

La competencia comunicativa y oral en la formación inicial de maestros

Communicational and oral competences in initial teacher training

Marta Gràcia, Ana Luisa Adam, Maria Carbó, Kholoud Rouaz y Marta Astals

Universitat de Barcelona

Resumen

La enseñanza por competencias en la universidad supone nuevos retos. Este estudio presenta resultados de un estudio en el que se implementa una innovación docente en la formación inicial de maestros con relación al desarrollo de la competencia comunicativa y la lengua oral. El objetivo principal es identificar los cambios en las habilidades de los estudiantes de dos grupos del grado de maestro, uno de segundo curso y otro de cuarto curso, al introducirse una innovación docente con el propósito de contribuir a mejorar su competencia comunicativa y lingüística oral. Los instrumentos de evaluación utilizados son la Escala de valoración de la lengua oral en contexto escolar (EVALOE) (Gràcia et al., 2015) y una rúbrica relativa al texto argumentativo, que recoge 6 dimensiones (gestión de la interacción, multimodalidad, prosodia, coherencia, cohesión textual, argumentación, léxico). Los resultados ponen de manifiesto la adecuación de estos instrumentos tanto como recursos de innovación docente para la mejora de la competencia oral de los estudiantes, como de su evaluación. Los estudiantes de los dos grupos clase mejoran su competencia comunicativa y argumentativa en la mayoría de dimensiones, aunque se aprecian diferencias entre los grupos, debidas, entre otros aspectos, a las características de las asignaturas y a la manera como cada docente implementa la innovación.

Palabras clave: competencia comunicativa y lingüística, innovación docente, formación inicial de maestros

Correspondencia a:

Marta Gràcia
Universidad de Barcelona
Dirección: Pg. Vall d'Hebron 171, 08035 Barcelona
e-mail: mgraciag@ub.edu

© 2018 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.55.2.2018.3

Abstract

The teaching by competences in the university supposes new challenges. This study shows results of a study in which a teaching innovation is implemented in the initial training of teachers in relation to the development of communicative competence and oral language. The main objective is to identify the changes in the abilities of the students of two groups of the teacher's degree, one of the second year and another of the fourth year, when introducing a teaching innovation with the purpose of contributing to improve their oral communicative and linguistic competence. The evaluation instruments used are the Assessment scale of oral language in school context (EVALOE) (Gràcia et al., 2015) and a rubric related to the argumentative text, which includes 6 dimensions (interaction management, multimodality, prosody, coherence, textual cohesion, argumentation, lexicon). The results show the adequacy of these instruments as well as teaching innovation resources for the improvement of the oral competence of the students, as well as their evaluation. The students of the two class groups improve their communicative and argumentative competence in most dimensions, although there are differences between the groups, due, among other aspects, to the characteristics of the subjects and to the way each teacher implements the innovation.

Keywords: communicative and linguistic competence, teaching innovation, initial teacher training

El rol de los docentes ha cambiado como consecuencia de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los cambios sociales, la generalización del uso de las tecnologías y su incorporación en los contextos educativos. Ello supone la necesidad de revisar la manera de enfocar la formación del profesorado universitario, para adecuarse al nuevo paradigma que promueve nuevas competencias en los futuros profesionales y, entre ellas, las comunicativas (Pagés et al., 2016).

En los últimos años el enfoque competencial ha ido ganando terreno en todos los ámbitos y niveles de educación formal. Como señala Coll (2009), los enfoques basados en competencias suponen un progreso respecto a enfoques y planteamientos precedentes, aunque también limitaciones importantes, al tiempo que comportan riesgos y peligros en su puesta en práctica. Un ingrediente fundamental de estos enfoques, según el autor, supone que ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito. Así, por ejemplo, ser competente para comunicarse en la lengua materna significa ser capaz de: «expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) [y de] 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» (Parlamento Europeo, 2006). Una segunda aportación valiosa de estos enfoques está relacionada con la necesaria integración de distintos tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.). En tercer lugar, cabe señalar la importancia del contexto en el que se adquieren las competencias y en el que se aplicarán posteriormente. Finalmente, uno de los elementos clave es la prioridad otorgada en las primeras etapas de la educación a la adquisición de un tipo especial de competencias: las que convierten a un aprendiz en un aprendiz competente, las que están en la base de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, las que permiten desarrollar las capacidades metacognitivas que hacen posible un aprendizaje autónomo y autodirigido, el aprender a aprender, que supone la regulación del aprendizaje.

Actualmente una de las competencias transversales más demandadas en cualquier titulado universitario es la competencia comunicativa. La formación inicial del profesorado no queda al margen de este proceso, más bien al contrario, esta competencia supone un reto si cabe más evidente todavía para estos profesionales (Cano, 2010; Cinici, 2016; Ruíz-Muñoz, 2012; Sá Ibraim & Justi, 2016).

La competencia comunicativa de los docentes de educación infantil y primaria es crucial para la creación de ambientes estimulantes que ayuden a los alumnos a aprender los contenidos del currículum de una manera constructiva y a desarrollar su lenguaje (Justice & Ezell, 1999; Marinac Woodyatt, & Ozanne, 2008; Mercer, 2010; 2013; Gràcia). A través de la participación activa de los alumnos y alumnas se espera que acaben la etapa de educación primaria habiendo alcanzado una competencia pragmática en diversas lenguas, que les permita preguntar, pedir explicaciones, hacer demandas de información, cuestionar, plantear dudas, argumentar, rebatir, reflexionar sobre el lenguaje en situaciones diversas, más o menos formales o académicas, en relación con contenidos, interlocutores, contextos y objetivos diversos (Generalitat de Catalunya, 2013; Ishihara & Cohen, 2014; Gràcia, Vega, & Galván-Bovaira, 2015; Gràcia, Galván-Bovaira, & Sánchez-Cano, 2017).

Los aprendices deberían poder poner en juego y desarrollar todas estas funciones y habilidades comunicativas construyendo textos orales adecuados al contexto, ricos y complejos desde el punto de vista semántico-pragmático y formal. Esta meta únicamente puede ser alcanzada si en la escuela se les facilita utilizar el lenguaje para interactuar de manera dialógica (Mercer, 2010; Kathard, Pillay, & Pillay, 2015). La escuela debe poder generar situaciones en las que los alumnos y alumnas se sientan seguros, en las que puedan solicitar ayuda, en las que los compañeros, el docente y otros profesionales puedan ser modelos a imitar, en las que se utilicen estrategias que contribuyan al desarrollo de estas habilidades y de la competencia comunicativa, y en las que se promueva la reflexión sobre el lenguaje y su uso (Hoffman, 2011; Swain & Lapkin, 2013).

Para conseguir que los alumnos en las etapas de educación infantil y primaria desarrollen las habilidades a las que se acaba de hacer referencia, es fundamental que sus maestros sean conscientes de esta necesidad y que sean competentes para acompañar a sus alumnos en el proceso de aprendizaje de estos contenidos.

