquiridos de modo que sean bien comprendidos en el ámbito docente y/o especializado.
- Evaluar, interpretar y sintetizar datos e información biológica.

##### **COMPETENCIAS TRANSVERSALES (15)**

- Elaborar y redactar informes de carácter científico.
- Gestionar información científica de calidad, bibliografía, bases de datos especializadas y recursos accesibles a través de Internet.
- Comunicarse en español y en inglés utilizando los medios audiovisuales más habituales.
- Defender los puntos de vista personales apoyándose en conocimientos científicos.
- Desenvolverse en un contexto internacional y multicultural.
- Progresar en su habilidad para el trabajo en grupos multidisciplinares.
- Adquirir capacidad para la toma de decisiones y de dirección de recursos humanos.

##### **COMPETENCIAS ESPECIFICAS (20)**

- Explicar y desarrollar propuestas en educación sanitaria y medioambiental.
- La enseñanza y difusión de la Biología en todos los grados educativos y sectores de población y el asesoramiento científico y técnico de cualquier cuestión relacionada con la Biología.

#### C1.2/U. Sevilla/2012.2013/ Ciencias/ Grado Biología

##### **Competencias generales (10)**

G02: Saber aplicar los conocimientos teóricos al trabajo práctico o vocación de una manera profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas dentro del área de la Biología.

G03: Tener capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro del campo de la Biología) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole científica, social o ética.

G04: Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones del ámbito biológico a un público tanto especializado como no especializado.

G07: Adquirir la capacidad de organización, planificación y trabajo en grupo.

G08: Adquirir la capacidad de comunicación oral y escrita en el ámbito científico, tanto en castellano como en lengua extranjera, de relevancia para el ejercicio profesional.

G09: Utilizar las fuentes de información dentro del ámbito de las Ciencias de la Vida.

##### **Competencias específicas (11)**

E004: Aprender a planificar e interpretar los resultados de los análisis experimentales desde el punto de vista de la significación estadística.

E009: Ser capaz de diseñar experimentos, analizar y representar con gráficas adecuadas los datos, interpretar sus resultados y presentarlos en formato de un trabajo científico.

E042: Dirigir, redactar y ejecutar proyectos en Biología.

E044: Saber interpretar balances económicos.

E047: Realizar servicios de asesoramiento relacionados con la Biología.

## Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

### C2. Física

#### C2.1/UCM/2012.2013/ Ciencias/ Grado Física

##### **Competencias generales (12)**

CG4: Trabajo en equipo

CG9: Capacidad de gestión de la información

CG11: Comunicación oral y/o escrita

##### **Competencias específicas (10)**

CE8: Búsqueda de bibliografía y otras fuentes de información. (Ser capaz de buscar bibliografía en Física y otra bibliografía técnica, así como cualquier fuente de información relevante para trabajos de investigación y desarrollo técnico de proyectos. Familiarizarse con la búsqueda de recursos en internet).

CE9: Capacidad para elaborar proyectos de desarrollo tecnológico y/o de iniciación a la investigación. (Ser capaz de diseñar, ejecutar y comunicar un Proyecto Fin de Grado de naturaleza investigadora o tecnológica relacionado con las distintas salidas profesionales de la Física).

CE10: Capacidad de transmitir conocimientos. (Ser capaz de comunicar de forma clara a la sociedad, tanto en ámbitos docentes como no docentes, y con criterios éticos, la ciencia y sus aplicaciones, como parte fundamental de la cultura).

#### C2.2/UZ/2012.2013/ Ciencias/ Física

##### **COMPETENCIAS GENERALES-TRANSVERSALES (9)**

CG5. -Habilidad para manejar información y obtener datos relevantes sobre un problema a partir de búsquedas bibliográficas.

CG6. -Destreza en el manejo de técnicas informáticas y programación.

CG7. -Capacidad de trabajo en grupo, especialmente en grupos interdisciplinarios.

CG8. -Capacidad de comunicación oral y escrita de los resultados de un trabajo, tanto propio como ajeno, a otros profesionales y a público general.

##### **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (10)**

CE4. -Reconocer el significado de una demostración rigurosa y extender su aplicación a dominios diferentes de las matemáticas. Incorporar el lenguaje matemático a los razonamientos.

CE8. -Capacidad para la gestión, tratamiento, presentación y análisis de datos experimentales, sistematizando el uso de las herramientas informáticas propias de cada caso.

#### C2.3/U. Sevilla/2012.2013/ Ciencias/ Física

##### **Competencias transversales (13)**

CT3 Comunicación oral y/o escrita.

CT5 Capacidad de gestión de la información.

CT7 Trabajo en equipo.

##### **Competencias específicas (8)**

CE7: Capacidad de transmitir conocimientos de forma clara tanto en ámbitos docentes como no docentes.

CE8: Capacidad para utilizar herramientas informáticas para resolver y modelar problemas y para presentar sus resultados.

### C3. Matemáticas

#### C3.1/Ciencias/ LIBRO BLANCO TÍTULO DE GRADO EN MATEMÁTICAS (2004: 97)

Las divide en conocimientos disciplinares (saber); competencias profesionales (saber hacer); competencias académicas y otras competencias. Encontramos las siguientes más relacionadas con la competencia comunicativa:

#### **COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER)**

Argumentación lógica en la toma de decisiones

Participación en la organización y dirección de proyectos

#### **COMPETENCIAS ACADÉMICAS**

Capacidad de mostrar la vertiente lúdica de las matemáticas

Expresión rigurosa y clara

Generación de curiosidad e interés por las matemáticas y sus aplicaciones

#### C3.2/UCM/2012.2013/ Ciencias/ Grado Matemáticas

#### **Competencias transversales (5)**

CT2 - Saber aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y en la resolución de problemas.

CT3 - Tener la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

CT4 - Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

#### **Competencias generales (4)**

CG1 - Comprender y utilizar el lenguaje matemático. Adquirir la capacidad para enunciar proposiciones en distintos campos de la Matemática, para construir demostraciones y para transmitir los conocimientos matemáticos adquiridos.

CG4 - Saber abstraer las propiedades estructurales (de objetos matemáticos, de la realidad observada, y de otros ámbitos) distinguiéndolas de aquellas puramente ocasionales y poder comprobarlas con demostraciones o refutarlas con contraejemplos, así como identificar errores en razonamientos incorrectos.

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

##### C3.3/UZ/2012.2013/ Ciencias/ Grado Matemáticas

###### COMPETENCIAS GENERALES (5)

CG3. Tener la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes, particularmente en el área de las Matemáticas, para emitir juicios, usando la capacidad de análisis y abstracción, que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

CG4. Poder comunicar, de forma oral y escrita, información, ideas, problemas y soluciones del ámbito matemático a un público tanto especializado como no especializado.

###### COMPETENCIAS TRANVERSALES (5)

CT1. Saber expresar con claridad, tanto por escrito como de forma oral, razonamientos, problemas, informes, etc.

CT3. Distinguir ante un problema lo que es sustancial de lo que es accesorio, formular conjeturas y razonar para confirmarlas o refutarlas, identificar errores en razonamientos incorrectos, etc.

CT4. Trabajar en equipos, tanto interdisciplinares como restringidos al ámbito de las matemáticas, participando en las discusiones que se generen.

CT5. Saber obtener información efectiva mediante recursos bibliográficos e informáticos.

###### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS (7)

CE1. Comprender y utilizar el lenguaje y método matemáticos. Conocer demostraciones rigurosas de los teoremas básicos de las distintas ramas de la Matemática.

CE2. Proponer, analizar, validar e interpretar modelos de situaciones reales sencillas, utilizando las herramientas matemáticas más adecuadas a los fines que se persigan.

CE6. Utilizar herramientas de búsqueda de recursos bibliográficos en Matemáticas y utilizar dichos recursos en idiomas modernos, especialmente inglés.

CE7. Comunicar de manera efectiva los conocimientos, resultados e ideas matemáticas, adaptándose a las características de la audiencia, tanto en castellano como en idiomas de comunicación científica, especialmente en inglés.

##### C3.4/U. Sevilla/2012.2013/ Ciencias/ Grado Matemáticas

###### Competencias generales (7)

G02. Saber aplicar los conocimientos básicos y matemáticos de cada módulo a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la **elaboración y defensa de argumentos** y la resolución de problemas dentro de las matemáticas y ámbitos en que se aplican directamente.

G03. Saber reunir e interpretar datos relevantes (normalmente de carácter matemático) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

G04. Poder transmitir información, ideas, problemas y sus soluciones, de forma escrita u oral, a un público tanto especializado como no especializado.

G06. Utilizar herramientas de búsqueda de recursos bibliográficos.

###### Competencias específicas (8)

E01. Comprender y utilizar el lenguaje matemático. Adquirir la capacidad para enunciar proposiciones en distintos campos de las matemáticas, para construir demostraciones y para transmitir los conocimientos matemáticos adquiridos.

E04. Saber abstraer las propiedades estructurales (de objetos matemáticos, de la realidad observada, y de otros ámbitos) distinguiéndolas de aquellas puramente ocasionales, y poder comprobarlas con demostraciones o refutarlas con contraejemplos, así como identificar errores en razonamientos incorrectos.

#### C4. Química

##### C4.1/UCM/2012.2013/ Ciencias/ Grado Química

###### Generales (13)

Expresar rigurosamente los conocimientos químicos adquiridos de modo que sean bien comprendidos en áreas multidisciplinares.

Explicar y aplicar los hechos esenciales, conceptos, principios y teorías relacionadas con las áreas de la Química.

Evaluar, interpretar y sintetizar datos e información química.

###### Específicas (40)

Saber usar el lenguaje químico relativo a la designación y formulación de elementos y compuestos químicos.

###### Transversales (13)

Elaborar y escribir informes de carácter científico y técnico.

Trabajar en equipo.

Gestionar información química de calidad, bibliografía y bases de datos especializadas, y recursos accesibles a través de Internet.

Comunicarse en español utilizando los medios audiovisuales más habituales.

Defender los puntos de vista personales apoyándose en conocimientos científicos.

##### C4.2/UZ/2012.2013/ Ciencias/ Grado Química

###### Competencias Generales (7)

2.- Saber aplicar los conocimientos a su trabajo de una forma profesional y responsable. Ser capaces de elaborar y defender argumentos y resolver problemas relacionados con la Química y sus aplicaciones.

3.- Ser capaz de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro del área de estudio de la Química) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas de índole social, científica o ética.

4.- Ser capaz de comprender y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Ser capaz de expresarse claramente de forma oral y por escrito, dominando el lenguaje especializado. Conocer un idioma científico internacional.

6.- Poseer capacidad de trabajo en equipo, de organización, de planificación y toma de decisiones. Capacidad de colaborar con los demás y de contribuir a un proyecto común.

7.- Ser capaz de adaptarse a entornos internacionales y multidisciplinares.

###### Competencias Específicas (16)

1.- Ser capaz de manejar la nomenclatura, formulación, terminología, convenios y unidades propios de la Química.



**C4.3/US/2012.2013/ Ciencias/ Grado Química**

**Competencias**

**COMPETENCIAS BÁSICAS O TRANSVERSALES (14)**

G03. Desarrollar capacidades de comunicación oral y escrita en la lengua nativa.

G05. Desarrollar capacidades para la gestión de datos y la generación de información/conocimiento.

G08. Trabajar en equipo.

**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL GRADO EN QUÍMICA (33)**

**a) Competencias relativas al conocimiento:**

E01. Conocer los aspectos principales de terminología química, nomenclatura, convenios y unidades.

E02. Conocer los conceptos fundamentales de física y matemáticas.

**b) Competencias relativas a las habilidades y destrezas:**

**Cognitivas relacionadas con la Química:**

E22. Desarrollar capacidades para demostrar el conocimiento y comprensión de los hechos esenciales, conceptos, principios y teorías relacionadas con la Química.

E24. Adquirir competencias para evaluar, interpretar y sintetizar datos e información Química.

E26. Adquirir competencias para presentar, tanto en forma escrita como oral, material y argumentación científica a una audiencia especializada.

**Prácticas relacionadas con la química/ NO**

## Ingenierías y Arquitectura (IA)

### IA1. Ingenierías

#### IA1.1./Ingenierías y Arquitectura/ LIBRO BLANCO TÍTULO DE GRADO EN INGENIERÍA DE MINAS Y ENERGÍA (2004: 105-107)

No incluye la comunicación entre las competencias específicas de tipo profesional, pero sí entre las competencias académicas. Las Competencias Académicas se han interpretado como habilidades y destrezas con un enfoque global dentro del campo de la ingeniería, de las 16 competencias académicas propuestas destacamos las que se refieren a la competencia de comunicación.

- A04 Capacidad de desarrollar en público un tema, trabajo, conferencia, proyecto, etc.
- A06 Conocer y aplicar la terminología propia del sector en el contexto nacional e internacional.
- A12 Capacidad para organizar, interpretar, asimilar y elaborar la información.
- A14 Capacidad para transmitir conocimientos.
- A15 Capacidad para sensibilizar al entorno laboral de la importancia de la seguridad.
- A16 Capacidad para relacionarse con la administración competente.

#### IA1.2/UCM/2012.2013/ Ingenierías y Arquitectura/ Grado Ingeniería de computadores

##### Competencias generales (25)

CG9. Capacidad para elaborar el pliego de condiciones técnicas de una instalación informática que cumpla los estándares y normativas vigentes.

CG22. Capacidad para comprender la importancia de la negociación, los hábitos de trabajo efectivos, el liderazgo y las habilidades de comunicación en todos los entornos de desarrollo de software.

##### Competencias específicas (8)/ NO

##### Competencias transversales (5)

CT1. Capacidad de comunicación oral y escrita, en inglés y español utilizando los medios audiovisuales habituales, y para trabajar en equipos multidisciplinares y en contextos internacionales.

CT4. Capacidad de organización, planificación, ejecución y dirección de recursos humanos.

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

##### **IA1.3/UCM/2012.2013/Ingenierías y Arquitectura Grado Ingeniería Electrónica de comunicaciones**

Los objetivos generales del título (9)

- Capacidad para redactar, desarrollar y firmar proyectos en el ámbito de la ingeniería de telecomunicación que tengan por objeto, de acuerdo con los conocimientos adquiridos según lo establecido en el apartado 5 de esta orden, la concepción y el desarrollo o la explotación de redes, servicios y aplicaciones de telecomunicación y electrónica.
- Capacidad de resolver problemas con iniciativa, toma de decisiones, creatividad, y de comunicar y transmitir conocimientos, habilidades y destrezas, comprendiendo la responsabilidad ética y profesional de la actividad del Ingeniero Técnico de Telecomunicación
- Capacidad de trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe y de comunicar, tanto por escrito como de forma oral, conocimientos, procedimientos, resultados e ideas relacionadas con las telecomunicaciones y la electrónica.

##### **Competencias Generales (20)**

Capacidad para utilizar herramientas informáticas de búsqueda de recursos bibliográficos o de información relacionada con las telecomunicaciones y la electrónica.

##### **Competencias Específicas (10)**

Capacidad para desarrollar un ejercicio original, a realizar individualmente y presentar y defender ante un tribunal universitario, consistente en un proyecto en el ámbito de las tecnologías específicas de la Ingeniería de Electrónica de Comunicaciones de naturaleza profesional en el que se sintetizan e integran las competencias adquiridas en las enseñanzas.

##### **IA1.4/UZ/2012.2013/ Ingeniería y Arquitectura/ Grado Ingeniería eléctrica**

Los titulados en el **Grado de Ingeniería Eléctrica**, están habilitados para el ejercicio de la *profesión regulada de Ingeniería Técnica Industrial – Rama Eléctrica, tal como aparece en el BOE nº 25 de 29 de enero de 2009*. Las competencias que debe de adquirir para el desarrollo de dicha profesión aparecen enumeradas en el *BOE nº 42 del 18 de febrero de 2009*.

En la *Memoria de Verificación del Grado*, impartido en la Universidad de Zaragoza, aparecen estas competencias más algunas de carácter transversal, necesarias para alcanzar los objetivos marcados en la titulación, divididas en genéricas y específicas.

##### **Competencias genéricas (11)**

1. Capacidad para planificar, presupuestar, organizar, dirigir y controlar tareas, personas y recursos.
2. Capacidad para comunicar y transmitir conocimientos, habilidades y destrezas en castellano.
3. Capacidad para trabajar en un grupo multidisciplinar y en un entorno multilingüe.

##### **Competencias específicas (30)/ NO**

**IA2. Arquitectura**

**IA2.1/U. Sevilla/2012.2013/ Ingenierías y Arquitectura/ Urbanismo**

**Competencias**

**COMPETENCIAS GENERALES (38)**

Competencias Básicas:

G02.- Saber aplicar los conocimientos al trabajo o vocación propia de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de la arquitectura.

G03.- Tener la capacidad para reunir e interpretar datos relevantes en el ámbito de la arquitectura, para **emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes** de índole social, científica o ética.

G04.- Capacidad de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

**Competencias acordadas por la US:**

Competencias instrumentales:

G08.- Capacidad de análisis y síntesis

G09.- Capacidad de organización y planificación

G10.- Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.

G11. Gestión de la información y los recursos bibliográficos. Redacción y presentación oral de Informes de valoración y catalogación.

G12.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio

G13.- Capacidad de gestión de la información

Competencias personales:

G16.- Trabajo en equipo

G17.- Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar

G18.- Trabajo en un contexto internacional

G19.- Habilidades en las relaciones interpersonales

Competencias sistémicas:

G23.- Adaptación a nuevas situaciones

G25.- Liderazgo

Otras competencias transversales:

**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS/ NO**

## Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ)

### CSJ1. Derecho

#### CSJ1.1/Ciencias Sociales y Jurídicas/ LIBRO BLANCO

#### TÍTULO DE GRADO EN DERECHO (2006: 181-182)

La lista incluye 17 competencias y habilidades que se ha considerado indispensable fomentar a lo largo de la formación de los futuros licenciados en Derecho es la siguiente:

4. Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).
5. Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio.
6. Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.
7. Capacidad de redactar escritos jurídicos.
8. Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (Bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía).
9. Capacidad para utilizar la red informática (internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos.
10. Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica.
12. Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo.
13. Capacidad de negociación y conciliación.
14. Conocimientos básicos de argumentación jurídica.

#### CSJ1.2/UZ/2012.2013/ Ciencias Sociales y Jurídicas/ Derecho

##### Competencias básicas (5):

2. Saber aplicar sus conocimientos a su trabajo vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;
  3. La capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
  4. En posición de poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
- Igualmente, se garantizarán aquellas otras competencias que, en su día, figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES.

##### Competencias específicas (13)

5. Interpretar los textos jurídicos desde una perspectiva interdisciplinar y utilizando los principios jurídicos, así como valores y principios sociales, éticos y deontológicos como herramienta de análisis.
7. Saber realizar una argumentación jurídica básica, redactar escritos jurídicos y utilizar la oratoria jurídica.
10. Saber realizar la búsqueda, la obtención y la aplicación de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).
11. Saber usar las TIC en la búsqueda y obtención de la información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía), así como herramienta de trabajo y comunicación.
12. Organizar de la propia actividad y trabajar en equipo en sus distintos roles.
13. Saber prevenir el conflicto, negociar, mediar y conciliar.