La incorporación de actividades auténticas en la universidad, vinculadas a la construcción de textos orales, son relevantes puesto que se trata de un instrumento poderoso para producir y transformar el conocimiento, mejorar la calidad de los aprendizajes, desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y hacerlos partícipes en sus procesos de formación (Peña, 2008). Además de su contribución a los logros académicos, la capacidad para comunicar las ideas de una manera clara y convincente en forma oral, en el caso de los estudiantes que se preparan para trabajar de maestros, es una condición indispensable para su desempeño profesional, puesto que van a tener que ayudar a sus propios alumnos y alumnas a desarrollar esta capacidad.

Ruíz-Muñoz (2012) pone de relieve la carencia de publicaciones en las que se describan experiencias centradas en la competencia oral y escrita de los estudiantes universitarios en el marco del EEES, y reivindica la necesidad de apostar por la puesta en marcha de iniciativas de investigación e innovación acerca del uso de estrategias vinculadas a la construcción de textos orales en el aula, orientadas al desarrollo profesional.

En la misma línea, otros autores plantean la necesidad de fomentar la participación de los estudiantes universitarios en las clases como elemento de construcción del pensamiento crítico, lo cual conlleva una serie de concepciones sobre la construcción del discurso didáctico (Acosta, 2012; Monarca, 2013), la construcción del conocimiento como producto social compartido, la construcción del conocimiento como proceso subjetivo y de aprendizaje del estudiante, por tanto, una idea sobre cómo se aprende y cómo se enseña. Esta participación, entendida en su mayor parte como participación a partir de intervenciones orales en las clases (Mercer, 2013), supone entender que se trata de una práctica y una competencia que se aprende, cuya adquisición forma parte de la historia del aprendiz y que, por tanto, este debe ser contemplado por quien enseña, lo cual requiere que forme parte de la propuesta didáctica.

Ogienko y Rolyak (2009) señalan que, en los últimos veinte años, esta competencia ha sido uno de los contenidos más importantes de la formación inicial de maestros. Sin embargo, en un estudio reciente, Zlatić, Zlatića, Bjekić Marinković, y Bojović (2014) concluyen que existen pocas diferencias respecto a la competencia comunicativa entre maestros y no maestros, tampoco entre estudiantes de maestro que han participado en el entrenamiento de habilidades comunicativas y aquellos que no lo han hecho, con algunas excepciones. Coincidimos con los autores en que, como ya se ha señalado, es necesario diseñar programas

específicos para mejorar la competencia comunicativa de estudiantes universitarios en general (Doherty, Kettle, May, & Caukill, 2011) y del grado de maestro, en particular (Cebrián-Robles, Franco-Mariscal, & Blanco-López, 2018), y también para maestros en activo (McNeill & Knight, 2013).

En cuanto a la percepción que tienen los estudiantes que están en proceso de formación y sus profesores, Domingo, García, Gallego, y Rodríguez (2010) encuentran que la percepción que tienen los universitarios que se forman como maestros respecto a la eficacia de sus habilidades comunicativas como emisores, comunicadores en clase, para participar en reuniones y tutorías son muy bajas, aunque mejoran a medida que avanzan de curso. Lo mismo ocurre con sus profesores respecto a ellos mismos, lo cual puede interpretarse como una evidencia de que uno de los problemas radica en que los profesores universitarios no se sienten bien preparados o competentes para formar a los futuros maestros en el área de la competencia comunicativa.

En cuanto a la tipología de textos que es necesario promover en las aulas universitarias, la literatura pone de relieve que los discursos argumentativos en el aula fomentan el análisis crítico y la toma de decisiones, ya que surgen en actividades de reflexión grupal en las que se analizan diferentes contenidos (Felton, García-Milà, Villarroel, & Gilabert, 2015; Leitão, 2000). Los estudios señalan que el hecho de generar discurso argumentativo durante interacciones con otros, recogiendo diversas perspectivas, para cuestionar un posicionamiento específico, contribuye a la construcción del conocimiento complejo, puesto que integra visiones inicialmente no consideradas. Estos estudios confirman la necesidad de formar a los futuros maestros para que sean capaces de promover el discurso argumentativo en el aula.

En la misma línea, algunos estudios muestran que cuando los argumentos se construyen colectivamente en una actividad de argumentación oral, los miembros del grupo generan más propuestas y tienden a evaluarlos y a considerar alternativas a las elaboraciones individuales (Correa, Ceballos, Correa, & Batista, 2003). Todo lo cual confirma que las discusiones en el aula pueden convertirse en situaciones de instrucción muy apropiadas para mejorar la capacidad de los estudiantes para producir textos argumentativos de calidad (García-Milà, Gilabert, Erduran, & Felton, 2013; Kuhn & Udell, 2007; Kuhn, Hemberger, & Khait, 2016), esto es, para mejorar sus habilidades en lengua oral.

Los estudios revisados ponen de relieve que los estudiantes involucrados en los grados de formación inicial de maestros necesitan tomar conciencia de que la habilidad de intervenir en clase, argumentando y contraargumentando (Larson, 2000; Li, Zheng, Tang, & Sang, 2015; Parker & Hess, 2001), es fundamental para dar sentido a los contenidos y para aprenderlos con un elevado grado de significatividad (Cano & Castelló, 2016; Coll, 2013; Mercer, Hennessy, & Warwick, 2017; Pozo, 2016). Y ello incluye la reflexión sobre sus competencias para gestionar una conversación, para generar textos coherentes y cohesionados, para argumentar sus opiniones, para contraargumentar o refutar las de los compañeros o el profesor, entre otras.

Como futuros maestros que van a realizar su labor docente en un contexto en el que cada vez se apuesta más claramente por una enseñanza individualizada en la que el aprendiz es el protagonista (OECD, 2017), donde la lengua oral tiene un papel fundamental, les serán útiles para convertir las clases en entornos comunicativos, creativos, en los que los alumnos participen, pregunten, gestionen, argumenten, reflexionen sobre los conocimientos que están adquiriendo y sobre el lenguaje, para mejorar su competencia comunicativa y para dar sentido al aprendizaje de todos los contenidos. También podrán hacer uso de estas estrategias de forma activa en las reuniones de ciclo, de claustro, con los especialistas (psicopedagogos, orientadores, logopedas, etc.). Las reuniones con las familias, que cada vez con más fuerza se reivindican como un elemento clave en la formación de maestros (Willemse, Thompson, Vanderlinde, & Mutton, 2018), en toda su diversidad, sin duda también se verán enriquecidas, si han incorporado este conjunto de habilidades.

Además de las cuestiones específicamente vinculadas a la competencia comunicativa oral, una de las principales temáticas que se plantea actualmente respecto a la innovación docente en la universidad es garantizar su sostenibilidad. Los cambios sostenibles requieren enfoques que abarquen tanto el desarrollo individual de los docentes como el desarrollo organizativo de las estructuras y de la cultura universitaria (Pagés et al., 2016). Hablar de calidad de enseñanza universitaria supone, como señala Zabalza (2013), promover la calidad del aprendizaje y de los recursos personales propuestos por la institución, como son la formación

y los proyectos de innovación, elementos clave de la calidad institucional (Rodríguez, Olmos, Ortega, Torrijos, & Hernández, 2014). Para ello se requieren apoyos institucionales a los proyectos de innovación y a la formación docente, así como a las acciones que inciden en el desarrollo de la competencia de innovación educativa. Uno de estos apoyos es la convocatoria de financiación en 2014 por parte de la Generalitat de Catalunya, de proyectos de investigación destinados a mejorar la calidad de la formación inicial de maestros en las universidades catalanas (ARMIF-2014 y ARMIF-2015). Proyectos que de alguna manera tratan de dar respuesta a uno de los retos que, según Parcerisa, Bascos, Calafell, Comas, y Noguera (2011), suscitan más interés en este tipo de propuestas, el relacionado con la innovación metodológica docente orientada a implicar al alumnado, a organizar el espacio y el tiempo, a evaluar aprendizajes, y a atender la diversidad en el aula.

Todas estas consideraciones se vinculan con los objetivos que se propuso un equipo interuniversitario de investigadores en el marco de dos proyectos vinculados a las convocatorias públicas que se acaba de mencionar, en los que analizaron, inicialmente, las competencias docentes vinculadas al ámbito comunicativo en el contexto social y profesional actual, identificando el grado en el que estas estaban contempladas en los planes docentes e incorporadas en las aulas universitarias, desde el punto de vista de los maestros en activo, y profesorado y alumnado de dos universidades catalanas (Gràcia, Jarque, Vega, Bitencourt, Vinyoles, & Santa Olalla, 2016). Posteriormente, se llevó a cabo un estudio piloto en el que se implementó una innovación docente (Gràcia, Jarque, Astals, Rouaz, & Tovar, 2017; Gràcia, Jarque, Astals, & Rouaz, en prensa) diseñada a partir de los resultados obtenidos en el primer estudio, que a su vez ha servido de base para la investigación que se presenta en este artículo.

El objetivo principal es identificar los cambios en las habilidades de los estudiantes universitarios del grado de maestro al introducirse una innovación docente con el propósito de contribuir a mejorar su competencia comunicativa y lingüística oral.

Método

El estudio presenta las características de una investigación-acción (Latorre, 2003; Riba, 2007) en la que la investigadora está directamente implicada en la formación de las participantes con el fin de que implementen la innovación docente en sus asignaturas. Al mismo tiempo, se trata de un estudio de casos (Yin, 2009) que se analizan con cierta profundidad, entendiéndose por caso al grupo de estudiantes y sus respectivas profesoras.

Participantes

Han participado dos profesoras de la Universidad de Barcelona y sus respectivos grupos de estudiantes. Concretamente, una profesora de una asignatura obligatoria de segundo curso del grado de maestro de educación infantil y su grupo de 49 estudiantes, y una profesora de una asignatura de cuarto curso, de la mención de atención a la diversidad, del grado de maestro de educación infantil y primaria, y su grupo de 26 estudiantes. La primera es una asignatura troncal que tiene dos sesiones de dos horas semanales y la segunda es una asignatura optativa de una sesión semanal de dos horas. Una investigadora ha participado en el proceso de formación de las docentes participantes.

Instrumentos

Se han utilizado instrumentos de recogida, de intervención y de análisis de datos.

a) *Orientaciones para implementar la Metodología Conversacional*. Se trata de un documento de 10 páginas en el que se recogen las principales características de la Metodología conversacional (Gràcia, Galván-Bovaira, & Sánchez-Cano, 2017), que es una propuesta metodológica en la que el discurso oral es objeto y mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje e incluye diversos recursos y estrategias. Asimismo, en el instrumento se recogen orientaciones concretas para implementar esta metodología en las clases universitarias.

b) *Rúbrica para el Seguimiento, Registro y Evaluación de la Conversación Argumentativa*. Se trata de una rúbrica construida *ad hoc* para el estudio piloto realizado con anterioridad a esta investigación, para observar, registrar y evaluar la competencia comunicativa y lingüística durante una conversación argumentativa en grupo cooperativo y en grupo clase. En la Tabla 1 se presenta la rúbrica, que incluye 6 dimensiones, indicadores y descriptores.

Tabla 1.

Dimensiones e indicadores de la rúbrica

Dimensiones	Indicadores
Gestión de la interacción	Marcadores interactivos Turnos comunicativos Estrategias de cortesía
Coherencia y estrategias argumentativas	Tesis y validez de la argumentación Contraargumentos y refutaciones Selección y organización de la información Construcciones evidenciales
Léxico y terminología	Léxico común y terminología
Cohesión textual: conexión	Conexión entre fragmentos y oraciones Tratamiento de la información
Multimodalidad	Gestos manuales, faciales y corporales Posición corporal y gestualidad
Prosodia	Entonación Locución

c) *Construcción de Textos Argumentativos*. Se trata de un documento que presenta los fundamentos teóricos que están en la base de la rúbrica. El objetivo de este instrumento es proporcionar al alumnado herramientas para la reflexión sobre la actividad argumentativa y la construcción de sus propios textos. Se adopta una perspectiva que combina conceptos y teorías sobre la argumentación desde diferentes enfoques: la lógica, la retórica, la pragmatialéctica y la construcción del conocimiento.

d) *EVALOE*. Se trata de una escala formada por 30 ítems agrupados en tres subescalas, que pueden ser puntuados del 1 al 3. Es una escala validada en contexto de educación infantil y primaria (Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano, Vega, Vilaseca, & Rivero, 2015) (ver Tabla 2), que se ha usado por primera vez en contexto universitario para valorar la manera como los profesores participantes enseñan lengua oral en clase, introduciendo los ajustes necesarios (ver tabla 3).

Tabla 2.

Subescalas, número de ítems y puntuación total en la EVALOE original (Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano, Vega, Vilaseca, & Rivero, 2015)

Subescalas	Descripción	Puntuación
Contexto y gestión de la comunicación (7 ítems)	Evalúa de manera global la organización del contexto aula y de la comunicación (contexto físico y normas)	-/ 24
Diseño instruccional (8 ítems)	Evalúa aquellos objetivos, actividades y la evaluación en relación con la lengua oral, para ver si se incorpora dicha información y si se hace explícita en las programaciones	-/ 21
Funciones comunicativas y estrategias (15 ítems)	Evalúa cómo el maestro enseña a utilizar los recursos de la lengua oral para determinados propósitos sociales (informar, preguntar y otros), así como el uso de ciertas estrategias educativas para promover la expresión de los alumnos	-/ 45
TOTAL		-/ 90

Tabla 3.

Subescalas, número de ítems y puntuación total en la EVALOE adaptada a contexto universitario (Gràcia, Adam, Carbó, Rouaz, & Astals, 2018)

Subescalas	Descripción	Puntuación
Contexto y gestión de la comunicación (7 ítems)	Evalúa de manera global la organización del contexto aula y de la comunicación (contexto físico y normas)	-/ 14
Diseño instruccional (6 ítems)	Evalúa aquellos objetivos, actividades y la evaluación en relación con la lengua oral, para ver si se incorpora dicha información y si se hace explícita en las programaciones	-/ 12
Funciones comunicativas y estrategias (8 ítems)	Evalúa cómo el profesorado enseña a utilizar los recursos de la lengua oral para determinados propósitos sociales (informar, preguntar y otros), así como el uso de ciertas estrategias educativas para promover la expresión de los alumnos	-/ 16
TOTAL		-/ 42

Las diferencias entre ambas versiones se concretan en la reducción del número de ítems que forman las tres subescalas, en base a las características del espacio educativo universitario; la reformulación del enunciado de algunos ítems, y la integración de ítems en algunos casos.