**CSJ1.3/U. Sevilla/2012.2013/ Ciencias Sociales y Jurídicas/ Derecho**

**Competencias generales (16)**

- G01 Negociación, argumentación y mediación en el entorno profesional.
- G02 Expresión correcta oral y escrita, tanto en la lengua propia como en una lengua extranjera.
- G04 Desarrollo de la capacidad de localización y tratamiento de la información jurídica.
- G05 Liderar equipos de trabajo.
- G06 Desarrollar la capacidad de trabajar en equipo.
- G07 Desarrollo de la capacidad de exposición y argumentación.
- G09 Uso y Aplicación de las TIC's.
- G11 Capacidad de resolución de situaciones conflictivas o problemáticas con decisión y criterios claros.
- G13 Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio.
- G14 Capacidad para utilizar la red informática (internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos.

**Competencias específicas (31)**

- E03 Interpretación de los textos jurídicos desde una perspectiva interdisciplinar y utilizando los principios jurídicos como herramienta de análisis.
- E06 Desarrollo de un discurso jurídico correctamente estructurado, tanto de forma oral como escrita.
- E10 Desarrollar la capacidad para la búsqueda, obtención y el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).
- E11 Desarrollar la oratoria jurídica.
- E12 Desarrollar la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.
- E13 Adquirir la capacidad de redactar escritos jurídicos.
- E14 Aplicar las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía, Internet) y en la comunicación de datos.
- E16 Desarrollar las técnicas de argumentación jurídica.
- E18 Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).
- E19 Desarrollo de la dialéctica jurídica.
- E20 Capacidad de negociación y conciliación.
- E24 Conocimientos básicos de argumentación jurídica.
- E27 Conocer los conceptos básicos de la argumentación jurídica.
- E30 Desarrollar la capacidad para utilizar el lenguaje económico.

**CSJ2.Administración y Dirección de Empresas**

**CSJ2.1/UCM/2012.2013/ Ciencias Sociales y Jurídicas/ Administración y Dirección de Empresas**

**Competencias Generales (4)**

CG4: Capacidad de comunicación y trabajo en equipo. Descripción: Sabe transmitir información oralmente y/o por escrito. Colabora y coopera con los demás aportando lo mejor de sus competencias al logro de resultados del equipo. Acepta y valora las competencias de otros y busca hacer sinergia con sus colegas. Valora las diferencias y construye relaciones de respeto y crecimiento.

**Competencias transversales (5)**

CT1: Capacidad de búsqueda de información e investigación. Descripción: Intenta localizar o encontrar información utilizando diferentes fuentes (bases de datos, medios de comunicación, manuales, etc.) y estudia a fondo esa información.

CT3: Capacidad para trabajar en entornos de presión. Descripción: Se desenvuelve con relativa facilidad en situaciones complejas en las que está sometido a coacciones, intimidaciones, etc.

CT5: Usar tecnologías de la información y las telecomunicaciones. Descripción: Emplea y se desenvuelve bien con los medios tecnológicos a su alcance (campus virtual, internet, aplicaciones informáticas, etc.).

**Competencias Específicas (8)**

CE7: Redactar proyectos de gestión global o de áreas funcionales de la empresa. Descripción: Es capaz de elaborar planes detallados para las empresas y organizaciones, de acuerdo con unos objetivos prefijados, a distintos niveles desde el más global (planes estratégicos) hasta el más específico correspondiente a algún departamento o área funcional.

**CSJ2.2/UZ/2012.2013/ Ciencias Sociales y Jurídicas/ Administración y Dirección de Empresas**

**Competencias específicas (6)**

5. Competencia para elaborar y redactar proyectos de gestión global de empresas y organizaciones

6. Competencia para emitir informes de asesoramiento sobre situaciones concretas de mercados, sectores, organizaciones, empresas y sus áreas funcionales

**Competencias transversales:**

**1. Competencias genéricas instrumentales (8)**

- Habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas.
- Comunicarse correctamente por escrito y oralmente, poniendo énfasis en la argumentación.

**2. Competencias genéricas personales (4)**

- Capacidad para trabajar en equipo.
- Habilidades para la negociación y la resolución de conflictos.

**3. Competencias genéricas sistémicas (3)**

**4. Competencias específicas de aplicabilidad (1)/ NO**

**CSJ2.3/U. Sevilla/2012.2013/ Ciencias Sociales y Jurídicas/ Administración y Dirección de Empresas**

**Competencias generales (26)**

G7. Ser capaz de reunir e interpretar datos e información relevantes en el área de Administración y Dirección de empresas para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

G9. Usar la tecnología de la información y las comunicaciones en todo el desempeño de un profesional de administración y dirección de empresas.

G10. Ser capaz de redactar informes o documentos relativos al área de Administración y Dirección de Empresas.

G11. Leer y comunicarse en el ámbito profesional del área de administración y dirección de empresas en más de un idioma, en especial en inglés.

G13. Ser capaz de coordinar actividades.

G14. Ser capaz de trabajar en equipo.

G15. Tener habilidades para trabajar bajo presión.

G16. Ser capaz de negociar de forma eficaz.

G17. Ser capaz de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado en el área de Administración y Dirección de empresas como no especializado.

G22. Poseer competencias propias de los administradores y directores de empresas y que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas.

**Competencias específicas (32)**

E4. Emitir informes de asesoramiento sobre situaciones concretas de empresas y mercados.

E5. Redactar proyectos de gestión global o de áreas funcionales de la empresa.

E17. Ser capaz de elaborar, interpretar e utilizar la información contable externa e interna en diferentes tareas directivas.

E26. Ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos, metodológicos y de técnicas (del área de la administración y dirección de empresas) de forma conjunta, adquiridas a lo largo de la formación, trabajando en equipo y desarrollando las habilidades y destrezas de un profesional de administración y dirección de empresas.

E27. Ser capaz de presentar y defender un proyecto de fin de grado del área de Administración y Dirección de empresas.



**CSJ3. Economía**

**CSJ3.1/UCM/2012.2013/ Ciencias Sociales y Jurídicas/ Economía**

**Competencias genéricas (4)**

- CG2: Capacidad de análisis y síntesis. Estudia minuciosamente un tema, problema, caso, artículo, ejercicio, etc. Y resume y recopila lo más relevante.
- CG3: Capacidad de crítica y autocrítica. Valora y emite opiniones o juicios sobre lo expresado y/o escrito por otros y por sí mismo.
- CG4: Capacidad de comunicación y trabajo en equipo. Sabe transmitir información oralmente y/o por escrito. Colabora y coopera con los demás aportando lo mejor de sus competencias al logro de resultados del equipo. Acepta y valora las competencias de otros y busca hacer sinergia con sus colegas. Valora las diferencias y construye relaciones de respeto y crecimiento.

**Competencias transversales (3)**

- CT2: Buscar información e investigar. Intenta localizar o encontrar información utilizando diferentes fuentes (bases de datos, medios de comunicación, manuales, etc.) y estudia a fondo esa información.
- CT3: Usar tecnologías de la información y las telecomunicaciones. Emplea y se desenvuelve bien con los medios tecnológicos a su alcance (campus virtual, internet, aplicaciones informáticas, etc.).

**Competencias específicas (10)**

- CE4: Emitir informes de asesoramiento. Elabora estudios sobre empresas, organismos, sectores, países o regiones, asesorando sobre aspectos variados de su gestión o actividad económica.
- CE5: Identificar las fuentes de información económica relevante y su contenido. Conoce los distintos medios o fuentes de información que aportan datos importantes para la toma de decisiones.
- CE7: Derivar de los datos información económica relevante. Identifica y recopila datos de diferentes fuentes de información que después elabora para convertirla en información económica útil para tomar decisiones.
- CE9: Representar formalmente los procesos de decisión económica. Conoce y comprende las técnicas que se utilizan más habitualmente en Economía para representar formalmente el comportamiento de los agentes económicos y sus procesos de decisión.

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

<b>CSJ3.2/UZ/2012.2013/ Ciencias Sociales y Jurídicas/ Grado en Economía</b>
<p><b>Competencias transversales (17)</b> <b>Competencias genéricas Instrumentales (6)</b> <b>CG4.-</b>Capacidad para comprender e interpretar textos de carácter económico. <b>Interpersonales (6)</b> <b>CG7.-</b>Capacidad de comunicarse con fluidez en su entorno. <b>CG8.-</b>Capacidad para trabajar en equipo. <b>CG11.-</b>Capacidad de negociación y diálogo. <b>CG12.-</b>Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales. <b>Sistémicas (5)</b> <b>CG13.-</b>Capacidad para adaptarse a entornos dinámicos. <b>Competencias específicas (20)</b> El graduado en Economía debe ser capaz de: <b>CE10.-</b> Emitir informes de asesoramiento sobre situaciones concretas de la economía (internacional, nacional o regional) o de sectores de la misma. <b>CE11.-</b> Redactar proyectos de gestión económica a nivel internacional, nacional o regional. <b>CE16.-</b> Derivar de los datos información económica relevante. <b>CE18.-</b> Representar formalmente los procesos de decisión económica. <b>CE19.-</b> Usar las tecnologías de la información y la comunicación en su desempeño profesional.</p>
<b>CSJ3.3/U. Sevilla/2012.2013/ Ciencias Sociales y Jurídicas/ Grado en Economía</b>
<p><b>Competencias generales (24)</b> G4. Derivar de los datos información relevante imposible de reconocer por los no economistas. G5. Ser capaz de reunir e interpretar datos e información relevantes de carácter económico para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. G7. Usar habitualmente la tecnología de la información y las comunicaciones en todo el desempeño profesional del economista. G8. Ser capaz de redactar informes o documentos económicos. G9. Leer y comunicarse en el ámbito profesional del economista en más de un idioma, en especial en inglés. G11. Ser capaz de coordinar actividades. G12. Ser capaz de trabajar en equipo. G13. Ser capaz de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado en Economía como no especializado (Comunicarse con fluidez en un entorno). G15. Ser capaz de Trabajar en un contexto internacional. G20. Poseer competencias de carácter económico que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas. <b>Competencias específicas (31)</b> E5. Emitir informes de asesoramiento sobre situaciones concretas de la economía (internacional, nacional o regional) o de sectores de la misma. E6. Redactar proyectos de gestión económica a nivel internacional, nacional o regional. E7. Entender las instituciones histórico-jurídico-económicas como resultado y aplicación de representaciones teóricas o formales acerca de cómo funciona la economía. E26. Ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos, metodológicos y de técnicas (de carácter económico) de forma conjunta, adquiridas a lo largo de la formación, <u>trabajando en equipo</u> y desarrollando las habilidades y destrezas de un profesional de la economía. E27. Ser capaz de presentar y defender un proyecto de fin de grado de economía.</p>

## Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

### CSJ4.Turismo

#### CSJ4.1/Ciencias Sociales y Jurídicas/ LIBRO BLANCO

#### TÍTULO DE GRADO EN TURISMO (2004)

Propone 32 competencias específicas que desarrolla con detalle:

#### **6.- TENER UNA MARCADA ORIENTACIÓN DE SERVICIO AL CLIENTE.**

Esta competencia permite incentivar para conseguir la excelencia en las relaciones con el consumidor de productos y servicios turísticos, conociendo y atendiendo sus necesidades y expectativas.

##### **Conocimientos disciplinares (saber):**

Conocer las particularidades del servicio turístico.

Conocer los diferentes tipos de clientes y sus necesidades.

Conocer los diferentes aspectos y técnicas de comunicación externa (captación, atención y fidelización)

##### **Conocimientos profesionales (saber hacer):**

Desenvolverse en las relaciones interpersonales.

Buscar soluciones a situaciones imprevistas.

Anticiparse a las expectativas del cliente.

#### **13.- MANEJAR TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN.**

Adquirir habilidades comunicativas orientadas hacia el ámbito interno y externo de las organizaciones turísticas.

##### **Conocimientos disciplinares (saber):**

Conocer los elementos y flujos del proceso de comunicación.

Conocer las principales técnicas de negociación.

Conocer las principales técnicas de comunicación aplicables a las organizaciones turísticas.

Conocer los principios básicos del protocolo y de las relaciones públicas.

##### **Conocimientos profesionales (saber hacer):**

Transmitir una identidad y estrategias corporativas.

Mantener abiertos canales de comunicación con el entorno.

Manejar criterios, instrumentos y tener habilidades en el proceso de la difusión de información.

Aplicar los principios básicos del protocolo y de las relaciones públicas.

#### **29.- TRABAJAR EN MEDIOS SOCIOCULTURALES DIFERENTES.**

Desarrollar aptitudes y sensibilidad para comprender costumbres y ámbitos culturales diferentes, ya sea en países extranjeros, como en su propia ciudad.

##### **Conocimientos disciplinares (saber):**

Conocer diferentes comportamientos, costumbres horarias, gastronómicas, fiestas y manifestaciones de carácter social y antropológico, modelos relacionales en el ámbito personal y profesional, etc.

Conocer la riqueza de la diversidad racial, social y cultural.

##### **Conocimientos profesionales (saber hacer):**

Comunicarse de forma interpersonal.

Manifestar actitudes participativas y de cooperación.

Proyectar desde una perspectiva transversal actitudes de comprensión, diálogo, tolerancia, etc.

Mostrar capacidad de arbitraje y de aproximación de criterios y estilos.

**CSJ4.2/UCM/2012.2013/ Ciencias Sociales y Jurídicas/ Turismo**

**A. Competencias Generales-Transversales del Grado (6)**

CG2 Comunicación oral y escrita en lengua nativa

CG6 Trabajo en equipo

**B. Competencias Específicas del Grado (26)**

CE6 Desarrollar una marcada orientación de servicio al cliente

Conocer y atender las necesidades y expectativas del consumidor de productos y servicios turísticos para conseguir la excelencia en las relaciones

CE9 Analizar, sintetizar y resumir críticamente la información económico-patrimonial de las organizaciones turísticas

Comprender la situación patrimonial (económico-financiera) y los resultados derivados de la gestión de las empresas turísticas y cómo se elabora dicha información para la toma de decisiones

CE13 Manejar técnicas de comunicación

Adquirir habilidades de comunicación para su aplicación en los ámbitos interno y externo de las empresas y organizaciones turísticas

CE20 Analizar y utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los distintos ámbitos del sector turístico

Conocer las TIC como herramientas esenciales para la gestión, promoción y comercialización de las empresas e instituciones del sector turístico, tanto a nivel interno de la empresa como a nivel externo

**CSJ4.3/UZ/2012.2013/ Ciencias Sociales y Jurídicas/Grado Turismo**

**Competencias generales (11)**

Durante los cuatro años que dura el Grado en Turismo se trabajan las **competencias generales** (transversales), que responden a las competencias básicas establecidas en el RD 1393/2007:

2. Saber aplicar los conocimientos técnicos y metodológicos a su trabajo de una forma profesional, integrando los distintos campos de estudio relacionados con el turismo, y poseer las competencias que deben demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas.

3. Ser capaz de reunir e interpretar datos cuantitativos, cualitativos y espaciales relevantes, como para emitir juicios que incluyan una reflexión crítica sobre asuntos relevantes de índole territorial, social, económica, jurídica, científica o ética, relacionados con el turismo.

4. Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones de cualesquiera de los campos temáticos relacionados con el turismo a un público tanto especializado como no especializado.

11. Capacidad de trabajo en equipo, desarrollando habilidades sociales y comunicativas que le permitan liderar y motivar, de conformidad con los principios de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores democráticos propios de una cultura de la paz.

**Competencias específicas (34)**

5. Tener una marcada orientación de servicio al cliente.

13. Dirigir y gestionar (management) los distintos tipos de entidades turísticas.

15. Manejar técnicas de comunicación.

**CSJ4.4/U. Sevilla/2012.2013/ Ciencias Sociales y Jurídicas/Grado Turismo**

**Competencias generales (25)**

- G.6. Derivar de los datos información relevante imposible de reconocer por los no especialistas del área de Turismo.
- G.7. Ser capaz de reunir e interpretar datos e información relevantes en el área de Turismo para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- G.8. Adquirir habilidades y dominar herramientas informáticas aplicadas a las diferentes materias propias del Turismo.
- G.10. Ser capaz de redactar informes o documentos relativos al área de Turismo.
- G.11. Leer y comunicarse en el ámbito profesional del área de Turismo en más de un idioma, en especial en inglés.
- G.13. Ser capaz de coordinar actividades.
- G.14. Ser capaz de trabajar en equipo.
- G.15. Tener habilidades para trabajar bajo presión.
- G.16. Ser capaz de negociar de forma eficaz.
- G.17. Ser capaz de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado en el área de turismo como no especializado.
- G.22. Poseer competencias propias de gestores de empresas turísticas y que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas.

**Competencias específicas (54)**

- E13. Analizar, sintetizar y resumir críticamente la información económico-patrimonial de las organizaciones turísticas.  
(C9 LB).
- E.24. Ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos, metodológicos y de técnicas (del área de la administración y dirección de empresas) de forma conjunta, adquiridas a lo largo de la formación, trabajando en equipo y desarrollando las habilidades y destrezas de un profesional del Turismo.
- E.25. Ser capaz de presentar y defender un proyecto de fin de grado del área de Turismo
- E32. Trabajar en medios culturales diferentes desde un punto de vista lingüístico. (C29 LB).
- E46. Elaborar, interpretar y evaluar guías didácticas, planes de interpretación e itinerarios culturales.

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

##### CSJ5. Magisterio de Educación Primaria

<b>CSJ5.1/Ciencias Sociales y Jurídicas/ LIBRO BLANCO TÍTULO DE GRADO EN MAGISTERIO (2004: 90)</b>
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES A TODOS LOS MAESTROS</b> Las distribuye en disciplinares (saber); saber hacer; saber estar y saber ser. La competencia comunicativa se indica en el bloque de Saber estar:
<b>SABER ESTAR</b> 16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional 17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias 18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa 19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno

<b>CSJ5.2/UCM/2012.2013/ Ciencias Sociales y Jurídicas/ Grado Maestro en Educación Primaria</b>
<b>COMPETENCIAS</b> <b>1. COMPETENCIAS GENERALES (8)</b> NO <b>2. COMPETENCIAS TRANSVERSALES (17)</b> (Las competencias transversales serán comunes a todos los módulos y materias) CT1. Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual. CT4. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos. CT7. Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de diferentes programas o cualquier otra intervención que lo precisen. CT8. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales. CT9. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. CT10. Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional. <b>3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b> 3.3 Competencias del Prácticum (8) CMP2. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. CMP7. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años. CMP8. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

##### CSJ5.3/UZ/2012.2013/ Ciencias Sociales y Jurídicas/ Maestro en Educación Primaria

###### Competencias generales (13)

(CG 2) Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza - aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. Considerar la evaluación no solamente en su función acreditativa, sino en su función pedagógica como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

(CG 3) Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar. Expresarse oralmente y por escrito con corrección y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión en las diferentes áreas del saber

(CG 5) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la solución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

(CG 6) Conocer la organización de los colegios de educación primaria, los centros de educación de adultos y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Saber identificar y dar apoyo al alumnado que no alcanza su potencial de aprendizaje, o aquéllos que tienen dificultades de comportamiento, emocional o social, conociendo los recursos del sistema educativo y de la comunidad. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

(CG 7) Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa y comprometida, atendiendo especialmente a la promoción de los valores de la dignidad humana, la igualdad entre hombres y mujeres, la libertad y la justicia.

###### Competencias transversales (14)

(CT 6). Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo.

(CT 7). Participar en la gestión institucional y la relación con su entorno social.

(CT 8). Informar e implicar a la sociedad en los fines de la institución.

(CT 9). Utilizar y aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para aprender, comunicarse y compartir conocimientos en diferentes contextos.