Concretamente, respecto a la subescala de contexto y gestión de la comunicación, se ha eliminado el ítem 7, *el docente modera la gestión de turnos con el fin de que la participación de todo el grupo sea equilibrada*, dado que con la reformulación del ítem 4, *el docente facilita que los estudiantes intervengan mientras construye el texto oral*, se incorpora el papel del docente como moderador de la interacción. Además, se han reducido los enunciados de los ítems 2, 3, 4 y 8 de la versión original, para vincular los dos instrumentos: la rúbrica y la escala EVALOE. Por ejemplo, el enunciado inicial del ítem 3 *el docente y los alumnos se refieren explícitamente a las normas de comunicación que regulan la intervención oral de los alumnos*, se ha revisado en los siguientes términos: *“el docente y los estudiantes se refieren explícitamente a las dimensiones de la rúbrica”*.

En relación con la subescala diseño instruccional, se han integrado los ítems 3 y 4 bajo el enunciado de *el docente y los estudiantes adoptan un rol activo durante las discusiones*. Así, se ha reformulado el enunciado de tal manera que refleje elementos de la rúbrica y la concreción del tipo de metodología discursiva y conversacional.

En cuanto a la subescala de funciones comunicativa y estrategias, se han integrado los ítems *el docente enseña a dar información, los alumnos dan información, el docente enseña a obtener información y, los alumnos obtienen información*, para acabar creando dos, resumiendo el contenido e incorporado elementos de la rúbrica: *el docente modela la construcción de textos conversacionales y los estudiantes construyen textos conversacionales*. Los ítems 5, 6, 7 y 8 se relacionan con la regulación de la acción y la interacción social, con lo que se han formulado dos nuevos ítems combinando los cuatro mencionados: *el docente utiliza de manera explícita las fórmulas de interacción social y los estudiantes utilizan fórmulas de interacción social*. Por último, los ítems 11, 12, 13, 14 y 15 se han revisado dando lugar a dos: *el docente reformula y/o clarifica los enunciados de los estudiantes y los estudiantes revisan su intervención a partir de la reformulación y/o clarificación del docente*.

Procedimiento

El proceso de recogida de datos se ha desarrollado siguiendo una serie de fases. En primer lugar, se solicitó el permiso a las directoras de estudios del grado de EI y de EP. En segundo lugar, la investigadora se reunió con las dos profesoras participantes para presentarles las líneas generales del proyecto de innovación docente y se tomaron decisiones conjuntas sobre su colaboración. Teniendo en cuenta los resultados del estudio piloto realizado el curso anterior utilizando los mismos instrumentos (Gràcia, Jarque, Astals, Rouaz, en prensa), así como las características de las dos profesoras participantes, se introdujeron los ajustes necesarios a la propuesta de innovación docente inicial, concretando las estrategias y recursos que se introducirán en cada una de los bloques temáticos, la evaluación, la información a los estudiantes, el documento de consentimiento para poder registrar en vídeo algunas sesiones de clase, etc.

Durante el periodo de recogida de datos (febrero - mayo de 2018), se trabajaron en la clase los bloques temáticos incluidos en el plan docente de forma innovadora, siguiendo las orientaciones recogidas en el documento al que ya nos hemos referido y siguiendo las decisiones que se iban tomando en las reuniones entre la investigadora y las dos profesoras. En la primera clase se explicó a los estudiantes detalladamente el proyecto y se pidió su consentimiento. A partir de la segunda clase, comenzó la introducción de las innovaciones. En el grupo clase del Caso 1 (segundo curso) se llevaron a cabo cinco registros en vídeo a lo largo del cuatrimestre, de 2 horas de duración cada una. En el grupo clase del Caso 2 (cuarto curso), se registraron tres sesiones a lo largo del cuatrimestre. Además, se recogieron los registros en vídeo de 10 minutos de duración de actividades de evaluación que las docentes propusieron a los estudiantes como parte del proceso de evaluación continuada de la asignatura. También se realizaron registros en audio de conversaciones en pequeño grupo en clase alrededor de tareas que se les proponían. Estos dos últimos materiales fueron registrados por los propios alumnos y luego enviados a la profesora a través del correo electrónico.

La investigadora y las dos profesoras se reunieron de manera semanal desde el inicio de la recogida de datos para compartir el proceso de innovación docente, discutir las dudas y las dificultades, valorar los cambios e introducir reajustes.

Análisis de datos

En este artículo se presentan resultados únicamente de los registros en vídeo en clase. Estos han sido analizados por la investigadora y por dos estudiantes del grado de psicología que ya habían participado en el estudio piloto y estaban familiarizadas con los instrumentos de análisis. Con el fin de acordar criterios de análisis de las actividades llevadas a cabo por las docentes y los estudiantes con la EVALOE adaptada al contexto universitario, se procedió de la misma manera que se había hecho en el estudio piloto respecto a la rúbrica. Después de llevar a cabo el análisis de una sesión de clase de manera independiente se pusieron en común las puntuaciones de la investigadora y las dos estudiantes y se discutieron los criterios seguidos, y se llevó a cabo el siguiente análisis de otra sesión de la otra docente. Se procedió así hasta que los criterios fueron acordados a través de un proceso de discusión y toma de acuerdos. Una vez alcanzado este acuerdo, una de las estudiantes analizó las cinco sesiones del grupo clase del Caso 1, y la otra estudiante analizó las tres sesiones del grupo clase del Caso 2. Ambas utilizando como base los dos instrumentos citados y los criterios para la valoración general de la sesión de clase.

Resultados

Análisis de las sesiones de clase con la rúbrica

En la Figura 1 se presentan los resultados vinculados al análisis de las sesiones de clase de los Casos 1 y 2 respecto a cada una de las dimensiones de la rúbrica.

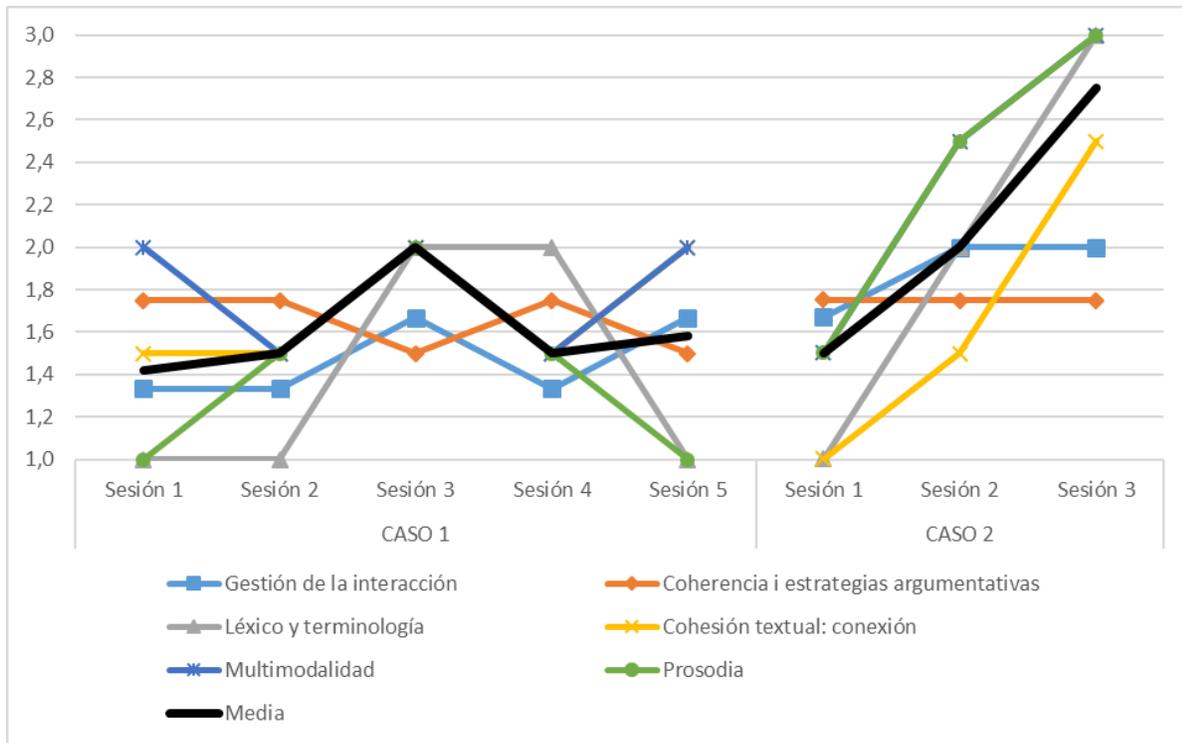


Figura 1. Resultados de la evaluación de las sesiones de clase con la rúbrica en los grupos del Caso 1 y Caso 2. Se incluye la puntuación por dimensiones y total de las diferentes sesiones (puntuación 1-4 en función del ajuste a la descripción cualitativa que se incluye en la rúbrica).

En cuanto al Caso, se aprecia un incremento en las puntuaciones vinculadas a las dimensiones de gestión de la interacción y de cohesión textual. En cambio, se observa un mantenimiento en las puntuaciones relacionadas con las dimensiones de multimodalidad, de léxico y terminología, y en la de prosodia, así como un descenso en la de coherencia y estrategias argumentativas.

Respecto a la dimensión de *gestión de la interacción*, cabe destacar que en la primera sesión la puntuación es de 1.3, ya que los estudiantes no usan estrategias de cortesía y no todos los miembros del grupo participan durante la discusión de grupo clase. En general, intervienen algunos estudiantes como portavoces espontáneos del grupo pequeño de trabajo, que expresan las ideas discutidas durante las discusiones en pequeño grupo, de manera que no se puede hablar de una interacción en red. En la tercera sesión, la puntuación es de 1,7, debido a un incremento de la participación, y de alguna intervención individual bien organizada. No obstante, los estudiantes muestran pocas habilidades de gestión de los turnos comunicativos y sigue dominando la participación de portavoces de grupos pequeños. En la cuarta sesión, las puntuaciones, en general, disminuyen, ya que muchos estudiantes han tenido que abandonar la clase por distintos motivos, lo cual influye en el desarrollo de la discusión conjunta. En la quinta sesión la puntuación es de 1,7, ya que la docente propone discutir la competencia comunicativa de un grupo de estudiantes que había presentado su actividad grabada en vídeo. Así pues, se consigue generar una discusión fluida, en la que se destacan los elementos a mejorar y los desarrollados adecuadamente.

En referencia a la dimensión de *coherencia y estrategias argumentativas*, cabe destacar que la puntuación inicial es de 1,8, que desciende a 1,5 en la última sesión. A lo largo de las sesiones, los estudiantes no profundizan en sus intervenciones y solo expresan ideas sin aportar argumentos suficientes para la elaboración de un texto oral coherente. Tampoco han sido capaces de mencionar las fuentes de información para fundamentar sus intervenciones y, en muy pocas ocasiones, se plantean contraargumentos respecto a intervenciones de otros

estudiantes o de la profesora.

Por lo que respecta a la dimensión de *léxico y terminología*, se aprecia un mantenimiento de puntuación a lo largo de las diferentes sesiones, que es el reflejo de que los estudiantes en muy pocas ocasiones utilizan la terminología específica que se está trabajando en clase en sus intervenciones.

En cuanto a la *cohesión textual*, cabe decir que se alcanza una puntuación de 2, lo que pone de relieve una cierta organización de las intervenciones, así como la presencia de algunas referencias a intervenciones de otros compañeros.

Ni en la dimensión de *multimodalidad* ni en la de *prosodia* se observan grandes cambios a lo largo de las sesiones, lo que supone que los estudiantes no mejoran sus habilidades vinculadas a la entonación, por un lado, ni aquellas habilidades para incorporar la gesticulación y la expresividad, mantenido, en algunos casos, los gestos de incomodidad o nerviosismo iniciales durante sus intervenciones.

En cuanto al Caso 2, se aprecia un incremento de las puntuaciones a lo largo de las 3 sesiones evaluadas. Tal y como se puede observar en la Figura 1, la media de las dimensiones obtenida en la sesión 1 fue de 1,5, mientras que la que se obtuvo en la última sesión fue de casi un 2,8. Por lo que hace referencia a las dimensiones, se puede apreciar una mejora progresiva en las de *prosodia*, *léxico y terminología*, *multimodalidad*, y *cohesión textual*; mientras que en las dimensiones de *gestión de la interacción*, y *coherencia y estrategias argumentativas*, no se observa una mejoría tan clara.

Respecto a la dimensión de *gestión de la interacción*, en la primera sesión se obtiene una puntuación de 1,7, ya que los estudiantes no muestran la capacidad de fomentar y gestionar la interacción en red. En general, no se utilizan marcadores interactivos que favorezcan la participación en red, puesto que los que intervienen solo dirigen su mirada a la profesora; la extensión de los turnos es a veces asimétrica y aproximadamente participan la mitad de los estudiantes; y se observa solo de forma puntual el uso de estrategias de cortesía que favorezcan la participación. En la segunda sesión, la puntuación es de 2, detectándose algún uso de marcadores interactivos que favorecen la participación en red. Y en la tercera sesión no se aprecian cambios en cuanto a esta dimensión, pues la puntuación se mantiene en los 2 puntos.

En referencia a la dimensión de *coherencia y estrategias argumentativas*, cabe destacar que se observa una puntuación inicial de 1,8, que se mantiene en las tres sesiones. A lo largo del cuatrimestre los estudiantes no mejoran en la competencia de argumentar o contraargumentar razonadamente con el objetivo de llegar a un consenso, ni en la competencia de seleccionar ni de organizar la información. Además, no se han incorporado las fuentes de información en las que se basan los argumentos de sus intervenciones en ninguna sesión.