(CT 10). Desarrollar la capacidad de comunicar, para enseñar en la propia lengua, y en otra u otras lenguas europeas.

(CT 14). Buscar, gestionar, procesar, analizar y comunicar la información de manera eficaz, crítica y creativa.

Tomando como referencia la *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre* (BOE de 29 diciembre 2007), los estudiantes han de adquirir durante sus estudios de grado de Maestro Educación Infantil las siguientes:

###### Competencias específicas (71)

(CE 11) Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.

(CE 12) Abordar y resolver problemas de disciplina.

(CE 20) Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.

(CE 21) Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12.

(CE 47) Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.

(CE 63) Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.

(CE 68) Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.

(CE 69) Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

#### Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

CSJ5.4/U. Sevilla/2012.2013/ Ciencias Sociales y Jurídicas/ Maestro en Educación Primaria
<p><b>Competencias</b></p> <p><b>GT (3)/ NO</b></p> <p><b>GP (19)</b></p> <p>GP.5 Comunicar oralmente y por escrito con orden y claridad, en la propia lengua y en una segunda lengua.</p> <p>GP.6 Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados.</p> <p>GP.8 Adquirir y desarrollar habilidades de relación interpersonal.</p> <p>GP.9 Trabajar en equipo y comunicarse en grupos multidisciplinares.</p> <p>GP.10 Expresar y aceptar la crítica.</p> <p>GP.18 Trabajar de forma autónoma y <u>liderar equipos</u>.</p> <p><b>GN (2)/ NO</b></p> <p><b>EP</b></p> <p>EP.7 Generar y mantener un clima positivo de convivencia escolar basado en el respeto a las diferencias individuales, en las relaciones interpersonales y en la participación democrática en la vida del aula y del centro, así como afrontar de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.</p> <p>EP.10 Desempeñar adecuadamente las funciones de orientación y tutoría con los estudiantes y sus familias.</p> <p><b>M (68)</b></p> <p>M10. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el Aula.</p> <p>M11. Abordar y resolver problemas de disciplina.</p> <p>M19. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.</p> <p>M20. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12.</p> <p>M21. Relacionar la educación con el medio y cooperar con las familias y la comunidad.</p> <p>M39. Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas.</p> <p>M46. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.</p> <p>M62. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.</p> <p>M67. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.</p> <p>M68. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.</p>



#### **Anexo 4.4. Referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas**

## Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

### Anexo 4.5.

#### Análisis del contenido de las referencias a la competencia de comunicación en documentos de las universidades españolas

**Documentos consultados:** Libros Blancos (ANECA) y Planes de Estudio de Grado para el curso 2012-2013 de las universidades siguientes: Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Zaragoza (UZ) y Universidad de Sevilla (US).

#### Artes y Humanidades (AH) (17 documentos)

Artes y Humanidades (AH)	AH 1.1	AH 1.2	AH 1.3	AH1 1.4	AH 1.5	AH 1.6	AH 1.7	AH. 2.1	AH 2.2	AH 2.3	AH 3.1	AH 3.2	AH 3.3	AH 3.4	AH 4.1	AH 4.2	AH 4.3	AH T	AH E	AH Tt
1. Comunicación o transmisión de información	E	E	T/E	E	T/E	T		T/E	T/E	T	T	T	T/E	T	T	E	T/E	12	10	22
2. Comunicación y expresión oral	E	E	T/E	E	T/E	T	T	T/E	T/E		T	T/E	T	T	T/E	E	E	11	11	22
3. Comunicación y expresión escrita	E		T/E	E	T/E	T		T/E	T/E		T	T/E	T	T	T/E	E	T/E	11	10	21
4. Expresión formal de información compleja y proyectos		E	T/E	E	T/E	T		T/E	T/E	T	T	T	T/E	T	T/E	E	E	11	10	21
5. Exposiciones orales, conferencias, comunicaciones, informes															E	E	T	1	2	3
6. Exposiciones escritas: artículos, informes, historiales...															E	E	T	1	2	3
7. Lenguaje, el discurso y léxico especializado	E		E	E	E			T/E	E			E			T/E			2	8	10
8. Uso de tecnologías para expresarse				E		T		T/E							E			2	3	5
9. Tecnología en general y para documentarse (TIC)									E		T	T	E		T/E	E	T	4	4	8
10. Gestión/búsqueda de la información (fuentes, bibliografía)	E		T	E	T	T		T/E	E	T/E	T/E	T	T/E		T/E	E	T	10	9	19
11. Interpretación/análisis de información y los textos			T	E	T	T		T/E	E	T/E		T	E		E	E	T/E	7	8	15
12. Evaluación y selección de información relevante			T					T/E	E	T/E	T/E	T			T	E	E	6	6	12
13. Síntesis y resumen de información			T	E				T/E	T		E		E		E		E	3	6	9
14. Comprensión y crítica de lo escuchado, textos u obras			E						T/E		E				T/E		E	2	5	7
15. Identificación, clasificación y catálogo de la información								T/E	E							E	T	2	3	5
16. Comunicarse con público no especializado, no experto					T	T			T	T	T		T		T	E	T	8	1	9
17. Trabajo en equipo, espíritu de colaboración	E		T/E	E	T		T		T	E	T	T	T	T	T	E	T	10	5	15
18. Integrarse en grupos interdisciplinarios (multiprofesionales)			T/E	E	E	T					T							3	3	6
19. Trabajo en contextos internacionales												T		T				2	0	2
20. Trabajo en contextos multi o interculturales																		0	0	0
21. Habilidades interpersonales y sociales			T/E	E		T						T	T					4	2	6
22. Corrección expresiva y lingüística					T							E	E		E	E		1	4	5
23. Difusión/divulgación en diversos contextos	E	E	E	E	E					T/E	T	T		T		T		5	6	11
24. Resolución de conflictos, abusos y situaciones complejas															T			1	0	1
25. Confidencialidad, privacidad y discreción con los datos																		0	0	0
26. Liderazgo y dirección de grupos																		0	0	0
27. Comprensión lectora de textos específicos complejos										E				T	E		E	1	3	4
28. Asesoramiento, tutoría, consejo y mediación social												E	E		T/E			1	3	4
29. Elaboración y defensa de argumentos (discusión)					T/E			T/E	E	T			T		T/E	E	T	6	5	11

### Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

<b>Artes y Humanidades (AH)</b>	<b>AH 1.1</b>	<b>AH 1.2</b>	<b>AH 1.3</b>	<b>AH1 1.4</b>	<b>AH 1.5</b>	<b>AH 1.6</b>	<b>AH 1.7</b>	<b>AH. 2.1</b>	<b>AH 2.2</b>	<b>AH 2.3</b>	<b>AH 3.1</b>	<b>AH 3.2</b>	<b>AH 3.3</b>	<b>AH 3.4</b>	<b>AH 4.1</b>	<b>AH 4.2</b>	<b>AH 4.3</b>	<b>AH T</b>	<b>AH E</b>	<b>AH Tt</b>
30. Argumentación racional atendiendo a las reglas															T/E	E	E	1	3	4
31. Negociación y capacidad de acuerdo															T/E			1	1	2
32. Claridad expresiva, hacer inteligible la información				E						E					T			1	2	3
33. Estrategias de comunicación, retórica, estilística											T/E							1	1	2
34. Capacidad docente											E		E		T			1	2	3
35. Participar y expresarse en medios de repercusión social				E														0	1	1
36. Respeto al oyente y su diversidad																		0	0	0
37. Empatía																		0	0	0
38. Facilitar y promover la participación del interlocutor																		0	0	0
39. Exposición o descripción de datos y hechos									E	T					E			1	2	3
40. Capacidad para dialogar y debatir															E	E	T	1	2	3
41. Refutar con fundamento los argumentos de otros																		0	0	0
42. Normas de presentación, referencias y estilo en escritos															E			0	1	1
43. Brevidad de la información																		0	0	0
44. Expresión rigurosa y fundamentada															T	E		1	1	2
45. Expresión coherente y ordenada																		0	0	0
46. Expresión mediante gráficas, diagramas, etc.																		0	0	0
47. Expresión mediante el lenguaje matemático																		0	0	0
48. Capacidad de comprender críticas de la propia obra			E	E	E													0	3	3
49. Comprensión oral: Escuchar con atención														T				1	0	1
50. Capacidad de elaboración de texto de diversos tipos											E							0	1	1
51. Capacidad de traducir ideas en un mensaje u obra				E				T										1	1	2
52. Reconocer usos incorrectos de términos y expresiones															E	E		0	2	2
53. Detectar falsedades, errores y malos usos del lenguaje																E		0	1	1
54. Fomentar el diálogo entre pueblos y culturas																E		0	1	1
55. Flexibilidad y aceptación de otras perspectivas																E		0	1	1
56. Capacidad para entrevistar																		0	0	0
57. Proporcionar retroalimentación a los destinatarios																		0	0	0
58. Anticiparse a las expectativas del interlocutor o cliente																		0	0	0
59. Ayuda y apoyo emocional																		0	0	0
60. Autocontrol y equilibrio emocional																		0	0	0
61. Derivar a otro profesional o consultar con él																		0	0	0
62. Consultar y obtener ayuda o asesoramiento de otros																		0	0	0
63. Delegar funciones en otros																		0	0	0
64. Dar instrucciones o prescripciones																		0	0	0
65. Compromiso												T			E			1	1	2
66. Sensibilidad hacia el interlocutor o paciente																		0	0	0
67. Confirmar la recepción y comprensión del receptor																		0	0	0
68. Promover un clima de convivencia																		0	0	0
69. Respetar el derecho a la información del receptor																		0	0	0
70. Capacidad de persuasión																		0	0	0

### Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

<b>Artes y Humanidades (AH)</b>	<b>AH 1.1</b>	<b>AH 1.2</b>	<b>AH 1.3</b>	<b>AH1 1.4</b>	<b>AH 1.5</b>	<b>AH 1.6</b>	<b>AH 1.7</b>	<b>AH. 2.1</b>	<b>AH 2.2</b>	<b>AH 2.3</b>	<b>AH 3.1</b>	<b>AH 3.2</b>	<b>AH 3.3</b>	<b>AH 3.4</b>	<b>AH 4.1</b>	<b>AH 4.2</b>	<b>AH 4.3</b>	<b>AH T</b>	<b>AH E</b>	<b>AH Tt</b>
71. Comunicación comercial y atención al cliente																		0	0	0
72. Dominio del protocolo y las relaciones públicas																		0	0	0
73. Informar o relacionarse con la autoridad competente																		0	0	0
74. Sensibilizar a la audiencia en el ámbito específico																		0	0	0
75. Sistema adecuado de presentación de una obra			E	E	E													0	3	3
76. Capacidad explicativa y de presentación	E			E	E													0	3	3
77. Estrategias de interacción con alumnado en las aulas																		0	0	0
78. Dirigir proyectos																		0	0	0
79. Motivar al paciente o receptor																		0	0	0
80. Mostrar la vertiente lúdica del ámbito																		0	0	0
81. Establecer redes de contacto nacional			T															1	0	1
82. Establecer redes de contacto internacionales			T															1	0	1
83. Reconocer, comprender y respetar las ideas de los receptores															T	E		1	1	2
84. Aceptación de las críticas																E		0	1	1
85. Dominio de la comunicación no verbal (postura, gesto...)																		0	0	0
86. Competencias de comunicación asistencial con pacientes																		0	0	0
87. Hablar o criticar sin agresividad																		0	0	0
88. Aceptar diferentes puntos de vista																		0	0	0
89. Comunicarse con personas con dificultades comunicativas																		0	0	0
90. Recopilación de datos del interlocutor (entrevista)																		0	0	0
91. Análisis de datos matemáticos, económicos, estadísticos...																		0	0	0
92. Transcripción de la información								T/E									E	1	2	3
93. Diferenciar lo principal de lo accesorio o secundario																		0	0	0
94. Hallar semejanzas y diferencias entre ideas propias y otras																		0	0	0
95. Detección de argumentaciones falaces y contradicciones															E	E		0	2	2
96. Capacidad para extraer conclusiones															E			0	1	1
97. Capacidad para aplicar la información o normas consultadas																		0	0	0
98. Capacidad para localizar la información implícita																		0	0	0
																		142	169	311
<b>AH/Total T</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>142</b>		
<b>AH/Total E</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>11</b>	<b>169</b>		
<b>AH/Total Global</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>25</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>45</b>	<b>26</b>	<b>23</b>	<b>311</b>		

**E. Competencia específica**

**T: Competencia general o transversal**

#### Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

<b>Artes y Humanidades (AH)</b> <b>(17 documentos)</b>
<b>AH1. Artes, diseño y música (7 docs.)</b>
AH1.1. LIBRO BLANCO/ Bellas Artes/Diseño /Restauración (2004: 253-257)
AH1.2. UCM/2012.2013/ Arqueología
AH1.3. UCM/2012.2013/ Bellas Artes
AH1.4. UZ/2012.2013/ Bellas Artes
AH1.5. US/2012.2013/ Bellas Artes
AH1.6. UCM/2012.2013/ Diseño
AH1.7. UCM/2012.2013/ Musicología
<b>AH2. Historia (3 docs.)</b>
AH2.1. UCM/2012.2013/ Historia
AH2.2. UZ/2012.2013/ Historia
AH2.3. US/2012.2013/ Historia
<b>AH3. Lengua y Literatura españolas (4 docs.)</b>
AH3.1. UCM/2012.2013/ Español. Lengua y Literatura
AH3.2. UZ/2012.2013/ Filología Hispánica
AH3.3. US/2012.2013/ Filología Hispánica
AH3.4. UCM/2012.2013/ Lingüística y lengua aplicadas
<b>AH4. Filosofía (3 docs.)</b>
AH4.1. UCM/2012.2013/ Filosofía
AH4.2. UZ/2012.2013/ Filosofía
AH4.3. US/2012.2013/ Filosofía

## Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

### Análisis del contenido de documentos para el estudio de la competencia de comunicación en las universidades españolas

**Documentos consultados:** Libros Blancos (ANECA) y Planes de Estudio de Grado para el curso 2012-2013 de las universidades siguientes: Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Zaragoza (UZ) y Universidad de Sevilla (US).

#### Ciencias de la Salud (17 documentos)

<b>Ciencias de la Salud (CS)</b>	<b>CS 1.1</b>	<b>CS 1.2</b>	<b>CS 1.3</b>	<b>CS 1.4</b>	<b>CS 2.1</b>	<b>CS 2.2</b>	<b>CS 2.3</b>	<b>CS 2.4</b>	<b>CS 3.1</b>	<b>CS 3.2</b>	<b>CS 4.1</b>	<b>CS 4.2</b>	<b>CS 5.1</b>	<b>CS 6.1</b>	<b>CS 6.2</b>	<b>CS 7.1</b>	<b>CS 7.2</b>	<b>CS T</b>	<b>CS E</b>	<b>CS Tt</b>
1. Comunicación o transmisión de información	E	E	E	E	E	T/E	E	T	E	T	T/E	T/E		T/E	T	E	E	7	13	20
2. Comunicación y expresión oral	E	E	E	E	E	T	T	T	E	T	T/E	T/E		T/E	T	E	E	8	11	19
3. Comunicación y expresión escrita	E	E	E	E	E	T	T	T	E	T	T/E	T/E		T/E	T	E	E	8	11	19
4. Expresión formal de información compleja y proyectos		E	E	E							T	E		E	T		E	2	6	8
5. Exposiciones orales, conferencias, comunicaciones, informes			E	E												E		0	3	3
6. Exposiciones escritas: artículos, informes, historiales...	E	E	E	E						T	T			E	T	E		3	6	9
7. Lenguaje, el discurso y léxico especializado														T				1	0	1
8. Uso de tecnologías para expresarse					E		E				T							1	2	3
9. Tecnología en general y para documentarse (TIC)			E		E	E				T	T/E	E	T		T		E	4	5	9
10. Gestión/búsqueda de la información (fuentes, bibliografía)			E	E			T/E	T		T	T/E	T/E		E	T		T/E	7	7	14
11. Interpretación/análisis de información y los textos		E	E	E						T	T						T/E	3	4	7
12. Evaluación y selección de información relevante		E	E	E						T	T						T/E	3	4	7
13. Síntesis y resumen de información	E	E	E	E						T							E	1	5	6
14. Comprensión y crítica de lo escuchado, textos u obras		E	E	E						T							E	1	4	5
15. Identificación, clasificación y catálogo de la información																	E	0	1	1
16. Comunicarse con público no especializado, no experto	E	E	E	E	E		T	T	E	T	T/E	T/E					T/E	6	9	15
17. Trabajo en equipo, espíritu de colaboración	E	E	E	T	E	T	T/E	T	E	T	T/E	T/E	T/E	T/E	T			10	10	20
18. Integrarse en grupos interdisciplinarios (multiprofesionales)				E		E	T	T	E	T	T	T		T/E	T		E	7	5	12
19. Trabajo en contextos internacionales							T	T			T			T			E	4	1	5
20. Trabajo en contextos multi o interculturales																		0	0	0
21. Habilidades interpersonales y sociales	E	E	E	E	E	E	T	T		T	T	T	T				E	6	7	13
22. Corrección expresiva y lingüística		E															E	0	2	2
23. Difusión/divulgación en diversos contextos					E						T	E		T/E	T			3	3	6
24. Resolución de conflictos, abusos y situaciones complejas					E	E	E											0	3	3
25. Confidencialidad, privacidad y discreción con los datos		E	E	T/E		E	E	T		T				E	T			4	6	10
26. Liderazgo y dirección de grupos				E	E		T/E				T	T	T	T			E	5	4	9
27. Comprensión lectora de textos específicos complejos	E	E	E														E	0	4	4
28. Asesoramiento, tutoría, consejo y mediación social	E				E						T/E	E						1	4	5
29. Elaboración y defensa de argumentos (discusión)											T						T	2	0	2
30. Argumentación racional atendiendo a las reglas																		0	0	0

Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

<b>Ciencias de la Salud (CS)</b>	<b>CS 1.1</b>	<b>CS 1.2</b>	<b>CS 1.3</b>	<b>CS 1.4</b>	<b>CS 2.1</b>	<b>CS 2.2</b>	<b>CS 2.3</b>	<b>CS 2.4</b>	<b>CS 3.1</b>	<b>CS 3.2</b>	<b>CS 4.1</b>	<b>CS 4.2</b>	<b>CS 5.1</b>	<b>CS 6.1</b>	<b>CS 6.2</b>	<b>CS 7.1</b>	<b>CS 7.2</b>	<b>CS T</b>	<b>CS E</b>	<b>CS Tt</b>
31. Negociación y capacidad de acuerdo y consenso		E															E	0	2	2
32. Claridad expresiva, hacer inteligible la información	E	E	E	E		E					E	E				T	E	1	8	9
33. Estrategias de comunicación, retórica, estilística																		0	0	0
34. Capacidad docente					E		E			E		E		E				0	5	5
35. Participar y expresarse en medios de repercusión social	E	E	E	E						T								1	4	5
36. Respeto al oyente y su diversidad			E	T	E	T/E	E	T/E		T	T	E					E	5	7	12
37. Empatía	E	E	E	E		T		E										1	5	6
38. Facilitar y promover la participación del interlocutor					E	T	E	T/E		T			E					3	4	7
39. Exposición o descripción de datos y hechos		E																0	1	1
40. Capacidad para dialogar y debatir									E									0	1	1
41. Refutar con fundamento los argumentos de otros																		0	0	0
42. Normas de presentación, referencias y estilo en escritos																		0	0	0
43. Brevidad de la información						E												0	1	1
44. Expresión rigurosa y fundamentada											T							1	0	1
45. Expresión coherente y ordenada		E																0	1	1
46. Expresión mediante gráficas, diagramas, etc.																		0	0	0
47. Expresión mediante el lenguaje matemático																		0	0	0
48. Capacidad de comprender críticas de la propia obra																		0	0	0
49. Comprensión oral: Escuchar con atención	E	E	E	E													E	0	5	5
50. Capacidad de elaboración de texto de diversos tipos																		0	0	0
51. Capacidad de traducir ideas en un mensaje u obra																		0	0	0
52. Reconocer usos incorrectos de términos y expresiones																		0	0	0
53. Detectar falsedades, errores y malos usos del lenguaje																		0	0	0
54. Fomentar el diálogo entre pueblos y culturas																		0	0	0
55. Flexibilidad y aceptación de otras perspectivas																	E	0	1	1
56. Capacidad para entrevistar	E	E																0	2	2
57. Proporcionar retroalimentación a los destinatarios																E		0	1	1
58. Anticiparse a las expectativas del interlocutor o cliente																		0	0	0
59. Ayuda y apoyo emocional					E		E	E										0	3	3
60. Autocontrol y equilibrio emocional																		0	0	0
61. Derivar a otro profesional o consultar con él					E	E	E											0	3	3
62. Consultar y obtener ayuda o asesoramiento de otros														E	T			1	1	2
63. Delegar funciones en otros					E													0	1	1
64. Dar instrucciones o prescripciones		E																0	1	1
65. Compromiso																		0	0	0
66. Sensibilidad hacia el interlocutor o paciente							E			T								1	1	2
67. Confirmar la recepción y comprensión del receptor		E				E												0	2	2
68. Promover un clima de convivencia																		0	0	0
69. Respetar el derecho a la información del receptor						E		T										1	1	2

### Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

<b>Ciencias de la Salud (CS)</b>	<b>CS 1.1</b>	<b>CS 1.2</b>	<b>CS 1.3</b>	<b>CS 1.4</b>	<b>CS 2.1</b>	<b>CS 2.2</b>	<b>CS 2.3</b>	<b>CS 2.4</b>	<b>CS 3.1</b>	<b>CS 3.2</b>	<b>CS 4.1</b>	<b>CS 4.2</b>	<b>CS 5.1</b>	<b>CS 6.1</b>	<b>CS 6.2</b>	<b>CS 7.1</b>	<b>CS 7.2</b>	<b>CS T</b>	<b>CS E</b>	<b>CS Tt</b>
70. Capacidad de persuasión																		0	0	0
71. Comunicación comercial y atención al cliente																		0	0	0
72. Dominio del protocolo y las relaciones públicas																		0	0	0
73. Informar o relacionarse con la autoridad competente						E												0	1	1
74. Sensibilizar a la audiencia en el ámbito específico																		0	0	0
75. Sistema adecuado de presentación de una obra																		0	0	0
76. Capacidad explicativa y de presentación																		0	0	0
77. Estrategias de interacción con alumnado en las aulas																		0	0	0
78. Dirigir proyectos																		0	0	0
79. Motivar al paciente o receptor										E								0	1	1
80. Mostrar la vertiente lúdica del ámbito																		0	0	0
81. Establecer redes de contacto nacional																		0	0	0
82. Establecer redes de contacto internacionales																		0	0	0
83. Reconocer, comprender y respetar las ideas de los receptores									T/E					E	T		E	2	3	5
84. Aceptación de las críticas									E								E	0	2	2
85. Dominio de la comunicación no verbal (postura, gesto...)		E																0	1	1
86. Competencias de comunicación asistencial con pacientes									E									0	1	1
87. Hablar o criticar sin agresividad																	E	0	1	1
88. Aceptar diferentes puntos de vista																	E	0	1	1
89. Comunicarse con personas con dificultades comunicativas					E		E											0	2	2
90. Recopilación de datos del interlocutor (entrevista)		E	E	E													E	0	4	4
91. Análisis de datos matemáticos, económicos, estadísticos...																		0	0	0
92. Transcripción de la información				E														0	1	1
93. Diferenciar lo principal de lo accesorio o secundario																		0	0	0
94. Hallar semejanzas y diferencias entre ideas propias y otras																	E	0	1	1
95. Detección de argumentaciones falaces y contradicciones																		0	0	0
96. Capacidad para extraer conclusiones																	E	0	1	1
97. Capacidad para aplicar la información o normas consultadas																		0	0	0
98. Capacidad para localizar la información implícita																	E	0	1	1
																		114	222	336
CS/Total T	0	0	0	3	0	7	9	14	0	19	21	9	4	9	14	0	5	114		
CS/Total E	15	27	23	22	18	13	14	6	8	2	9	13	2	13	0	6	31	222		
CS/Total Global	15	27	23	25	18	20	23	20	8	21	30	22	6	22	14	6	36	336		

E. Competencia específica

T: Competencia general (básica) o transversal



#### Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

<b>Ciencias de la Salud (17 documentos)</b>
<b>CS1. Medicina (4 docs.)</b>
CS1.1. LIBRO BLANCO/ Medicina (2005: 89)
CS1.2. UCM/2012.2013/ Medicina
CS1.3. UZ/2012.2013/ Medicina
CS1.4. US/2012.2013/ Medicina
<b>CS2. Enfermería (4 docs.)</b>
CS2.1. LIBRO BLANCO/ Enfermería (2004: 86-87)
CS2.2. UCM/2012.2013/ Enfermería
CS2.3. UZ/2012.2013/ Enfermería
CS2.4. US/2012.2013/ Enfermería
<b>CS3. Odontología (2 docs.)</b>
CS3.1. LIBRO BLANCO/ Odontología (2004: 90-91)
CS3.2. UZ/2012.2013/ Odontología
<b>CS4. Farmacia (2 docs.)</b>
CS4.1. UCM/2012.2013/ Farmacia
CS4.2. U. Sevilla/2012.2013/ Farmacia
<b>CS5. Fisioterapia (1 doc.)</b>
CS5.1. UCM/2012.2013/ Fisioterapia
<b>CS6. Veterinaria (2 docs.)</b>
CS6.1. UCM/2012.2013/ Veterinaria
CS6.2. UZ/2012.2013/ Veterinaria
<b>CS7. Psicología (2 docs.)</b>
CS7.1. LIBRO BLANCO/ Psicología (2005: 82)
CS7.2. US/2012.2013/ Psicología

## Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

### Análisis del contenido de documentos para el estudio de la competencia de comunicación en las universidades españolas

**Documentos consultados:** Libros Blancos (ANECA) y Planes de Estudio de Grado para el curso 2012-2013 de las universidades siguientes: Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Zaragoza (UZ) y Universidad de Sevilla (US).

#### Ciencias (C) e Ingeniería y Arquitectura (IA) (17 documentos)

Ciencias (C)/ Ingenierías y Arquitectura (IA)	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	IA	IA	IA	IA	IA	C/IA	C/IA	C/IA
	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	T	E	Tt
1. Comunicación o transmisión de información	T	T	T	T	T		T	T	T/E	T	T	T/E	E	T	T	T	T	15	3	18
2. Comunicación y expresión oral	T	T	T	T	T		T	T	T/E	T	T	T/E	E	T	T	T	T	15	3	18
3. Comunicación y expresión escrita	T	T	T	T	T		T	T	T/E	T	T	T/E	E	T	T	T	T	15	3	18
4. Expresión formal de información compleja y proyectos	T	T	T	T	E		T	T	T/E	T	T	E	E	T	T/E	T	T	13	5	18
5. Exposiciones orales, conferencias, comunicaciones, informes	T	T	T	T	E		T	T		T		E		T			T	9	2	11
6. Exposiciones escritas: artículos, informes, historiales...	T	T	T	T	E		T	T		T		E		T			T	9	2	11
7. Lenguaje, el discurso y léxico especializado	T									E	E	E	E		T			2	4	6
8. Uso de tecnologías para expresarse	T				E					T					T			3	1	4
9. Tecnología en general y para documentarse (TIC)	T		T	T	E			T		T					T		T	7	1	8
10. Gestión/búsqueda de la información (fuentes, bibliografía)	T	T	T	T	T		T	T	T	T	T	T	E				T	12	1	13
11. Interpretación/análisis de información y los textos	T	T	T	T			T	T	T	T	T	E	E					9	2	11
12. Evaluación y selección de información relevante	T	T	T	T				T	T	T	T	E					T	9	1	10
13. Síntesis y resumen de información	T		T	T						T		E						4	1	5
14. Comprensión y crítica de lo escuchado, textos u obras	T											E						1	1	2
15. Identificación, clasificación y catálogo de la información																		0	0	0
16. Comunicarse con público no especializado, no experto		T	T	T	E		T	T	T		T						T	8	1	9
17. Trabajo en equipo, espíritu de colaboración		T	T	T	T			T		T	T						T	8	0	8
18. Integrarse en grupos interdisciplinarios (multiprofesionales)	T			T				T		T	T			T	T	T	T	9	0	9
19. Trabajo en contextos internacionales	T										T			T	T	T	T	6	0	6
20. Trabajo en contextos multi o interculturales	T																	1	0	1
21. Habilidades interpersonales y sociales																	T	1	0	1
22. Corrección expresiva y lingüística																		0	0	0
23. Difusión/divulgación en diversos contextos	T		T					T					E	T				4	1	5
24. Resolución de conflictos, abusos y situaciones complejas																		0	0	0
25. Confidencialidad, privacidad y discreción con los datos																		0	0	0
26. Liderazgo y dirección de grupos	T													T			T	3	0	3
27. Comprensión lectora de textos específicos complejos										T			E					1	1	2
28. Asesoramiento, tutoría, consejo y mediación social	T	T																2	0	2

Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

Ciencias (C)/ Ingenierías y Arquitectura (IA)	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	IA	IA	IA	IA	IA	C/IA	C/IA	C/IA
	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	T	E	Tt
29. Elaboración y defensa de argumentos (discusión)		T				T	T		T	T	T						T	7	0	7
30. Argumentación racional atendiendo a las reglas	T					T	T	T		T		E						5	1	6
31. Negociación y capacidad de acuerdo y consenso														T				1	0	1
32. Claridad expresiva, hacer inteligible la información			T		E	T		T		T	T							5	1	6
33. Estrategias de comunicación, retórica, estilística																		0	0	0
34. Capacidad docente	T		T		E		T	T	E				E		T	T		6	3	9
35. Participar y expresarse en medios de repercusión social																		0	0	0
36. Respeto al oyente y su diversidad																		0	0	0
37. Empatía																		0	0	0
38. Facilitar y promover la participación del interlocutor																		0	0	0
39. Exposición o descripción de datos y hechos	T	T	T	T						T					E		T	6	1	7
40. Capacidad para dialogar y debatir									T									1	0	1
41. Refutar con fundamento los argumentos de otros							T	T	E									2	1	3
42. Normas de presentación, referencias y estilo en escritos																		0	0	0
43. Brevidad de la información																		0	0	0
44. Expresión rigurosa y fundamentada	T					T				T								3	0	3
45. Expresión coherente y ordenada													E					0	1	1
46. Expresión mediante gráficas, diagramas, etc.		T						T										2	0	2
47. Expresión mediante el lenguaje matemático				E			T		E			E						1	3	4
48. Capacidad de comprender críticas de la propia obra																		0	0	0
49. Comprensión oral: Escuchar con atención																		0	0	0
50. Capacidad de elaboración de texto de diversos tipos																		0	0	0
51. Capacidad de traducir ideas en un mensaje u obra																		0	0	0
52. Reconocer usos incorrectos de términos y expresiones							T	T										2	0	2
53. Detectar falsedades, errores y malos usos del lenguaje							T	T	E									2	1	3
54. Fomentar el diálogo entre pueblos y culturas																		0	0	0
55. Flexibilidad y aceptación de otras perspectivas																		0	0	0
56. Capacidad para entrevistar																		0	0	0
57. Proporcionar retroalimentación a los destinatarios																		0	0	0
58. Anticiparse a las expectativas del interlocutor o cliente																		0	0	0
59. Ayuda y apoyo emocional																		0	0	0
60. Autocontrol y equilibrio emocional																		0	0	0
61. Derivar a otro profesional o consultar con él																		0	0	0
62. Consultar y obtener ayuda o asesoramiento de otros																		0	0	0
63. Delegar funciones en otros																		0	0	0
64. Dar instrucciones o prescripciones																		0	0	0
65. Compromiso																		0	0	0
66. Sensibilidad hacia el interlocutor o paciente																		0	0	0

Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

Ciencias (C)/ Ingenierías y Arquitectura (IA)	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	IA	IA	IA	IA	IA	C/IA	C/IA	C/IA
	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	T	E	Tt
67. Confirmar la recepción y comprensión del receptor																		0	0	0
68. Promover un clima de convivencia																		0	0	0
69. Respetar el derecho a la información del receptor																		0	0	0
70. Capacidad de persuasión																		0	0	0
71. Comunicación comercial y atención al cliente																		0	0	0
72. Dominio del protocolo y las relaciones públicas																		0	0	0
73. Informar o relacionarse con la autoridad competente													E					0	1	1
74. Sensibilizar a la audiencia en el ámbito específico													E					0	1	1
75. Sistema adecuado de presentación de una obra																		0	0	0
76. Capacidad explicativa y de presentación																		0	0	0
77. Estrategias de interacción con alumnado en las aulas																		0	0	0
78. Dirigir proyectos		T					T											2	0	2
79. Motivar al paciente o receptor							T											1	0	1
80. Mostrar la vertiente lúdica del ámbito							T											1	0	1
81. Establecer redes de contacto nacional																		0	0	0
82. Establecer redes de contacto internacionales																		0	0	0
83. Reconocer, comprender y respetar las ideas de los receptores																		0	0	0
84. Aceptación de las críticas																		0	0	0
85. Dominio de la comunicación no verbal (postura, gesto...)																		0	0	0
86. Competencias de comunicación asistencial con pacientes																		0	0	0
87. Hablar o criticar sin agresividad																		0	0	0
88. Aceptar diferentes puntos de vista																		0	0	0
89. Comunicarse con personas con dificultades comunicativas																		0	0	0
90. Recopilación de datos del interlocutor (entrevista)																		0	0	0
91. Análisis de datos matemáticos, económicos, estadísticos...		T/E		T				T										3	1	4
92. Transcripción de la información																		0	0	0
93. Diferenciar lo principal de lo accesorio o secundario								T										1	0	1
94. Hallar semejanzas y diferencias entre ideas propias y otras																		0	0	0
95. Detección de argumentaciones falaces y contradicciones																		0	0	0
96. Capacidad para extraer conclusiones																		0	0	0
97. Capacidad para aplicar la información o normas consultadas																		0	0	0
98. Capacidad para localizar la información implícita																		0	0	0
																		217	48	265
Total T	24	17	17	16	5	7	16	24	9	19	14	4	0	12	9	7	17	217		
Total E	0	1	0	1	8	0	0	0	8	1	1	13	13	0	2	0	0	48		
Total Global	24	18	17	17	13	7	16	24	17	20	15	17	13	12	11	7	17	265		

#### Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

<b>Ciencias (C) e Ingeniería y Arquitectura (IA) (17 documentos)</b>
<b>Ciencias (C) (12 docs.)</b>
<b>C1. Biología (2 docs.)</b>
C1.1. UCM/2012.2013/ Biología
C1.2. US/2012.2013/ Biología
<b>C2. Física (3 docs.)</b>
C2.1. UCM/2012.2013/ Física
C2.2. UZ/2012.2013/ Física
C2.3. US/2012.2013/ Física
<b>C3. Matemáticas (4 docs.)</b>
C3.1. LIBRO BLANCO/ MATEMÁTICAS (2004: 97)
C3.2. UCM/2012.2013/ Matemáticas
C3.3. UZ/2012.2013/ Matemáticas
C3.4. US/2012.2013/ Grado Matemáticas
<b>C4. Química (3 docs.)</b>
C4.1. UCM/2012.2013/ Química
C4.2. UZ/2012.2013/ Química
C4.3. UZ/2012.2013/ Química
<b>Ingenierías y Arquitectura (IA) (5 docs.)</b>
<b>IA1. Ingenierías (4 docs.)</b>
IA1.1. LIBRO BLANCO/ Ingeniería de Minas y Energía (2004: 105-107)
IA1.2. UCM/2012.2013/ Ingeniería de Computadores
IA1.3. UCM/2012.2013/ Ingeniería Electrónica de Comunicaciones
IA1.4. UZ/2012.2013/ Ingeniería eléctrica
<b>IA2. Arquitectura (1 doc.)</b>
IA2.1. US/2012.2013/ Urbanismo

## Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

### Análisis del contenido de documentos para el estudio de la competencia de comunicación en las universidades españolas

**Documentos consultados:** Libros Blancos (ANECA) y Planes de Estudio de Grado para el curso 2012-2013 de las universidades siguientes: Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Zaragoza (UZ) y Universidad de Sevilla (US).

#### Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) (17 documentos)

<b>Ciencias Sociales y Jurídicas</b>	CSJ 1.1	CSJ 1.2	CSJ 1.3	CSJ 2.1	CSJ 2.2	CSJ 2.3	CSJ 3.1	CSJ 3.2	CSJ 3.3	CSJ 4.1	CSJ 4.2	CSJ 4.3	CSJ 4.4	CSJ 5.1	CSJ 5.2	CSJ 5.3	CSJ 5.4	CSJ T	CSJ E	CSJ Tt
1. Comunicación o transmisión de información	T	T/E	T/E	T	T	T	T	T	T	E	T/E	T	T	E	T/E	T/E	T/E	15	8	23
2. Comunicación y expresión oral	T	T/E	T/E	T	T	T	T	T	T/E	E	T/E	T	T/E	E	T/E	T/E	T/E	15	10	25
3. Comunicación y expresión escrita	T	T/E	T/E	T	E	T	T	T	T/E	E	T	T	T/E	E	T/E	T/E	T/E	14	10	24
4. Expresión formal de información compleja y proyectos	T	T/E	T/E		T/E	T/E	T	E	T/E			T	T/E					9	7	16
5. Exposiciones orales, conferencias, comunicaciones, informes	T	T/E	T/E			E												3	3	6
6. Exposiciones escritas: artículos, informes, historiales...	T	T/E	T/E	E				E	T/E									4	5	9
7. Lenguaje, el discurso y léxico especializado			E				E	E										0	3	3
8. Uso de tecnologías para expresarse		E	T/E													T	T	3	2	5
9. Tecnología en general y para documentarse (TIC)	T	E	T/E	T		T	T	E	T		E		T		T	T	T	10	4	14
10. Gestión/búsqueda de la información (fuentes, bibliografía)	T	T/E	T/E	T	T	T	T/E		T		E	T	T			T	T	12	4	16
11. Interpretación/análisis de información y los textos	T	T/E	T/E	T	T	T	T	T	T		E	T	T/E			T		12	4	16
12. Evaluación y selección de información relevante		T/E	T/E		T	T	T/E		T		E	T	T			T	T	10	4	14
13. Síntesis y resumen de información				T			T				E		E					2	2	4
14. Comprensión y crítica de lo escuchado, textos u obras	T	E		T			T		T		E	T	E			T	T	7	3	10
15. Identificación, clasificación y catálogo de la información																		0	0	0
16. Comunicarse con público no especializado, no experto		T				T			T			T			T/E	E	E	5	3	8
17. Trabajo en equipo, espíritu de colaboración	T	E	T	T	T	T/E	T	T	T/E	E	T	T	T/E	E	T/E	T/E	T/E	14	9	23
18. Integrarse en grupos interdisciplinares (multiprofesionales)								T						E	T	T	T	4	1	5
19. Trabajo en contextos internacionales								T	T	E			E					2	2	4
20. Trabajo en contextos multi o interculturales								T		E			E	E	T	T		3	3	6
21. Habilidades interpersonales y sociales										E	T	T		E	T/E	T/E	T/E	5	5	10
22. Corrección expresiva y lingüística			T													T/E	E	2	2	4
23. Difusión/divulgación en diversos contextos										E					T	T		2	1	3
24. Resolución de conflictos, abusos y situaciones complejas		E	T	T	T	T				E			T	E		T/E	E	6	5	11
25. Confidencialidad, privacidad y discreción con los datos																		0	0	0
26. Liderazgo y dirección de grupos			T			T			T			T/E	T			T	T	7	1	8
27. Comprensión lectora de textos específicos complejos	T		E			T	T	T								T		5	1	6
28. Asesoramiento, tutoría, consejo y mediación social	T	E	T/E		E	E	E	E								T/E	E	3	8	11
29. Elaboración y defensa de argumentos (discusión)	T	T	T/E		T	T			T			T	T					8	1	9
30. Argumentación racional atendiendo a las reglas	T	E	T/E		T	T												4	2	6

### Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

<b>Ciencias Sociales y Jurídicas</b>	<b>CSJ 1.1</b>	<b>CSJ 1.2</b>	<b>CSJ 1.3</b>	<b>CSJ 2.1</b>	<b>CSJ 2.2</b>	<b>CSJ 2.3</b>	<b>CSJ 3.1</b>	<b>CSJ 3.2</b>	<b>CSJ 3.3</b>	<b>CSJ 4.1</b>	<b>CSJ 4.2</b>	<b>CSJ 4.3</b>	<b>CSJ 4.4</b>	<b>CSJ 5.1</b>	<b>CSJ 5.2</b>	<b>CSJ 5.3</b>	<b>CSJ 5.4</b>	<b>CSJ T</b>	<b>CSJ E</b>	<b>CSJ Tt</b>
31. Negociación y capacidad de acuerdo y consenso	T	E	T/E				T			E			T					5	3	8
32. Claridad expresiva, hacer inteligible la información															T		T	2	0	2
33. Estrategias de comunicación, retórica, estilística											E	E			T	T		2	2	4
34. Capacidad docente															E	T		1	1	2
35. Participar y expresarse en medios de repercusión social																		0	0	0
36. Respeto al oyente y su diversidad										E			E		T		E	1	3	4
37. Empatía										E								0	1	1
38. Facilitar y promover la participación del interlocutor																		0	0	0
39. Exposición o descripción de datos y hechos			T/E															1	1	2
40. Capacidad para dialogar y debatir	T		E					T		E								2	2	4
41. Refutar con fundamento los argumentos de otros	T																	1	0	1
42. Normas de presentación, referencias y estilo en escritos																		0	0	0
43. Brevedad de la información																		0	0	0
44. Expresión rigurosa y fundamentada			E															0	1	1
45. Expresión coherente y ordenada			E														T	1	1	2
46. Expresión mediante gráficas, diagramas, etc.							E	E										0	2	2
47. Expresión mediante el lenguaje matemático																	E	0	1	1
48. Capacidad de comprender críticas de la propia obra																		0	0	0
49. Comprensión oral: Escuchar con atención																		0	0	0
50. Capacidad de elaboración de texto de diversos tipos																		0	0	0
51. Capacidad de traducir ideas en un mensaje u obra																		0	0	0
52. Reconocer usos incorrectos de términos y expresiones																		0	0	0
53. Detectar falsedades, errores y malos usos del lenguaje																		0	0	0
54. Fomentar el diálogo entre pueblos y culturas																		0	0	0
55. Flexibilidad y aceptación de otras perspectivas																		0	0	0
56. Capacidad para entrevistar																		0	0	0
57. Proporcionar retroalimentación a los destinatarios																		0	0	0
58. Anticiparse a las expectativas del interlocutor o cliente										E	E							0	2	2
59. Ayuda y apoyo emocional																		0	0	0
60. Autocontrol y equilibrio emocional														E				0	1	1
61. Derivar a otro profesional o consultar con él																		0	0	0
62. Consultar y obtener ayuda o asesoramiento de otros																		0	0	0
63. Delegar funciones en otros																		0	0	0
64. Dar instrucciones o prescripciones																		0	0	0
65. Compromiso																		0	0	0
66. Sensibilidad hacia el interlocutor o paciente																		0	0	0
67. Confirmar la recepción y comprensión del receptor																		0	0	0
68. Promover un clima de convivencia															E	T/E	E	1	3	4
69. Respetar el derecho a la información del receptor																		0	0	0
70. Capacidad de persuasión										E								0	1	1

**Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas**

<b>Ciencias Sociales y Jurídicas</b>	<b>CSJ 1.1</b>	<b>CSJ 1.2</b>	<b>CSJ 1.3</b>	<b>CSJ 2.1</b>	<b>CSJ 2.2</b>	<b>CSJ 2.3</b>	<b>CSJ 3.1</b>	<b>CSJ 3.2</b>	<b>CSJ 3.3</b>	<b>CSJ 4.1</b>	<b>CSJ 4.2</b>	<b>CSJ 4.3</b>	<b>CSJ 4.4</b>	<b>CSJ 5.1</b>	<b>CSJ 5.2</b>	<b>CSJ 5.3</b>	<b>CSJ 5.4</b>	<b>CSJ T</b>	<b>CSJ E</b>	<b>CSJ Tt</b>
71. Comunicación comercial y atención al cliente										E	E	E						0	3	3
72. Dominio del protocolo y las relaciones públicas										E								0	1	1
73. Informar o relacionarse con la autoridad competente										E								0	1	1
74. Sensibilizar a la audiencia en el ámbito específico															T			1	0	1
75. Sistema adecuado de presentación de una obra																		0	0	0
76. Capacidad explicativa y de presentación																		0	0	0
77. Estrategias de interacción con alumnado en las aulas															E	E	E	0	3	3
78. Dirigir proyectos																		0	0	0
79. Motivar al paciente o receptor												T		E	E			1	2	3
80. Mostrar la vertiente lúdica del ámbito																		0	0	0
81. Establecer redes de contacto nacional																		0	0	0
82. Establecer redes de contacto internacionales																		0	0	0
83. Reconocer, comprender y respetar las ideas de los receptores				T			T			E								2	1	3
84. Aceptación de las críticas																	T	1	0	1
85. Dominio de la comunicación no verbal (postura, gesto...)																		0	0	0
86. Competencias de comunicación asistencial con pacientes																		0	0	0
87. Hablar o criticar sin agresividad																		0	0	0
88. Aceptar diferentes puntos de vista				T			T			E								2	1	3
89. Comunicarse con personas con dificultades comunicativas																		0	0	0
90. Recopilación de datos del interlocutor (entrevista)																		0	0	0
91. Análisis de datos matemáticos, económicos, estadísticos...			E			E	T		T		E							2	3	5
92. Transcripción de la información																		0	0	0
93. Diferenciar lo principal de lo accesorio o secundario							T											1	0	1
94. Hallar semejanzas y diferencias entre ideas propias y otras																		0	0	0
95. Detección de argumentaciones falaces y contradicciones																		0	0	0
96. Capacidad para extraer conclusiones							E	E	E									0	3	3
97. Capacidad para aplicar la información o normas consultadas		E				E	E	E	E									0	5	5
98. Capacidad para localizar la información implícita																		0	0	0
																		213	161	374
Total T	18	11	20	12	10	16	16	11	16	0	5	14	13	0	14	21	15	213		
Total E	0	18	22	1	3	6	7	8	7	20	12	3	10	10	10	11	13	161		
Total Global	18	29	42	13	13	22	23	19	23	20	17	17	23	10	24	32	28	374		



#### Anexo 4.5. Análisis de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

<b>Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) (17 documentos)</b>
<b>CSJ1. Derecho (3 docs.)</b>
CSJ1.1. LIBRO BLANCO/ DERECHO (2006: 181-182)
CSJ1.2. UZ/2012.2013/ Derecho
CSJ1.3. US/2012.2013/ Derecho
<b>CSJ2. Administración y Dirección de Empresas (3 docs.)</b>
CSJ2.1. UCM/2012.2013/ Administración y Dirección de Empresas
CSJ2.2. UZ/2012.2013/ Administración y Dirección de Empresas
CSJ2.3. US/2012.2013/ Administración y Dirección de Empresas
<b>CSJ3. Economía (3 docs.)</b>
CSJ3.1. UCM/2012.2013/ Economía
CSJ3.2. UZ/2012.2013/ Economía
CSJ3.3. US/2012.2013/ Economía
<b>CSJ4. Turismo (4 docs.)</b>
CSJ4.1. LIBRO BLANCO/ TURISMO (2004)
CSJ4.2. UCM/2012.2013/ Turismo
CSJ4.3. UZ/2012.2013/ Turismo
CSJ4.4. US/2012.2013/ Turismo
<b>CSJ5. Magisterio de Educación Primaria (4 docs.)</b>
CSJ5.1. LIBRO BLANCO/ MAGISTERIO (2004: 90)
CSJ5.2. UCM/2012.2013/ Maestro en Educación Primaria
CSJ5.3. UZ/2012.2013/ Maestro en Educación Primaria
CSJ5.4. US/2012.2013/ Maestro en Educación Primaria

## Anexo 4.6. Clasificación de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

### Anexo 4.6.

#### Análisis y clasificación de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas por áreas

##### A/ Estudio de competencias calificadas como transversales (T) y específicas (E)

##### B/ Clasificación de las competencias en orden descendente por número de referencias

**Documentos consultados:** Libros Blancos (ANECA) y Planes de Estudio de Grado para el curso 2012-2013 de las universidades siguientes: Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Zaragoza (UZ) y Universidad de Sevilla (US).

**Clave**

**T: Competencia Transversal; E: Competencia Específica.**

**AH:** Artes y Humanidades; **CS** Ciencias de la Salud; **C/IA:** Ciencias, Ingeniería y Arquitectura; **CSJ:** Ciencias Sociales y Jurídicas

##### A/ Estudio de competencias transversales (T) y específicas (E)

Competencias 1	AH	CS	C/IA	CSJ		AH	CS	C/IA	CSJ		AH	CS	C/IA	CSJ	
	T	T	T	T		E	E	E	E		Tt	Tt	Tt	Tt	
1. Comunicación o transmisión de información	12	7	15	15	49	10	13	3	8	34	22	20	18	23	83
2. Comunicación y expresión oral	11	8	15	15	49	11	11	3	10	35	22	19	18	25	84
3. Comunicación y expresión escrita	11	8	15	14	48	10	11	3	10	34	21	19	18	24	82
4. Expresión formal de información compleja y proyectos	11	2	13	9	35	10	6	5	7	28	21	8	18	16	63
5. Exposiciones orales, conferencias, comunicaciones, informes	1	0	9	3	13	2	3	2	3	10	3	3	11	6	23
6. Exposiciones escritas: artículos, informes, historiales...	1	3	9	4	17	2	6	2	5	15	3	9	11	9	32
7. Lenguaje, el discurso y léxico especializado	2	1	2	0	5	8	0	4	3	15	10	1	6	3	20
8. Uso de tecnologías para expresarse	2	1	3	3	9	3	2	1	2	8	5	3	4	5	17
9. Tecnología en general y para documentarse (TIC)	4	4	7	10	25	4	5	1	4	14	8	9	8	14	39
10. Gestión/búsqueda de la información (fuentes, bibliografía)	10	7	12	12	41	9	7	1	4	21	19	14	13	16	62
11. Interpretación/análisis de información y los textos	7	3	9	12	31	8	4	2	4	18	15	7	11	16	49
12. Evaluación y selección de información relevante	6	3	9	10	28	6	4	1	4	15	12	7	10	14	43
13. Síntesis y resumen de información	3	1	4	2	10	6	5	1	2	14	9	6	5	4	24
14. Comprensión y crítica de lo escuchado, textos u obras	2	1	1	7	11	5	4	1	3	13	7	5	2	10	24
15. Identificación, clasificación y catálogo de la información	2	0	0	0	2	3	1	0	0	4	5	1	0	0	6
16. Comunicarse con público no especializado, no experto	8	6	8	5	27	1	9	1	3	14	9	15	9	8	41
17. Trabajo en equipo, espíritu de colaboración	10	10	8	14	42	5	10	0	9	24	15	20	8	23	66
18. Integrarse en grupos interdisciplinares (multiprofesionales)	3	7	9	4	23	3	5	0	1	9	6	12	9	5	32
19. Trabajo en contextos internacionales	2	4	6	2	14	0	1	0	2	3	2	5	6	4	17
20. Trabajo en contextos multi o interculturales	0	0	1	3	4	0	0	0	3	3	0	0	1	6	7

### Anexo 4.6. Clasificación de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

21. Habilidades interpersonales y sociales	4	6	1	5	16	2	7	0	5	14	6	13	1	10	30
22. Corrección expresiva y lingüística	1	0	0	2	3	4	2	0	2	8	5	2	0	4	11
23. Difusión/divulgación en diversos contextos	5	3	4	2	14	6	3	1	1	11	11	6	5	3	25
24. Resolución de conflictos, abusos y situaciones complejas	1	0	0	6	7	0	3	0	5	8	1	3	0	11	15
25. Confidencialidad, privacidad y discreción con los datos	0	4	0	0	4	0	6	0	0	6	0	10	0	0	10
26. Liderazgo y dirección de grupos	0	5	3	7	15	0	4	0	1	5	0	9	3	8	20
27. Comprensión lectora de textos específicos complejos	1	0	1	5	7	3	4	1	1	9	4	4	2	6	16
28. Asesoramiento, tutoría, consejo y mediación social	1	1	2	3	7	3	4	0	8	15	4	5	2	11	22
29. Elaboración y defensa de argumentos (discusión)	6	2	7	8	23	5	0	0	1	6	11	2	7	9	29
30. Argumentación racional atendiendo a las reglas	1	0	5	4	10	3	0	1	2	6	4	0	6	6	16
31. Negociación y capacidad de acuerdo	1	0	1	5	7	1	2	0	3	6	2	2	1	8	13
32. Claridad expresiva, hacer inteligible la información	1	1	5	2	9	2	8	1	0	11	3	9	6	2	20
33. Estrategias de comunicación, retórica, estilística	1	0	0	2	3	1	0	0	2	3	2	0	0	4	6
34. Capacidad docente	1	0	6	1	8	2	5	3	1	11	3	5	9	2	19
35. Participar y expresarse en medios de repercusión social	0	1	0	0	1	1	4	0	0	5	1	5	0	0	6
36. Respeto al oyente y su diversidad	0	5	0	1	6	0	7	0	3	10	0	12	0	4	16
37. Empatía	0	1	0	0	1	0	5	0	1	6	0	6	0	1	7
38. Facilitar y promover la participación del interlocutor	0	3	0	0	3	0	4	0	0	4	0	7	0	0	7
39. Exposición o descripción de datos y hechos	1	0	6	1	8	2	1	1	1	5	3	1	7	2	13
40. Capacidad para dialogar y debatir	1	0	1	2	4	2	1	0	2	5	3	1	1	4	9
41. Refutar con fundamento los argumentos de otros	0	0	2	1	3	0	0	1	0	1	0	0	3	1	4
42. Normas de presentación, referencias y estilo en escritos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1
43. Brevidad de la información	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
44. Expresión rigurosa y fundamentada	1	1	3	0	5	1	0	0	1	2	2	1	3	1	7
45. Expresión coherente y ordenada	0	0	0	1	1	0	1	1	1	3	0	1	1	2	4
46. Expresión mediante gráficas, diagramas, etc.	0	0	2	0	2	0	0	0	2	2	0	0	2	2	4
47. Expresión mediante el lenguaje matemático	0	0	1	0	1	0	0	3	1	4	0	0	4	1	5
48. Capacidad de comprender críticas de la propia obra	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	3	0	0	0	3
49. Comprensión oral: Escuchar con atención	1	0	0	0	1	0	5	0	0	5	1	5	0	0	6
50. Capacidad de elaboración de texto de diversos tipos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1
51. Capacidad de traducir ideas en un mensaje u obra	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	2	0	0	0	2
52. Reconocer usos incorrectos de términos y expresiones	0	0	2	0	2	2	0	0	0	2	2	0	2	0	4
53. Detectar falsedades, errores y malos usos del lenguaje	0	0	2	0	2	1	0	1	0	2	1	0	3	0	4
54. Fomentar el diálogo entre pueblos y culturas	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1
55. Flexibilidad y aceptación de otras perspectivas	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	1	1	0	0	2
56. Capacidad para entrevistar	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	2
57. Proporcionar retroalimentación a los destinatarios	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
58. Anticiparse a las expectativas del interlocutor o cliente	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	2	2
59. Ayuda y apoyo emocional	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	3	0	0	3
60. Autocontrol y equilibrio emocional	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1

### Anexo 4.6. Clasificación de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

61. Derivar a otro profesional o consultar con él	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	3	0	0	3
62. Consultar y obtener ayuda o asesoramiento de otros	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	2	0	0	2
63. Delegar funciones en otros	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
64. Dar instrucciones o prescripciones	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
65. Compromiso	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	2	0	0	0	2
66. Sensibilidad hacia el interlocutor o paciente	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	2	0	0	2
67. Confirmar la recepción y comprensión del receptor	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	2
68. Promover un clima de convivencia	0	0	0	1	1	0	0	0	3	3	0	0	0	4	4
69. Respetar el derecho a la información del receptor	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	2	0	0	2
70. Capacidad de persuasión	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
71. Comunicación comercial y atención al cliente	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	3	3
72. Dominio del protocolo y las relaciones públicas	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
73. Informar o relacionarse con la autoridad competente	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3	0	1	1	1	3
74. Sensibilizar a la audiencia en el ámbito específico	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	2
75. Sistema adecuado de presentación de una obra	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	3	0	0	0	3
76. Capacidad explicativa y de presentación	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	3	0	0	0	3
77. Estrategias de interacción con alumnado en las aulas	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	3	3
78. Dirigir proyectos	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
79. Motivar al paciente o receptor	0	0	1	1	2	0	1	0	2	3	0	1	1	3	5
80. Mostrar la vertiente lúdica del ámbito	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
81. Establecer redes de contacto nacional	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
82. Establecer redes de contacto internacionales	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
83. Reconocer, comprender y respetar las ideas de los receptores	1	2	0	2	5	1	3	0	1	5	2	5	0	3	10
84. Aceptación de las críticas	0	0	0	1	1	1	2	0	0	3	1	2	0	1	4
85. Dominio de la comunicación no verbal (postura, gesto...)	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
86. Competencias de comunicación asistencial con pacientes	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
87. Hablar o criticar sin agresividad	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
88. Aceptar diferentes puntos de vista	0	0	0	2	2	0	1	0	1	2	0	1	0	3	4
89. Comunicarse con personas con dificultades comunicativas	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	2
90. Recopilación de datos del interlocutor (entrevista)	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4	0	4	0	0	4
91. Análisis de datos matemáticos, económicos, estadísticos...	0	0	3	2	5	0	0	1	3	4	0	0	4	5	9
92. Transcripción de la información	1	0	0	0	1	2	1	0	0	3	3	1	0	0	4
93. Diferenciar lo principal de lo accesorio o secundario	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
94. Hallar semejanzas y diferencias entre ideas propias y otras	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
95. Detección de argumentaciones falaces y contradicciones	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	2	0	0	0	2
96. Capacidad para extraer conclusiones	0	0	0	0	0	1	1	0	3	5	1	1	0	3	5
97. Capacidad para aplicar la información o normas consultadas	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	0	0	0	5	5
98. Capacidad para localizar la información implícita	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
	142	114	217	213	686	169	222	48	161	600	311	336	265	374	1286

## Anexo 4.6. Clasificación de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

### Anexo 4.6.

#### Análisis del contenido de documentos para el estudio de la competencia de comunicación en las universidades españolas

A/ Estudio de competencias calificadas como transversales (T) y específicas (E)

B/ Clasificación de las competencias en orden descendente por número de referencias

**Documentos consultados:** Libros Blancos (ANECA) y Planes de Estudio de Grado para el curso 2012-2013 de las universidades siguientes: Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Zaragoza (UZ) y Universidad de Sevilla (US).