En cuanto a la dimensión de *léxico y terminología*, se aprecia una mejora muy pronunciada a lo largo de las diferentes sesiones. En la primera se obtiene una puntuación de 1, que refleja el uso de vocabulario común para referirse a conceptos específicos del área de forma imprecisa y que dificulta la comprensión del contenido. En la segunda sesión se obtiene una puntuación de 2, lo que significa que ya se están utilizando términos específicos del área, pero con algún error conceptual. Y en la tercera sesión, la puntuación es un 3, puesto que los estudiantes ya utilizan términos específicos del área de forma precisa.

Por lo que respecta a la *cohesión textual*, cabe decir que en la primera sesión se obtiene una puntuación de 1, lo que pone de relieve una falta de organización de las intervenciones, ya que no se señalan las diferentes partes del discurso ni se hace uso de conectores lógico-semánticos. Tampoco se utilizan marcadores operadores modales (quizás, obviamente, etc.), ejemplificadores, ni inferenciales, etc. En la segunda sesión, la situación mejora hasta obtener una puntuación de 1,5. Y en la última sesión, se consigue un 2,5, puesto que utilizan conectores de forma correcta para indicar las diferentes partes del discurso, además de utilizar marcadores operadores específicos para distinguir hechos de opiniones, conceptos y ejemplos, deseos e hipótesis, etc.

En la dimensión de *multimodalidad* y en la de *prosodia*, se observa la misma curva de mejora. En la primera sesión se obtiene una puntuación de 1,5 en ambas dimensiones, en la segunda un 2,5, y en la tercera un 3. Este incremento refleja que los estudiantes van mejorando sus habilidades vinculadas a los aspectos no verbales, como los gestos manuales, expresiones faciales y corporales, y sus habilidades relacionadas con la capacidad de locución al servicio de la expresión clara del contenido y la transmisión de emociones (entonación y locución).

Análisis de las sesiones de clase: EVALOE adaptado a contexto universitario

En la Figura 2 se presentan los resultados vinculados al progreso de los estudiantes y las profesoras en cuanto a la gestión, el diseño instruccional, y las funciones y estrategias comunicativas medidas a través de la EVALOE adaptada a contexto universitario (Gràcia, Adam, Carbó, Rouaz, Astals, 2018).

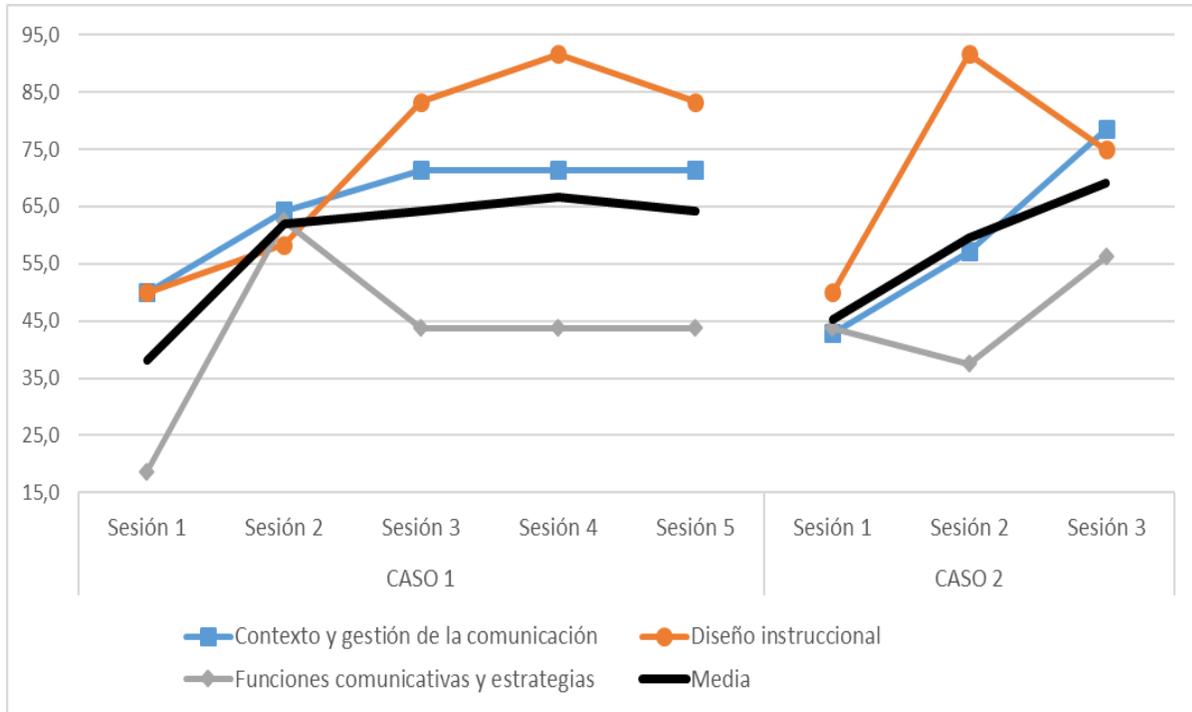


Figura 2. Resultados totales de la evaluación de las sesiones de clase con EVALOE en los grupos del Caso 1 y Caso 2. Se muestra el porcentaje alcanzado en cada sesión.

En cuanto al Caso 1, se aprecia una evolución en todas las subescalas a lo largo de las cinco sesiones. En la subescala de *contexto y gestión de la comunicación*, se obtiene una puntuación inicial del 50% y una final del 71,4%, lo cual es un reflejo de que la docente explicita las dimensiones de la rúbrica, como objetivos de aprendizaje relacionados con la competencia comunicativa, con la finalidad de integrar el instrumento como tal en la construcción del conocimiento, facilitando que los estudiantes elaboren un poco más sus intervenciones, ya que las incorpora reformulándolas, en general transformándolas en preguntas. Como ejemplos destacamos las siguientes intervenciones de la docente: “mira a tus compañeros”, “no perdamos los modales”, “¿qué pensáis a grandes rasgos?”. Los dos primeros son ejemplos del ítem *el docente y los estudiantes se refieren explícitamente a las dimensiones de la rúbrica* de la subescala. Además, dichos ejemplos nos permiten poner de manifiesto que el ítem evaluado vincula los indicadores de la rúbrica referentes a *marcadores interactivos y estrategias de cortesía*, que forman parte de la *dimensión gestión de la interacción*.

En la subescala de *diseño instruccional*, las puntuaciones se incrementan del 50% al 83,3%, lo cual se explica por el hecho de que la docente evalúa los textos orales de los estudiantes en base a las dimensiones de la rúbrica, facilitando, así, el trabajo de los objetivos vinculados a la mejora de la competencia comunicativa. La diferencia de puntuación entre la cuarta y quinta sesión, se debe a que los estudiantes han adoptado un rol más activo en la discusión y se ha llegado a producir una interacción en red durante algunos minutos, que ha permitido una construcción de un texto oral conjunto. Como ejemplo conviene destacar la siguiente intervención: “como ha dicho ella, yo pienso que una estrategia podría ser...”. Dicha intervención ha implicado que algunos estudiantes volviesen a reformular sus enunciados para transmitir mejor sus ideas relacionadas con el planteamiento de

estrategias para superar posibles barreras de aprendizaje. Así pues, el ítem *el docente y los estudiantes adoptan un rol activo durante las discusiones* se ve reflejado por el intento de argumentar las ideas en red.