**Clave**

**T: Competencia Transversal; E: Competencia Específica.**

**AH:** Artes y Humanidades; **CS** Ciencias de la Salud; **C/IA:** Ciencias, Ingeniería y Arquitectura; **CSJ:** Ciencias Sociales y Jurídicas

**B/ Clasificación de las competencias en orden descendente por número de referencias**

Competencias	AH T	CS T	C/IA T	CSJ T	Tt T	AH E	CS E	C/IA E	CSJ E	Tt E	AH Tt	CS Tt	C/IA Tt	CSJ Tt	Tt Tt	Orden global
2. Comunicación y expresión oral	11	8	15	15	49	11	11	3	10	35	22	19	18	25	84	1
1. Comunicación o transmisión de información	12	7	15	15	49	10	13	3	8	34	22	20	18	23	83	2
3. Comunicación y expresión escrita	11	8	15	14	48	10	11	3	10	34	21	19	18	24	82	3
17. Trabajo en equipo, espíritu de colaboración	10	10	8	14	42	5	10	0	9	24	15	20	8	23	66	4
4. Expresión formal de información compleja y proyectos	11	2	13	9	35	10	6	5	7	28	21	8	18	16	63	5
10. Gestión/búsqueda de la información (fuentes, bibliografía)	10	7	12	12	41	9	7	1	4	21	19	14	13	16	62	6
11. Interpretación/análisis de información y los textos	7	3	9	12	31	8	4	2	4	18	15	7	11	16	49	7
12. Evaluación y selección de información relevante	6	3	9	10	28	6	4	1	4	15	12	7	10	14	43	8
16. Comunicarse con público no especializado, no experto	8	6	8	5	27	1	9	1	3	14	9	15	9	8	41	9
9. Tecnología en general y para documentarse (TIC)	4	4	7	10	25	4	5	1	4	14	8	9	8	14	39	10
6. Exposiciones escritas: artículos, informes, historiales...	1	3	9	4	17	2	6	2	5	15	3	9	11	9	32	11
18. Integrarse en grupos interdisciplinares (multiprofesionales)	3	7	9	4	23	3	5	0	1	9	6	12	9	5	32	12
21. Habilidades interpersonales y sociales	4	6	1	5	16	2	7	0	5	14	6	13	1	10	30	13
29. Elaboración y defensa de argumentos (discusión)	6	2	7	8	23	5	0	0	1	6	11	2	7	9	29	14
23. Difusión/divulgación en diversos contextos	5	3	4	2	14	6	3	1	1	11	11	6	5	3	25	15
13. Síntesis y resumen de información	3	1	4	2	10	6	5	1	2	14	9	6	5	4	24	16
14. Comprensión y crítica de lo escuchado, textos u obras	2	1	1	7	11	5	4	1	3	13	7	5	2	10	24	17
5. Exposiciones orales, conferencias, comunicaciones, informes	1	0	9	3	13	2	3	2	3	10	3	3	11	6	23	18
28. Asesoramiento, tutoría, consejo y mediación social	1	1	2	3	7	3	4	0	8	15	4	5	2	11	22	19
7. Lenguaje, el discurso y léxico especializado	2	1	2	0	5	8	0	4	3	15	10	1	6	3	20	20
26. Liderazgo y dirección de grupos	0	5	3	7	15	0	4	0	1	5	0	9	3	8	20	21
32. Claridad expresiva, hacer inteligible la información	1	1	5	2	9	2	8	1	0	11	3	9	6	2	20	22
34. Capacidad docente	1	0	6	1	8	2	5	3	1	11	3	5	9	2	19	23

#### Anexo 4.6. Clasificación de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

8. Uso de tecnologías para expresarse	2	1	3	3	9	3	2	1	2	8	5	3	4	5	17	24
19. Trabajo en contextos internacionales	2	4	6	2	14	0	1	0	2	3	2	5	6	4	17	25
27. Comprensión lectora de textos específicos complejos	1	0	1	5	7	3	4	1	1	9	4	4	2	6	16	26
30. Argumentación racional atendiendo a las reglas	1	0	5	4	10	3	0	1	2	6	4	0	6	6	16	27
36. Respeto al oyente y su diversidad	0	5	0	1	6	0	7	0	3	10	0	12	0	4	16	28
24. Resolución de conflictos, abusos y situaciones complejas	1	0	0	6	7	0	3	0	5	8	1	3	0	11	15	29
31. Negociación y capacidad de acuerdo	1	0	1	5	7	1	2	0	3	6	2	2	1	8	13	30
39. Exposición o descripción de datos y hechos	1	0	6	1	8	2	1	1	1	5	3	1	7	2	13	31
22. Corrección expresiva y lingüística	1	0	0	2	3	4	2	0	2	8	5	2	0	4	11	32
25. Confidencialidad, privacidad y discreción con los datos	0	4	0	0	4	0	6	0	0	6	0	10	0	0	10	33
83. Reconocer, comprender y respetar las ideas de los receptores	1	2	0	2	5	1	3	0	1	5	2	5	0	3	10	34
40. Capacidad para dialogar y debatir	1	0	1	2	4	2	1	0	2	5	3	1	1	4	9	35
91. Análisis de datos matemáticos, económicos, estadísticos...	0	0	3	2	5	0	0	1	3	4	0	0	4	5	9	36
20. Trabajo en contextos multi o interculturales	0	0	1	3	4	0	0	0	3	3	0	0	1	6	7	37
37. Empatía	0	1	0	0	1	0	5	0	1	6	0	6	0	1	7	38
38. Facilitar y promover la participación del interlocutor	0	3	0	0	3	0	4	0	0	4	0	7	0	0	7	39
44. Expresión rigurosa y fundamentada	1	1	3	0	5	1	0	0	1	2	2	1	3	1	7	40
15. Identificación, clasificación y catálogo de la información	2	0	0	0	2	3	1	0	0	4	5	1	0	0	6	41
33. Estrategias de comunicación, retórica, estilística	1	0	0	2	3	1	0	0	2	3	2	0	0	4	6	42
35. Participar y expresarse en medios de repercusión social	0	1	0	0	1	1	4	0	0	5	1	5	0	0	6	43
49. Comprensión oral: Escuchar con atención	1	0	0	0	1	0	5	0	0	5	1	5	0	0	6	44
47. Expresión mediante el lenguaje matemático	0	0	1	0	1	0	0	3	1	4	0	0	4	1	5	45
79. Motivar al paciente o receptor	0	0	1	1	2	0	1	0	2	3	0	1	1	3	5	46
96. Capacidad para extraer conclusiones	0	0	0	0	0	1	1	0	3	5	1	1	0	3	5	47
97. Capacidad para aplicar la información o normas consultadas	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	0	0	0	5	5	48
41. Refutar con fundamento los argumentos de otros	0	0	2	1	3	0	0	1	0	1	0	0	3	1	4	49
45. Expresión coherente y ordenada	0	0	0	1	1	0	1	1	1	3	0	1	1	2	4	50
46. Expresión mediante gráficas, diagramas, etc.	0	0	2	0	2	0	0	0	2	2	0	0	2	2	4	51
52. Reconocer usos incorrectos de términos y expresiones	0	0	2	0	2	2	0	0	0	2	2	0	2	0	4	52
53. Detectar falsedades, errores y malos usos del lenguaje	0	0	2	0	2	1	0	1	0	2	1	0	3	0	4	53
68. Promover un clima de convivencia	0	0	0	1	1	0	0	0	3	3	0	0	0	4	4	54
84. Aceptación de las críticas	0	0	0	1	1	1	2	0	0	3	1	2	0	1	4	55
88. Aceptar diferentes puntos de vista	0	0	0	2	2	0	1	0	1	2	0	1	0	3	4	56
90. Recopilación de datos del interlocutor (entrevista)	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4	0	4	0	0	4	57
92. Transcripción de la información	1	0	0	0	1	2	1	0	0	3	3	1	0	0	4	58
48. Capacidad de comprender críticas de la propia obra	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	3	0	0	0	3	59
59. Ayuda y apoyo emocional	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	3	0	0	3	60
61. Derivar a otro profesional o consultar con él	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	3	0	0	3	61

### Anexo 4.6. Clasificación de las referencias a la competencia de comunicación en las universidades españolas

71. Comunicación comercial y atención al cliente	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	3	3	62
73. Informar o relacionarse con la autoridad competente	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3	0	1	1	1	3	63
75. Sistema adecuado de presentación de una obra	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	3	0	0	0	3	64
76. Capacidad explicativa y de presentación	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	3	0	0	0	3	65
77. Estrategias de interacción con alumnado en las aulas	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	3	3	66
51. Capacidad de traducir ideas en un mensaje u obra	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	2	0	0	0	2	67
55. Flexibilidad y aceptación de otras perspectivas	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	1	1	0	0	2	68
56. Capacidad para entrevistar	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	2	69
58. Anticiparse a las expectativas del interlocutor o cliente	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	2	2	70
62. Consultar y obtener ayuda o asesoramiento de otros	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	2	0	0	2	71
65. Compromiso	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	2	0	0	0	2	72
66. Sensibilidad hacia el interlocutor o paciente	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	2	0	0	2	73
67. Confirmar la recepción y comprensión del receptor	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	2	74
69. Respetar el derecho a la información del receptor	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	2	0	0	2	75
74. Sensibilizar a la audiencia en el ámbito específico	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	2	76
78. Dirigir proyectos	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	77
89. Comunicarse con personas con dificultades comunicativas	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	2	78
93. Diferenciar lo principal de lo accesorio o secundario	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	79
95. Detección de argumentaciones falaces y contradicciones	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	2	0	0	0	2	80
42. Normas de presentación, referencias y estilo en escritos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	81
43. Brevidad de la información	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	82
50. Capacidad de elaboración de texto de diversos tipos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	83
54. Fomentar el diálogo entre pueblos y culturas	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	84
57. Proporcionar retroalimentación a los destinatarios	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	85
60. Autocontrol y equilibrio emocional	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	86
63. Delegar funciones en otros	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	87
64. Dar instrucciones o prescripciones	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	88
70. Capacidad de persuasión	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	89
72. Dominio del protocolo y las relaciones públicas	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	90
80. Mostrar la vertiente lúdica del ámbito	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	91
81. Establecer redes de contacto nacional	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	92
82. Establecer redes de contacto internacionales	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	93
85. Dominio de la comunicación no verbal (postura, gesto...)	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	94
86. Competencias de comunicación asistencial con pacientes	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	95
87. Hablar o criticar sin agresividad	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	96
94. Hallar semejanzas y diferencias entre ideas propias y otras	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	97
98. Capacidad para localizar la información implícita	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	98
Total	142	114	217	213	686	169	222	48	161	600	311	336	265	374	1286	

**Anexo 5. Variables e hipótesis**

**Anexo 5.1. Variables**

**Tipo A. Cualitativas**

<b>VA1. Competencia de comunicación oral (CCO).</b>
<p><b>Definición conceptual</b></p> <p>Puede definirse de forma constitutiva y conceptual, de manera clara y breve, como “la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional”.</p>
<p><b>Definición operacional</b></p> <p>-Grado de acuerdo de los informantes con la definición propuesta (P01).          -Análisis del contenido de la pregunta abierta (P02) que permite modificar la definición total o parcialmente.</p>
<b>Bloque 1/ Preguntas: P01, P02, P03, P04, P05, P06, P07 y P08</b>
<b>VA1a. CCO-Tipos</b>
<p><b>Definición conceptual</b></p> <p>Competencias o subcompetencias que forman, o pueden formar parte, de la competencia de comunicación oral (VA1/CCO).</p>
<p><b>Definición operacional</b></p> <p>Es una variable politómica abierta a la que los informantes pueden añadir otras categorías adicionales. Se proponen ocho categorías:</p> <p><b>01. Personal:</b> Manifestar las ideas personales en la vida diaria  <b>02. Social:</b> Relacionarse con los demás en la vida diaria  <b>03. Formal:</b> Hablar en público en situaciones formales  <b>04. Directiva:</b> Dirigir a personas y grupos en organizaciones  <b>05. Grupal:</b> Participar en grupos de trabajo en organizaciones  <b>06. Lingüística:</b> Expresarse de forma adecuada y fluida en el idioma  <b>07. Tecnológica:</b> Expresarse con apoyo de medios tecnológicos  <b>08. No lingüística:</b> Manifestarse mediante voz, gestualidad y aspecto</p>
<b>Bloque 2/ Preguntas: P16</b>
<b>Bloque 3/ Preguntas: P15</b>
<b>VA2. Incidencia personal</b>
<p><b>Definición conceptual</b></p> <p>Consecuencias o efectos de un atributo, competencia, suceso o fenómeno que pueden incidir sobre la persona y su desarrollo a nivel individual.</p>
<p><b>Definición operacional</b></p> <p>Es una variable politómica abierta a la que los informantes pueden añadir otras categorías adicionales (P05). Se proponen siete categorías:</p> <p>01. Autoestima y bienestar personal          02. Perspectivas de mejora en el empleo          03. Calidad del trabajo o servicio prestado          04. Desarrollo de la red de relaciones sociales          05. Permanencia en la organización          06. Sentimiento de integración en la organización          07. Cantidad de trabajo o servicio prestado          -Análisis del contenido de la respuesta abierta (ítem P05_08)</p>
<b>Bloque 1/ Preguntas: P05</b>



<b>VA3. Incidencia laboral</b>
<b>Definición conceptual</b> Consecuencias o efectos de un atributo, competencia, suceso o fenómeno que pueden incidir en general sobre el ámbito laboral en una organización.
<b>Definición operacional</b> Es una variable dicotómica (P06). Se proponen dos categorías: 01. Afecta a los resultados de la organización 02. Afecta al clima laboral de la organización
<b>Bloque 1/ Preguntas: P06</b>

<b>VA4. Incidencia organizacional</b>
<b>Definición conceptual</b> Consecuencias o efectos de un atributo, competencia, suceso o fenómeno que pueden incidir sobre los resultados y productividad de una organización de trabajo.
<b>Definición operacional</b> Es una variable politómica abierta a la que los informantes pueden añadir otras categorías adicionales (P07). Se proponen siete categorías: 01. Rentabilidad y productividad 02. Calidad del servicio 03. Perspectivas de futuro, innovación y desarrollo 04. Fidelización y aumento de clientes 05. Motivación y autoestima de la organización 06. Mantenimiento de empleados de alto nivel 07. Imagen de la organización -Análisis del contenido de la respuesta abierta (ítem P07_08).
<b>Bloque 1/ Preguntas: P07</b>

<b>VA5. Incidencia sociolaboral</b>
<b>Definición conceptual</b> Consecuencias o efectos de un atributo, competencia, suceso o fenómeno que pueden incidir sobre la interacción social de una organización de trabajo.
<b>Definición operacional</b> Es una variable politómica abierta a la que los informantes pueden añadir otras categorías adicionales (P08). Se proponen siete categorías: 01. Relaciones entre directivos y empleados 02. Relaciones entre compañeros 03. Relaciones con otras organizaciones 04. Relaciones con clientes y receptores del servicio 05. Prevención de sexismo, clasismo, racismo, etc. 06. Prevención de conflictos sociales o laborales 07. Relaciones con los medios de comunicación -Análisis del contenido de la respuesta abierta (ítem P08_08).
<b>Bloque 1/ Preguntas: P08</b>

<b>VA6. Grupo generacional</b>
<b>Definición conceptual</b> Grupo de edad por generaciones al que pertenece un conjunto de personas (o empleados de una organización de trabajo).
<b>Definición operacional</b> Variable reducida intencionalmente por los objetivos de la investigación a dos categorías (dicotómica): a) Empleados actuales y b) empleados de generaciones anteriores (mayores de 35 años).
<b>Bloque 3/ Preguntas: P09</b>

<b>VA7. Titulación académica</b>
<b>Definición conceptual</b> Tipo de titulación académica oficial en el empleo o para acceder al mismo.
<b>Definición operacional</b> Es una variable politómica de <b>siete</b> categorías: 01. Sin título de Graduado o de E. Secundaria 02. Título de Graduado o de E. Secundaria 03. Formación Profesional de Grado Medio 04. Bachillerato 05. Formación Profesional de Grado Superior 06. Diplomado, Licenciado o Graduado 07. Formación de Postgrado (Máster, Doctorado, etc.)  O puede ser sintetizada en <b>tres</b> categorías: <b>01. A</b> (E.S.O., F. P. Grado Medio, etc.) <b>02. B</b> (Bachiller, Grado Superior, etc.) <b>03. C</b> (Formación Universitaria)
<b>Bloque 2/ Preguntas: P12</b> <b>Bloque 3/ Preguntas: P11, P15, P22</b>

<b>VA8 Instrumentos de selección</b>
<b>Definición conceptual</b> Instrumentos y procedimientos específicos para la valoración de competencias en los procesos de selección de empleados.
<b>Definición operacional</b> Es una variable politómica abierta a la que los informantes pueden añadir otras categorías adicionales. Se proponen seis categorías: 01. Entrevista 02. Observación de la conducta 03. Pruebas, escalas o tests psicotécnicos 04. Informes de los directivos de la sección en que trabaja el empleado 05. Informes de personas ajenas a la organización (clientes, otras empresas, etc.) 06. Autoevaluación del empleado
<b>Bloque 2/ Preguntas: P13</b>

<b>VA9. Agentes educativos</b>
<b>Definición conceptual</b> Personas, instituciones o entidades públicas o privadas que realizan la formación de empleados o son responsables de la misma.
<b>Definición operacional</b> Es una variable politómica abierta a la que los informantes pueden añadir otras categorías adicionales. Se proponen nueve categorías: 01. Cada organización, institución o empresa 02. Las instituciones públicas 03. Las organizaciones empresariales 04. La Comunidad Europea 05. Las organizaciones de los empleados 06. El Estado, perfeccionando las leyes 07. Las universidades, ajustando los planes 08. El empleado, tomando conciencia 09a. El entorno familiar, educando este aspecto
<b>Bloque 3/ Preguntas: P14</b>

<b>VA10. Factores explicativos del desarrollo comunicativo</b>
<b>Definición conceptual</b> Factores, causas o motivos susceptibles de explicar el desarrollo y perfeccionamiento de una conducta, habilidad o competencia determinada de las personas, alumnos o empleados.
<b>Definición operacional</b> Es una variable politómica en la que se presentan diez categorías específicas relativas a motivos que podrían explicar el nivel de CCO. Se comunican mejor las personas... 01 ... más inteligentes 02 ... más abiertas y extrovertidas 03 ... con dotes naturales para el lenguaje 04 ... de clase social más elevada 05 ... con mejores calificaciones académicas 06 ... con un <i>currículum vitae</i> más extenso 07 ... con más años de experiencia profesional 08 ... más cultas 09 ... más formadas en técnicas de comunicación 10 ... con más conocimientos específicos de la profesión
<b>Bloque 3/ Preguntas: P17</b>

<p><b>VA11. Competencias transversales (Tuning)</b></p> <p><b>Definición conceptual</b>  Las competencias genéricas o transversales son aquellas que se requieren para la actuación laboral eficiente en una amplia diversidad de puestos de trabajo.</p> <p><b>Definición operacional</b>  Se presenta el listado de las veintitrés competencias del Proyecto Tuning divididas en tres bloques.</p> <p><b>C.G. INSTRUMENTALES</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>01. Capacidad de análisis y síntesis</li> <li>02. Capacidad de organización y planificación</li> <li>03. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa</li> <li>04. Conocimiento de una lengua extranjera</li> <li>05. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio</li> <li>06. Capacidad de gestión de la información</li> <li>07. Resolución de problemas</li> <li>08. Toma de decisiones</li> </ol> <p><b>C. G. PERSONALES</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>09. Trabajo en equipo</li> <li>10. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar</li> <li>11. Trabajo en un contexto internacional</li> <li>12. Habilidades en las relaciones interpersonales</li> <li>13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad</li> <li>14. Razonamiento crítico</li> <li>15. Compromiso ético</li> </ol> <p><b>C.G. SISTÉMICAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>16. Aprendizaje autónomo</li> <li>17. Adaptación a nuevas situaciones</li> <li>18. Creatividad</li> <li>19. Liderazgo</li> <li>20. Conocimiento de otras culturas y costumbres</li> <li>21. Iniciativa y espíritu emprendedor</li> <li>22. Motivación por la calidad</li> <li>23. Sensibilidad hacia temas medioambientales</li> </ol> <p><b>Bloque 2/ Preguntas: P18</b></p> <p><b>Bloque 2/ Preguntas: P19</b></p>
--

<b>VA12. CCO-Conductas</b>
<p><b>Definición conceptual</b></p> <p>Conductas de comunicación oral que pueden dificultar la interacción social y el logro de los objetivos comunicativos (en especial, aquellas que pueden afectar al desempeño laboral).</p>
<p><b>Definición operacional</b></p> <p>Es una variable politómica abierta a la que los informantes pueden añadir otras categorías adicionales. Se proponen cuarenta categorías:</p> <p><b>Conductas comunicativas susceptibles de dificultar el empleo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>01. Falta de iniciativa y apatía para comunicarse</li> <li>02. Agresividad verbal</li> <li>03. Inseguridad e indecisión</li> <li>04. Rigidez e inflexibilidad ante ideas ajenas</li> <li>05. Planteamientos negativos o pesimistas</li> <li>06. Expresión impulsiva, imprudente o irresponsable</li> <li>07. Tendencia a la mentira o a la hipocresía</li> <li>08. Expresión pedante</li> <li>09. Falta de discreción</li> <li>10. Descontrol emocional</li> <li>11. Falta de respeto a los interlocutores (descortesía)</li> <li>12. Imposición ante los demás</li> <li>13. Insensibilidad, frialdad o distanciamiento</li> <li>14. Dificultad para cooperar (individualismo)</li> <li>15. Tendencia al aislamiento</li> <li>16. Lenguaje intolerante: sexista, clasista, etc.</li> <li>17. Tendencia a posturas conflictivas</li> <li>18. Dificultad para expresar sentimientos en público</li> <li>19. Dificultad para transmitir decisiones y promesas</li> <li>20. Dificultad para hablar en público</li> <li>21. Carencia de poder de convicción y argumentación</li> <li>22. Expresión autoritaria para dirigir a subordinados</li> <li>23. Incapacidad para organizar y dirigir grupos o reuniones</li> <li>24. Dificultad para dialogar y escuchar, en grupos o reuniones</li> <li>25. Falta de respeto o rebeldía ante los superiores</li> <li>26. Bloqueo ante los conflictos o desacuerdos</li> <li>27. Relación conflictiva con clientes o receptores del servicio</li> <li>28. Expresión sin base o documentación adecuada</li> <li>29. Expresión oscura y poco comprensible</li> <li>30. Ausencia de ideas personales</li> <li>31. Carencia de léxico</li> <li>32. Pronunciación incorrecta o vulgar</li> <li>33. Incorrección en la sintaxis de los enunciados</li> <li>34. Deficiente estructuración del discurso (falta de coherencia)</li> <li>35. Déficit de fluidez, expresividad y oratoria</li> <li>36. Dificultad para leer o verbalizar un escrito de forma expresiva</li> <li>37. Incapacidad de uso de recursos tecnológicos</li> <li>38. Voz y entonación inexpressiva</li> <li>39. Vulgaridad de gestos y movimientos</li> <li>40. Imagen o aspecto personal descuidado</li> </ol>

<b>Bloque 2/ Preguntas: P20</b>
<b>VA13. Competencias profesionales</b>
<b>Definición conceptual</b> Competencias para el desempeño laboral eficiente. Pueden ser básicas, transversales y técnicas.
<b>Definición operacional</b> A los efectos de esta investigación se dicotomiza esta variable en únicamente dos tipos de competencias cuya relevancia interesa analizar específicamente. 01. Competencia técnica (CT) 02. Competencia de comunicación oral (CCO)
<b>Bloque 2/ Preguntas: P21</b>

<b>VA14. Contenidos de Lengua y Literatura</b>
<b>Definición conceptual</b> Contenidos educativos principales tanto teóricos como procedimentales o habilidades específicas que son objeto de la enseñanza de la lengua y la literatura en el sistema educativo.
<b>Definición operacional</b> Es una variable politómica en la que se presentan dieciséis categorías específicas:  01. Estudio de la comunicación (concepto, clases, etc.) 02. Estudio del texto: estructura, tipos de texto, etc. 03. Gramática 04. Historia de la literatura 05. Comentario de textos literarios 06. Análisis morfosintáctico 07. Ortografía 08. Estudio del léxico del idioma 09. Estudio de los fonemas y sonidos del idioma 10. Lectura de textos 11. Comprensión lectora 12. Expresión escrita 13. Expresión oral 14. Comprensión oral 15. Medios de comunicación 16. Tecnologías de la información y la comunicación
<b>Bloque 4/ Preguntas: P23</b>

<b>VA15. Pautas pedagógicas</b>
<p><b>Definición conceptual</b></p> <p>Fenómenos, circunstancias, medidas o pautas pedagógicas propias o supuestas del sistema educativo. Pueden expresarse en forma neutra, positiva o negativa con el objeto de explicar la relación entre la formación académica recibida por los empleados y las necesidades de las organizaciones de trabajo.</p>
<p><b>Definición operacional</b></p> <p>Es una variable politómica abierta a la que los informantes pueden añadir otras categorías adicionales. Se proponen trece categorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>01. Demasiada teoría y poca práctica</li> <li>02. Procedimientos de evaluación</li> <li>03. Métodos de enseñanza</li> <li>04. Leyes educativas distantes de la realidad laboral</li> <li>05. Formación y actualización del profesorado</li> <li>06. Formación escasa en el área tecnológica (TIC)</li> <li>07. Formación escasa en el área humanística</li> <li>08. Formación escasa en el área científica</li> <li>09. Formación escasa en el área comunicativa</li> <li>10. Formación escasa de actitudes, valores, etc.</li> <li>11. Formación escasa en competencias transversales</li> <li>12. Formación escasa en competencias técnicas</li> <li>13b. Prácticas escasas en las organizaciones</li> </ol>
<b>Bloque 3/ Preguntas: P24</b>

<b>VA16. Tipos de asignaturas universitarias</b>
<p><b>Definición conceptual</b></p> <p>Clases de asignaturas que puede desarrollar un alumno a lo largo del currículum universitario en orden jerárquico de exigencia para obtener la titulación cursada.</p>
<p><b>Definición operacional</b></p> <p>Es una variable politómica con cuatro ítems:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asignatura no necesaria (sin relevancia en la formación de las competencias del estudiante, etc.).</li> <li>2. Voluntaria (Se cursa por decisión del alumno pero no exigida para obtener la titulación).</li> <li>3. Optativa (Susceptible de ser seleccionada entre un conjunto de asignaturas ofrecidas al estudiante, a menudo como complemento de formación).</li> <li>4. Obligatoria (Deben cursarse necesariamente para obtener la titulación, etc.).</li> </ol>
<b>Bloque 3/ Preguntas: P25</b>

<b>VA17. Objetivos educativos</b>
<b>Definición conceptual</b> Metas y finalidades a las que va dirigida la enseñanza de la competencia de comunicación oral.
<b>Definición operacional</b> Es una variable politómica abierta a la que los informantes pueden añadir otras categorías adicionales. Se proponen doce categorías: 01. Expresión personal y original de ideas propias 02. Desarrollo emocional y autoestima 03. Colaboración, trabajo en equipo y resolución de conflictos 04. Trato respetuoso sin discriminación de personas 05. Dominio de tecnologías de información y comunicación 06. Interacción en los medios de comunicación: radio, televisión, etc. 07. Actuación como ciudadano 08. Integración social: familia, pareja, amistad, etc. 09. Integración en contextos globales: regional, nacional, internacional, etc. 10. Integración en la vida laboral (empleabilidad) 11. Dirección de grupos de personas 12. Expresión oral formal en situaciones complejas: presentaciones, debates, conferencias, etc.
<b>Bloque 4/ Preguntas: P26</b>

<b>VA18. Pautas de comunicación en los centros educativos</b>
<b>Definición conceptual</b> Modelos, usos, estrategias, normas y medidas que se utilizan o se pueden aplicar en los centros educativos para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado.
<b>Definición operacional</b> Es una variable politómica abierta a la que los informantes pueden añadir otras categorías adicionales. Se proponen diez categorías: 01. La participación de alumnos en la organización del centro educativo: Consejo escolar, Delegación de alumnos, etc. 02. Las actividades de convivencia: festivas, actividades culturales, exposiciones, viajes, etc. 03. La disposición del espacio que facilite la interacción 04. El uso de tecnologías audiovisuales e informáticas 05. La aparición de respuestas personales y creativas 06. Facilitar la interacción con centros y alumnos de otros lugares mediante las TIC, intercambios, etc. 07. Un ambiente participativo que facilite la expresión 08. Realización de tareas, problemas y proyectos en grupo 09. La dirección de equipos de trabajo por cada alumno 10. La enseñanza de técnicas y procedimientos de comunicación
<b>Bloque 4/ Preguntas: P27</b>



<b>VA19. Pautas de evaluación educativa</b>
<b>Definición conceptual</b> Orientaciones, usos, modalidades e instrumentos de evaluación que se utilizan o se pueden aplicar en el sistema educativo.
<b>Definición operacional</b> Es una variable politómica abierta a la que los informantes pueden añadir otras categorías adicionales. Se proponen quince categorías: 01. Evaluar la CCO para que los alumnos mejoren sus habilidades 02. Evaluarla para que los alumnos perciban su importancia 03. No evaluarla porque produce malestar emocional al alumno 04. No evaluarla, pues ya se evalúan otros contenidos del programa 05. Debe evaluarla principalmente el profesor 06. Deben participar los alumnos mediante la autoevaluación 07. Dar calificación numérica de la CCO (de 0 a 10, por ejemplo) 08. Realizar un informe que describa la CCO del alumno 09. Usar una prueba escrita sobre teoría/técnica de la comunicación 10. Utilizar la observación de las actuaciones comunicativas 11. Grabar la actuación para comentarla posteriormente 12. Usar escalas que indiquen el nivel en cada destreza 13. Evaluar al final del curso según objetivos alcanzados 14. Evaluar a lo largo del curso e indicar a cada alumno sus logros 15. Evaluar en contextos de comunicación formales e informales
<b>Bloque 4/ Preguntas: P28</b>
<b>VA20. Orientaciones didácticas de la comunicación oral</b>
<b>Definición conceptual</b> Métodos, estrategias, usos o técnicas que pueden considerarse o ser utilizados para la enseñanza del lenguaje oral.
<b>Definición operacional</b> Es una variable politómica abierta a la que los informantes pueden añadir otras categorías adicionales. Se proponen quince categorías: <u>Orientaciones didácticas</u> La enseñanza de la CCO debe tener en cuenta ... 01. Las características del alumnado (edad, madurez, nivel, etc.) 02. La motivación y el interés de las actividades 03. Participar todos los alumnos (no sólo los más comunicativos) 04. Combinar los contenidos teóricos y prácticos 05. El trabajo tanto individual como en grupo 06. Dedicar el tiempo que requiere la formación comunicativa 07. Una enseñanza sistemática de estas habilidades 08. La coordinación entre los profesores 09. Aprender tipos de discurso de la vida social actual 10. Preparar para la integración en el mundo laboral 11. Ofrecer modelos de comunicación 12. Crear un clima de comunicación abierto 13. Propiciar la expresión personal del alumnado 14. Incorporar las tecnologías de la comunicación 15. Guiar el proceso y orientar al alumnado
<b>Bloque 4/ Preguntas: P29</b>

<b>VA21. Actividades formativas de comunicación oral</b>
<p><b>Definición conceptual</b></p> <p>Actividades educativas que pueden considerarse o ser utilizadas para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia de comunicación oral.</p>
<p><b>Definición operacional</b></p> <p>Es una variable politómica abierta a la que los informantes pueden añadir otras categorías adicionales. Se proponen diez categorías:</p> <p>Actividades para el desarrollo de la CCO</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>01. Exposiciones orales sobre temas diversos</li> <li>02. Diálogo, debate y argumentación sobre asuntos de interés: mesa redonda, asamblea, cine-fórum, entrevista, etc.</li> <li>03. Explicaciones del profesor sobre teorías y técnicas comunicativas</li> <li>04. Técnicas de apoyo: respiración, relajación, etc.</li> <li>05. Uso de medios tecnológicos: videoconferencia, multimedia, etc.</li> <li>06. Realización de proyectos en grupo</li> <li>07. Asistencia a conferencias, juicios, obras de teatro, etc.</li> <li>08. Expresión o lectura oral en público: teatro, dramatización, recitación, radio y televisión escolar, cine y vídeo, etc.</li> <li>09. Observación de modelos (textos, películas, grabaciones, etc.)</li> <li>10. Comentario de situaciones comunicativas del aula o externas (grabaciones de clase, teatro, cine, debates televisivos, etc.)</li> </ol>
<b>Bloque 4/ Preguntas: P30</b>

**Variables tipo B. Cuantitativas**

<b>VB1. Nivel de competencia de comunicación oral. (CCO)</b>
<b>Definición conceptual</b> Grado de habilidad y eficiencia en la comunicación oral (en general o en una subcompetencia o destreza concreta), a juicio de un informante
<b>Definición operacional</b> Se mide con una pregunta directa de valoración mediante escala likert: 1 al 4 (Nada/Poco)
<b>Bloque 3/ Preguntas: P09, P10, P11, P15</b>

<b>VB2. Relevancia conceptual</b>
<b>Definición conceptual</b> Grado de acuerdo con la definición o descripción de un término o concepto por parte de un informante. Valora el grado en que la definición expresada es válida o significativa.
<b>Definición operacional</b> Se mide con una pregunta directa (P01) mediante escala likert: <input type="checkbox"/> 1. Nada de acuerdo <input type="checkbox"/> 2. Poco <input type="checkbox"/> 3. Bastante <input type="checkbox"/> 4. Muy de acuerdo -Análisis del contenido de la respuesta abierta (P02).
<b>Bloque 1/ Preguntas: P01, P02</b>

<b>VB3. Relevancia general</b>
<b>Definición conceptual</b> Valor significativo diferencial asignado a un fenómeno o atributo en general por un informante.
<b>Definición operacional</b> Se mide con una pregunta directa de valoración mediante escala likert: <input type="checkbox"/> 1. Nada <input type="checkbox"/> 2. Poco <input type="checkbox"/> 3. Bastante <input type="checkbox"/> 4. Mucho
<b>Bloque 1/ Preguntas: P03</b>

<b>VB4. Relevancia demográfica</b>
<b>Definición conceptual</b> Cantidad aproximada de población afectada por un fenómeno a juicio de un informante.
<b>Definición operacional</b> Se mide con una pregunta directa (P04) de valoración mediante escala likert: <input type="checkbox"/> 1. Del 0 al 5% de los puestos <input type="checkbox"/> 2. Del 6 al 25% <input type="checkbox"/> 3. Del 26 al 50% <input type="checkbox"/> 4. Más del 50 %
<b>Bloque 1/ Preguntas: P04</b>

<b>VB5. Relevancia funcional</b>
<p><b>Definición conceptual</b></p> <p>Grado en que determinada consecuencia o efecto sobre una persona u organización es producido por un atributo o fenómeno, a juicio del informante. Establece un juicio o impresión personal sobre la relación causa-efecto.</p>
<p><b>Definición operacional</b></p> <p>Se mide con una pregunta directa (P05, P06, P07 y P08) de valoración mediante escala likert:</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Nada <input type="checkbox"/> 2. Poco <input type="checkbox"/> 3. Bastante <input type="checkbox"/> 4. Mucho.</p> <p>-Admite clasificación de los ítems puntuados por la media.</p> <p>-Se solicita adicionalmente, cuando hay varios ítems, la elección por parte del informante de los tres ítems principales, permitiendo clasificarlos por orden de importancia a los efectos de matizar la clasificación por medias.</p>
<b>Bloque 1/ Preguntas: P05, P06, P07, P08</b>

<b>VB6. Nivel formativo</b>
<p><b>Definición conceptual</b></p> <p>Grado de preparación académica de los ciudadanos o empleados, a juicio de un informante.</p>
<p><b>Definición operacional</b></p> <p>Se mide con una pregunta de valoración comparativa sobre el nivel de formación mediante escala Likert:</p> <p>Empleados actuales/generaciones anteriores (mayores de 35 años)</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Peor nivel que antes <input type="checkbox"/> 2. Igual <input type="checkbox"/> 3. Mejor nivel <input type="checkbox"/> 4. Mucho mejor</p>
<b>Bloque 3/ Preguntas: P09</b>

<b>VB7. Adecuación pedagógica</b>
<p><b>Definición conceptual</b></p> <p>Grado en que una actividad docente o discente, uso, método, estrategia u orientación didáctica o de evaluación puede contribuir al desarrollo eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje y al logro de los objetivos educativos, a juicio del informante.</p>
<p><b>Definición operacional</b></p> <p>Se mide mediante pregunta directa a los informantes:</p> <p>a) Nivel de acuerdo con el ítem del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) (P28).</p> <p>b) Nivel del ítem del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho) (P29 y P30).</p> <p>c) Clasificación de ordinales mediante elección de un número limitado entre el total de ítems (3 o 4 principales).</p>
<b>Bloque 4/ Preguntas: P28, P29 y P30.</b>

<b>VB8. Evaluabilidad</b>
<b>Definición conceptual</b> Grado en que determinado aspecto, atributo, competencia o característica de un empleado o grupo de empleados es evaluado en una organización de cara a la toma de decisiones sobre el empleo, a juicio de un informante.
<b>Definición operacional</b> Se mide con una pregunta directa de valoración mediante escala likert: 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho).
<b>Bloque 2/ Preguntas: P12</b>