Por último, en la subescala de *funciones comunicativas y estrategias*, la puntuación también va incrementándose, del 18,8% al 43,8%, si bien es menor respecto al resto de subescalas, debido a que los alumnos no han realizado intervenciones a modo de síntesis, a pesar del modelado de la docente, ni tampoco se aprecian reformulaciones de sus enunciados. Los resultados reflejan que los estudiantes, en general, se limitan a responder de manera gestual, sin establecer una conversación utilizando fórmulas de interacción social. Como ejemplo de ello, es importante destacar que los estudiantes no llegan a la puntuación máxima en los siguientes ítems: *el docente modela la construcción de textos conversacionales* y *los estudiantes construyen textos conversacionales*. A pesar de las reformulaciones de la docente, los estudiantes intervienen durante poco tiempo y participan como máximo 10 alumnos. Además, llegando a la última sesión, los estudiantes todavía no han desarrollado la competencia de argumentar correctamente haciendo referencia a las fuentes de información, de manera que sus textos orales continúan siendo opiniones que no se fundamentan en aspectos teóricos trabajados previamente.

En relación con el Caso 2, se observa una mejora evidente en la media de las subescalas a lo largo de las 3 sesiones evaluadas. En la subescala de *contexto y gestión de la comunicación*, se obtiene una puntuación inicial de 42,9% y una final de 78,6%, lo cual refleja una importante evolución en los ítems: *los estudiantes gestionan su participación en la conversación; durante las actividades de discusión se adopta un formato de interacción en red; y, el docente incorpora al texto oral las intervenciones comunicativas iniciadas por los estudiantes*. Se aprecia que los alumnos aprenden a intervenir creando un texto argumentativo sin la necesidad de que la docente gestione su participación; esta utiliza las intervenciones realizadas por los estudiantes para completar su texto oral (“Como bien a dicho X, la EVALOE nos va a ser útil para...”); y finalmente se acaba creando una interacción en red en las actividades de discusión, pues la profesora, cuando es el momento de que los alumnos realicen intervenciones, se incorpora al círculo que forman los alumnos, y de esta manera facilita que se miren y hablen entre ellos.

En la subescala de *diseño instruccional*, las puntuaciones se incrementan del 50% al 75%, llegando hasta el 91,7%, en la segunda sesión. Estos resultados se explican porque la profesora trata de hacer explícitos los objetivos que se propone vinculados con las dimensiones de la rúbrica, de manera que docente y estudiantes acaban adoptando un rol más activo durante las discusiones en clase, siendo así que ya no son 3 estudiantes más la profesora los que intervienen, sino que en la última clase participa prácticamente todo el grupo clase. En la segunda sesión se obtiene una puntuación mayor que en la última sesión, ya que la docente explicita de manera más clara los objetivos que se propone vinculados con las dimensiones de la rúbrica, y también porque hace más explícitos los conocimientos previos vinculados con las dimensiones de la rúbrica. Esta puntuación en la segunda sesión se explica porque la profesora ha dedicado gran parte de la sesión a dejar claras cuestiones sobre la rúbrica, el objetivo y sus dimensiones, y también de tipo organizativas.

Por último, la subescala de *funciones comunicativas y estrategias*, ha obtenido una puntuación de 43,8% en la primera sesión, que se incrementa hasta al 56,3% en la última sesión. Se trata de una subescala con la puntuación más baja alcanzada en las respectivas sesiones, eso se debe a que los estudiantes les cuesta construir textos conversacionales, no utilizan fórmulas de interacción social cuando intervienen, y les cuesta sintetizar y/o extraer conclusiones tanto de sus intervenciones como de los demás. En cuanto a la docente, se ha obtenido una puntuación máxima en el ítem *el docente reformula y/o clarifica los enunciados de los estudiantes*, y puntuaciones medias en los siguientes ítems: *el docente modela la construcción de textos conversacionales*, *el docente utiliza de manera explícita fórmulas de interacción social*, *el docente modela el recurso de sintetizar o extraer conclusiones después de las discusiones en clase*.

En la segunda sesión se obtiene la puntuación más baja de esta subescala y las diferencias se identifican, sobre todo, en los ítems siguientes: *los estudiantes construyen textos conversacionales*, *los estudiantes utilizan fórmulas de interacción social*, y *la docente modela el recurso de sintetizar o extraer conclusiones después de las discusiones en clase*.

Discusión

El objetivo general que nos proponíamos al inicio de la investigación era identificar los cambios en las habilidades de los estudiantes universitarios del grado de maestro al introducirse una intervención docente con

el propósito de contribuir a mejorar su competencia comunicativa y lingüística oral.

Se han presentado resultados de dos grupos clase que tienen diferentes características. Si bien el objetivo de la investigación no era comparar los dos grupos, los resultados ponen de relieve algunas diferencias entre ellos, que probablemente tengan relación con las especificidades de cada una de las asignaturas (tipología, horas de docencia semanales, curso, objetivos y contenidos), el número y características de los estudiantes, las estrategias y estilo docente, y los conocimientos teóricos y prácticos vinculados a la propuesta de innovación docente, entre otros.

Los resultados relativos al análisis de las sesiones de clase ponen de manifiesto que los instrumentos utilizados al mismo tiempo como herramienta de innovación docente y de análisis, nos han permitido detectar algunas mejoras a lo largo del proceso de implementación de la intervención docente.

En relación con el instrumento elaborado con el fin de ayudar a docentes y estudiantes a incorporar estrategias vinculadas a la discusión argumentativa, nos ha permitido detectar cambios en ambas docentes y sus grupos de estudiantes a lo largo del cuatrimestre, en un sentido parecido al estudio piloto (Gràcia et al., en prensa). Si bien las puntuaciones globales de la rúbrica de la primera sesión son bastante similares en los dos grupos, en el Caso 1 se producen oscilaciones importantes a partir de la segunda sesión, sin percibirse un incremento evidente de las puntuaciones, mientras que en el Caso 2 se produce en general un aumento de la puntuación global y de las diferentes dimensiones.