<b>VB9. Funcionalidad evaluadora</b>
<b>Definición conceptual</b> Grado de utilización de un instrumento, objeto, técnica o método para la evaluación de conocimientos, habilidades y competencias en general, a juicio de un informante.
<b>Definición operacional</b> Se mide con una pregunta directa de valoración mediante escala likert: 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho).
<b>Bloque 2/ Preguntas: P13</b>

<b>VB10. Responsabilidad formativa</b>
<b>Definición conceptual</b> Grado de responsabilidad en la formación de personas, alumnos o empleados de un agente, medio o entidad, a juicio de un informante.
<b>Definición operacional</b> Se mide con una pregunta directa de valoración mediante escala likert: 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho).
<b>Bloque 3/ Preguntas: P14</b>

<b>VB11. Relevancia formativo-comunicativa</b>
<b>Definición conceptual</b> Grado en que determinado fenómeno, hecho o circunstancia causa, impulsa o facilita la adquisición y el aprendizaje de las habilidades de comunicación, a juicio de un informante.
<b>Definición operacional</b> Se mide con una pregunta directa de valoración del grado de acuerdo mediante escala Likert: 1 al 4 (Nada de acuerdo/Poco/Bastante/Muy de acuerdo) y Ordinal (3 principales).
<b>Bloque 3/ Preguntas: P17</b>

<b>VB12. Empleabilidad</b>
<b>Definición conceptual</b> Grado en que determinado conocimiento, conducta, habilidad o competencia facilita o dificulta a una persona el acceso al empleo, el mantenimiento del mismo o la promoción profesional en el marco de las organizaciones de trabajo.
<b>Definición operacional</b> Se mide mediante pregunta directa a los informantes. Se utilizan varias escalas: a) Se mide con una consigna de asignación directa de valoración positiva del grado de facilitación del empleo mediante escala Likert: del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho), como en P16, P18, P23, P26 y P27.  b) Se mide mediante una consigna de asignación directa de valoración negativa de impedimento del empleo mediante escala Likert, como en P20. La escala de valoración es la siguiente: <input type="checkbox"/> 1. <u>No dificulta</u> la selección del empleado; <input type="checkbox"/> 2. Dificulta <u>un poco</u> la selección; <input type="checkbox"/> 3. Dificulta <u>bastante</u> la selección; <input type="checkbox"/> 4. Dificulta <u>mucho</u> la selección; <input type="checkbox"/> 5. Dificulta <u>absolutamente</u> la selección. La impide.  c) Clasificación de ordinales mediante elección de un número limitado entre el total de ítems (3 principales), como en P18, P23, P26 y P27.  d) Clasificando el conjunto de ítems mediante tres ordinales estrictos (1º, 2º y 3º), como en P16 y P21.
<b>Bloque 2/ Preguntas: P16, P18, P20, P21</b>
<b>Bloque 4/ Preguntas: P23, P26, P27</b>

<b>VB13. Relevancia comunicativa</b>
<b>Definición conceptual</b> Grado en que determinada competencia, destreza o habilidad va asociada a la competencia de comunicación oral.
<b>Definición operacional</b> Se mide con una pregunta directa de valoración mediante una respuesta de elección múltiple de tipo escala Likert, 1 al 4: <input type="checkbox"/> 1. Nada. No forma parte de la formación comunicativa (FC). <input type="checkbox"/> 2. Poco. Afecta a la comunicación sólo indirectamente. No forma parte de la FC. <input type="checkbox"/> 3. Bastante. Influye directamente en la comunicación. Puede formar parte de la FC. <input type="checkbox"/> 4. Mucho. Es una competencia de comunicación. Debe incluirse en la FC.
<b>Bloque 4/ Preguntas: P19</b>

<b>VB14. Nivel de ajuste formativo-laboral</b>
<b>Definición conceptual</b> Grado en que la preparación y nivel de competencias del empleado en general se ajusta a las necesidades de la organización, a juicio de un informante.
<b>Definición operacional</b> Se mide con una pregunta directa de valoración mediante escala Likert del 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Muy ajustada).
<b>Bloque 3/ Preguntas: P22</b>

<b>VB15. Relevancia formativo-laboral</b>
<b>Definición conceptual</b> Grado en que determinado fenómeno, pauta, uso o procedimiento educativo influye sobre la calidad del desempeño laboral, a juicio del informante.
<b>Definición operacional</b> Se mide con una pregunta directa de valoración mediante escala likert: 1 al 4 (Nada/Poco/Bastante/Mucho).
<b>Bloque 3/ Preguntas: P24</b>

<b>VB16. Relevancia académica universitaria</b>
<b>Definición conceptual</b> Grado en que determinados contenidos culturales, científicos o académicos (materias, asignaturas, competencias, etc.) constituyen o deben conformar una asignatura específica en el currículo educativo universitario, a juicio del informante.
<b>Definición operacional</b> Se mide con una pregunta directa de valoración mediante una respuesta de elección múltiple de tipo escala Likert, 1 al 4: 1. No son necesarias; 2. Sí, como asignatura <u>voluntaria</u> (pueden cursarla fuera del plan de estudios); 3. Sí, como asignatura <u>optativa</u> (pueden elegirla entre otras asignaturas); 4. Sí, como asignatura <u>obligatoria</u> (la cursan todos los estudiantes).
<b>Bloque 3/ Preguntas: P25</b>

Anexo 5.2. Hipótesis específicas

Bloque 1

Cód.	Variable A	Variable B	Pregunta/Hipótesis
H <sub>1</sub>	VA1. Competencia de Comunicación Oral (CCO)	VB2. Relevancia conceptual	<b>P01. CCO/Relevancia conceptual</b> H <sub>1</sub> . El concepto de CCO propuesto suscita un alto nivel de acuerdo por parte de los informantes (Nivel 3 o superior).
H <sub>2</sub>	VA1 (CCO)		<b>P02. CCO/Concepto personal</b> H <sub>2</sub> . El concepto de CCO suscita una elevada cantidad de perspectivas y matices individuales.
H <sub>3</sub>	VA1 (CCO)	VB3. Relevancia general	<b>P03. CCO/Relevancia general</b> H <sub>3</sub> . A juicio de los informantes, la CCO es relevante o importante en general para las organizaciones (Nivel 3 o superior).
H <sub>4</sub>	VA1 (CCO)	VB4. Relevancia demográfica	<b>P04. CCO/Relevancia demográfica</b> H <sub>4</sub> . A juicio de los informantes, la CCO es relevante para un alto porcentaje de empleos. (Nivel 3 o superior).
H <sub>5</sub>	VA1 (CCO) y VA2. Incidencia personal	VB5. Relevancia funcional	<b>P05. CCO/Incidencia personal</b> H <sub>5</sub> . A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el desarrollo personal (Nivel 2,5 o superior en cada ítem).
H <sub>6</sub>	VA1 (CCO) y VA3. Incidencia laboral	VB5. Relevancia funcional	<b>P06. CCO/Incidencia laboral</b> H <sub>6</sub> . A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el ámbito laboral (Nivel 3 o superior en cada ítem).
H <sub>7</sub>	VA1 (CCO) y VA4. Incidencia organizacional	VB5. Relevancia funcional	<b>P07. CCO/Incidencia organizacional</b> H <sub>7</sub> . A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para los resultados de las organizaciones (Nivel 2,5 o superior en cada ítem).
H <sub>8</sub>	VA1 (CCO) y VA5. Incidencia sociolaboral	VB5. Relevancia funcional	<b>P08. CCO/Incidencia sociolaboral</b> H <sub>8</sub> . A juicio de los informantes, el nivel de CCO se relaciona con consecuencias relevantes para el clima sociolaboral de las organizaciones (Nivel 2,5 o superior en cada ítem).



Bloque 2

Cód.	Variable A	Variable B	Pregunta/Hipótesis
<b>H<sub>12</sub></b>	VA7. Titulación académica	VB8. Evaluabilidad/ VB1. Nivel de CCO	<b>P12. CCO/Evaluabilidad</b>  <b>H<sub>12a</sub>:</b> A juicio de los informantes, la evaluación del nivel de CCO de los empleados supera un nivel medio (nivel superior a 2,5).  <b>H<sub>12b</sub>:</b> A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se da en mayor grado la evaluación del nivel de CCO.
<b>H<sub>13</sub></b>	VA8. Instrumentos de selección	VB9. Funcionalidad evaluadora/ VB1. Nivel de CCO	<b>P13. CCO/Instrumentos de selección</b>  <b>H<sub>13</sub>:</b> A juicio de los informantes, para la medición del nivel de CCO, se utilizan en mayor medida instrumentos cualitativos que implican el contacto personal y la interacción con el sujeto observado (nivel 3 o superior).
<b>H<sub>16</sub></b>	VA1a. CCO-Tipos	VB12. Empleabilidad	<b>P16. CCO-Tipos/empleabilidad</b>  <b>H<sub>16a</sub>:</b> A juicio de los informantes, todas las subcompetencias de CCO facilitan de manera elevada la empleabilidad (nivel 3 o superior).  <b>H<sub>16b</sub>:</b> A juicio de los informantes, las tres subcompetencias de CCO más específicas de las organizaciones (formal, directiva y grupal) son las que más facilitan la empleabilidad.
<b>H<sub>18</sub></b>	VA11. Competencias transversales (Tuning)	VB12. Empleabilidad	<b>P18. C. transversales/ empleabilidad</b>  <b>H<sub>18a</sub>:</b> A juicio de los informantes, todas las competencias transversales propuestas se relacionan positivamente con la empleabilidad (nivel 2.5 o superior).  <b>H<sub>18b</sub>:</b> A juicio de los informantes, las competencias transversales con marcado carácter comunicativo (ítems: P18_03, P18_09, P18_10, P18_12, P18_19) muestran un alto índice de empleabilidad (nivel 3 o superior).

**Anexo 5.2. Hipótesis específicas**

<b>H<sub>20</sub></b>	VA12. CCO- Conductas	VB12. Empleabilidad	<p><b>P20. CCO-Conductas/empleabilidad</b></p> <p><b>H<sub>20a</sub>:</b> A juicio de los informantes, todas las conductas de comunicación oral sugeridas dificultan de forma elevada la selección del empleado (nivel 3 o superior)</p> <p><b>H<sub>20b</sub>:</b> A juicio de los informantes, las conductas de tipo personal (P20_01 a P20_10) y social (P20_11 a P20_17) son las que más dificultan el empleo (nivel 4 o superior).</p>
<b>H<sub>21</sub></b>	VA13. Competencias profesionales	VB12. Empleabilidad	<p><b>P21. C. Profesional/empleabilidad</b></p> <p><b>H<sub>21</sub>:</b> A juicio de los informantes, para la selección de un candidato al empleo de nivel elevado, los candidatos con elevada competencia técnica presentan un índice de empleabilidad significativamente superior a aquellos con elevado nivel de CCO.</p>

Bloque 3

Cód.	Variable A	Variable B	Pregunta/Hipótesis
H <sub>9a</sub>	VA6. Grupo generacional	VB6. Nivel formativo	<b>P09. Nivel <u>Formativo</u>/CCO por generaciones</b>  H <sub>9a</sub> : A juicio de los informantes, el nivel formativo de las nuevas generaciones es superior al de las anteriores (nivel 3 o superior).
H <sub>9b</sub>	VA6. Grupo generacional	VB1. Nivel de CCO	<b>P09. Nivel <u>Formativo</u>/CCO por generaciones</b>  H <sub>9b</sub> : A juicio de los informantes, el nivel de CCO de las nuevas generaciones es superior al de las anteriores (nivel 3 o superior).
H <sub>10</sub>		VB1. Nivel de CCO	<b>P10. CCO/ Nivel general</b>  H <sub>10</sub> : A juicio de los informantes, el nivel de CCO de los empleados, en general, es bajo (nivel inferior a 2,5).
H <sub>11</sub>	VA7. Titulación académica	VB1. Nivel de CCO	<b>P11. CCO/ Nivel por titulación</b>  H <sub>11</sub> : A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de CCO.
H <sub>14</sub>	VA9. Agentes educativos	VB10. Responsabilidad formativa	<b>P14. CCO/Responsabilidad de los agentes formativos</b>  H <sub>14</sub> : A juicio de los informantes, tanto el propio sujeto como las demás instituciones y organizaciones sociales, públicas y privadas, tienen una responsabilidad elevada en la formación comunicativa de los ciudadanos (nivel 3 o superior).
H <sub>15</sub>	VA1a. CCO-Tipos  VA7. Titulación académica	VB1. Nivel de CCO	<b>P15. Nivel en tipos de CCO/Niveles de cualificación</b>  H <sub>15a</sub> : A juicio de los informantes, el nivel medio de CCO de los empleados en cada uno de los ocho subtipos es bajo (nivel inferior a 2,5).  H <sub>15b</sub> : A juicio de los informantes, el nivel de CCO de las tres categorías de empleados en cada uno de los ocho subtipos es bajo (nivel inferior a 2,5).  H <sub>15c</sub> : A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de CCO.

## Anexo 5.2. Hipótesis específicas

<b>H<sub>17</sub></b>	VA10. Factores explicativos del desarrollo comunicativo	VB11. Relevancia formativo-comunicativa	<p><b>P17. CCO/ Factores explicativos</b></p> <p><b>H<sub>17a</sub>:</b> A juicio de los informantes, todos los factores propuestos influyen sobre el nivel de CCO (nivel 3 o superior).</p> <p><b>H<sub>17b</sub>:</b> A juicio de los informantes el motivo o factor principal de desarrollo de CCO es la formación en técnicas de comunicación.</p>
<b>H<sub>22</sub></b>	VA7. Titulación académica	VB14. Nivel de ajuste formativo-laboral	<p><b>P22. Ajuste formación-empleo</b></p> <p><b>H<sub>22a</sub>:</b> A juicio de los informantes, el nivel formativo de los empleados con titulación (graduado escolar o en secundaria o superior) se ajusta a la realidad laboral (nivel 2,5 o superior).</p> <p><b>H<sub>22b</sub>:</b> A juicio de los informantes, a mayor nivel de titulación académica, se observa un mayor nivel de ajuste a la realidad laboral.</p>
<b>H<sub>24</sub></b>	VA15. Pautas pedagógicas	VB15. Relevancia formativo-laboral	<p><b>P24. Tipos de desajuste formación-empleo</b></p> <p><b>H<sub>24</sub>:</b> A juicio de los informantes, todas las pautas pedagógicas propuestas son relevantes (y negativas) para el ajuste al empleo (nivel 3 o superior).</p>
<b>H<sub>25</sub></b>	VA16. Tipos de asignaturas universitarias	VB16. Relevancia académica universitaria	<p><b>P25. Asignatura universitaria de comunicación</b></p> <p><b>H<sub>25</sub>:</b> A juicio de los informantes, la asignatura de “Habilidades de comunicación” adaptada a cada titulación debería tener un carácter relevante y ser incorporada en los planes de estudio (3,5 o superior).</p>

Bloque 4

Cód.	Variable A	Variable B	Pregunta/Hipótesis
H <sub>19</sub>	VA11. Competencias transversales (Tuning)	VB13. Relevancia comunicativa	<p><b>P19. C. transversales/Valor para CCO</b></p> <p><b>H<sub>19a</sub>:</b> A juicio de los informantes, las 23 competencias del Proyecto Tuning se relacionan con el nivel de CCO y pueden formar parte de la formación comunicativa (nivel 2,5 o superior).</p> <p><b>H<sub>19b</sub>:</b> A juicio de los informantes, las competencias transversales más relacionadas con la formación comunicativa son las competencias requeridas en la interacción social directa en la lengua materna (ítems: P19_03, P19_09, P19_10, P19_12, P19_19).</p>
H <sub>23</sub>	VA14. Contenidos de Lengua y Literatura	VB12. Empleabilidad	<p><b>P23. Contenidos de ALL/empleabilidad</b></p> <p><b>H<sub>23a</sub>:</b> A juicio de los informantes, los dieciséis ítems relativos a contenidos académicos del área de lengua y literatura son relevantes para la empleabilidad (nivel 2,5 o superior).</p> <p><b>H<sub>23b</sub>:</b> A juicio de los informantes, los ítems relativos a contenidos académicos del área de lengua y literatura dedicados a habilidades comunicativas de tipo práctico (hablar, escuchar, leer y escribir) son los que más facilitan la empleabilidad (ítems más elevados P23_11, P23_12, P23_13 y P23_14).</p>
H <sub>26</sub>	VA17. Objetivos educativos	VB12. Empleabilidad	<p><b>P26. Objetivos CCO/empleabilidad</b></p> <p><b>H<sub>26a</sub>:</b> A juicio de los informantes, los doce ítems relativos a objetivos educativos de la formación para la competencia de comunicación oral son relevantes para el empleo (nivel 2,5 o superior).</p> <p><b>H<sub>26b</sub>:</b> A juicio de los informantes, se destacan con mayor puntuación entre los doce ítems relativos a objetivos educativos de la formación para la competencia de comunicación oral aquellos más centrados directamente en las necesidades de las organizaciones (ítems P26_03, P26_05, P26_10, P26_11 y P26_12, (nivel 3 o superior).</p>

**Anexo 5.2. Hipótesis específicas**

<b>H<sub>27</sub></b>	VA18. Pautas de comunicación en los centros educativos	VB12. Empleabilidad	<p><b>P27. Pautas comunicativas/ empleabilidad</b></p> <p><b>H<sub>27</sub>:</b> A juicio de los informantes, los diez ítems relativos a pautas de comunicación de los centros educativos son relevantes para el empleo (nivel 2,5 o superior).</p>
<b>H<sub>28</sub></b>	VA19. Pautas de evaluación educativa	VB7. Adecuación pedagógica	<p><b>P28. Adecuación/Evaluación de CCO</b></p> <p><b>H<sub>28a</sub>:</b> A juicio de los informantes, es necesario evaluar el nivel de CCO, de manera que los dos ítems negativos (P28_03 y P28_04) muestran una puntuación 2 o inferior y los dos ítems positivos (P28_01 y P28_02) una puntuación 3 o superior.</p> <p><b>H<sub>28b</sub>:</b> A juicio de los informantes, la evaluación debe ser realizada por el profesor y los alumnos (nivel 3 o superior en ítems P28_05 y P28_06).</p> <p><b>H<sub>28c</sub>:</b> A juicio de los informantes, la evaluación ha de ser preferentemente continua, formativa y cualitativa (nivel 3 o superior en ítems P28_08; P28_10; P28_11; P28_12; P28_14 y P28_15).</p>
<b>H<sub>29</sub></b>	VA20. Orientaciones didácticas de la comunicación oral	VB7. Adecuación pedagógica	<p><b>P29. Adecuación/Orientaciones didácticas</b></p> <p><b>H<sub>29</sub>:</b> A juicio de los informantes, las quince orientaciones didácticas señaladas son adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de CCO (nivel 2,5 o superior).</p>
<b>H<sub>30</sub></b>	VA21. Actividades formativas de comunicación oral	VB7. Adecuación pedagógica	<p><b>P30. Adecuación/Actividades formativas</b></p> <p><b>H<sub>30</sub>:</b> A juicio de los informantes, las diez actividades formativas señaladas son adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de CCO (nivel 2,5 o superior).</p>

## **Anexo 5.2. Hipótesis específicas**