Estos resultados parecen indicar que el instrumento es sensible a los cambios en las dimensiones vinculadas a las estrategias de gestión de la interacción, el léxico y la terminología, la multimodalidad, la coherencia y las estrategias argumentativas, la cohesión textual y la prosodia. En efecto, con diferencias entre uno y otro grupo clase, se aprecia a lo largo del cuatrimestre un mayor uso de los marcadores interactivos, aunque no de manera sistemática, y de estrategias de cortesía, aunque tampoco de manera muy evidente. Respecto a la coherencia y a las estrategias argumentativas, los resultados ponen de relieve que, en general, inicialmente se aportan pocos argumentos y contraargumentos, y que se van incorporando muy discretamente, que el patrón de organización de la información inicialmente es inconsistente, y que la referencia a la fuente de la información en la que se basan los argumentos se incrementa, aunque también discretamente. En cuanto al léxico, los resultados parecen indicar que es muy dependiente de la sesión, y que muy a menudo se comenten errores conceptuales por parte de los estudiantes cuando se utiliza la terminología específica de la asignatura o del tema que están tratando, o directamente se usa poco el léxico específico que se está trabajando. Por su parte, el uso de los elementos multimodales y la prosodia parece ir mejorando a lo largo de las sesiones. En conjunto, los resultados obtenidos a partir del análisis de la rúbrica parecen indicar que inicialmente los estudiantes presentan poca competencia en el tipo de medidas tomadas, en la línea de lo que han obtenido otros autores (Peña, 2008; Ruíz-Muñoz, 2012), a pesar de que en la mayoría de planes de estudio de las asignaturas del grado de maestro de esta universidad se incluyan estas competencias (Ogienko & Rolyak, 2009). Sin embargo, una intervención específica introduce mejoras, en algunos casos muy sutiles, que parecen depender de otros factores, como es la actividad concreta que se está desarrollando o el número de alumnos en clase. Si bien el número de horas de clase podría haber supuesto un elemento relevante, en este caso no parece haberlo sido, puesto que, en general, se aprecia una mayor mejora en el Caso 2, con dos horas semanales, que en el Caso 1. Por otro lado, otro factor a tener en cuenta es el curso en el que se encuentra la asignatura y los estudiantes. En este caso, los resultados van en el sentido esperado. Si bien las puntuaciones iniciales son similares, las del grupo del Caso 2 mejoran de manera más evidente a lo largo del cuatrimestre que los del Caso 1. Se trata del último curso y los estudiantes suelen ser más conscientes de sus limitaciones y de aquellas competencias que necesitan desarrollar porque muy pronto se les van a presentar retos que van a tener que encarar.

Respecto a la EVALOE adaptada al contexto universitario, los resultados ponen de relieve cambios más evidentes a lo largo del cuatrimestre, en el sentido esperado. Las profesoras incorporan estrategias de gestión de la conversación, tratan de hacer conscientes a sus estudiantes de la incorporación de contenidos vinculados a la lengua oral en las clases y a su evaluación, y utilizan algunas estrategias comunicativas en sus clases, como las clarificaciones o las síntesis de lo que se ha dicho durante una actividad de discusión o debate. Estos hallazgos

sugieren que el ajuste que se ha llevado a cabo de la herramienta a raíz de los resultados obtenidos en un estudio previo en contexto universitario (Gràcia et al., en prensa), ha contribuido incrementar su utilidad no sólo para analizar las interacciones que tienen lugar en contexto universitario, sino también para mejorarlo, puesto que ha supuesto uno de los elementos que han ayudado a las docentes a incorporar cambios en sus clases. En otras palabras, los resultados en general ponen de relieve que las estrategias que las docentes han introducido en sus clases han supuesto una toma de conciencia por parte de los futuros maestros de la importancia de los contenidos relacionados con la lengua oral, que es uno de los retos que se plantea la investigación actual sobre la formación universitaria (Doherty et al., 2011), específicamente la de los futuros maestros (Cebrián-Robles, Franco-Mariscal, & Blanco-López, 2018), y también la de los maestros en activo (McNeill & Knight, 2013).

Futuras investigaciones en la misma línea probablemente puedan realizar aportaciones que nos permitan introducir en las clases elementos vinculados a la reflexión y la autorregulación por parte de los estudiantes que contribuyan a incorporar competencias comunicativas y lingüísticas en el mismo sentido, pero de una manera más evidente. probablemente esto sea posible con la introducción de este tipo de competencias de manera más sistemática en un número mayor de asignaturas a partir del trabajo colaborativo entre docentes de diferentes asignaturas.

El artículo original fue recibido el 8 de octubre de 2018

El artículo fue aceptado el 30 de octubre de 2018

Referencias

- Acosta, F. M. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión). *Tendencias Pedagógicas*, 20, 93-105. doi: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2016>
- Cano, M. (2010). *Argumentació y construcció del coneixement: Estratègies argumentatives dels estudiants universitaris en situació de debat*. Tesis doctoral: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Cano, M., & Castelló, M. (2016). Development of argumentative discourse based on learning demand / Evolución del discurso argumentativo en función de la demanda de aprendizaje. *Infancia y aprendizaje*, 39(1), 84-118. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111604>
- Cinici, A. (2016). Balancing the pros and cons of GMOs: socio-scientific argumentation in pre-service teacher education. *International Journal of Science Education*, 38(11), 1841-1866. doi: <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1220033>
- Cebrián-Robles, D., Franco-Mariscal, A.J., & Blanco-López, Á. (2018). Preservice elementary science teachers' argumentation competence: impact of a training programme. *Instructional Science*. doi: <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9446-4>
- Coll, C. (2009). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez Illera (coord.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona. doi: <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Correa, N., Ceballos, E., Correa, A. D., & Batista, L. (2003). Efectos evolutivos y contextuales en la adopción de perspectivas y en la argumentación escrita. *Cultura y Educación*, 15(4), 343-356. doi: <https://doi.org/10.1174/113564003322712929>
- Doherty, C., Kettle, M., May, L., & Caukill, E. (2011). Talking the talk: oracy demands in first year university assessment tasks. *Assessment in Education*, 18(1), 27-39. doi: <https://www.learntechlib.org/p/110069/>
- Domingo, J., Gallego, J. L., García, I., & Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (2), 303-32. <http://www.ugr.es/-recfpro/rev142COL7.pdf>
- Felton, M., García-Mila, M., Villarroel, G. y Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 372-386. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12078>
- García-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S., & Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education*, 97, 497-523. doi: <https://doi.org/10.1002/sce.21057>
- Generalitat de Catalunya (2013). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua catalana i llengua castellana. Identificació i desplegament a l'educació primària* [Competencias básicas del ámbito lingüístico. Catalán y español. Identificación y despliegue en la educación primaria]. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gràcia, M., Adam, A. L., Carbó, M., Rouaz, K., Astals, M. (2018). *EVALOE universidad*. Documento no publicado.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M.J., & Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188-209.
- Gràcia, M. (coord.), Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Vega, F., Vilaseca, R., & Rivero, M. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral: Escala EVALOE*. Barcelona: Graó.
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M., Rouaz, K. (en prensa). La competencia comunicativa y lingüística en la formación inicial de maestros: un estudio piloto. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 14(2).
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M., Rouaz, K., Tovar, C. (2017). La competencia comunicativa y lingüística

- oral en la formación inicial de maestros: un estudio piloto. *Actas. Investigación cualitativa en educación*, vol.1 (106-115). doi:
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1324>
- Gràcia, M., Jarque, M.J., Vega, F., Bitencourt, D., Vinyoles, N., & Santa Olalla, G. (2016). Construcción y reflexión metalingüística de textos orales monogestionados y plurigestionados en el grado de maestro. Estudio piloto. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 3. doi:<http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/842>
- Gràcia, M., Vega, F., & Galván-Bovaira, M.J. (2015). Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 287-304.
- Hoffman, J. L. (2011). Coconstructing Meaning: Interactive Literary Discussions in Kindergarten Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 65(3), 183-194. doi: <https://doi.org/10.1002/TRTR.01025>
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2014). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. London: Routledge.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (1999). Vygotskian theory and its application to language assessment: An overview for speech-language pathologists. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 26, 111-118.
- Kathard, H., Pillay, D., & Pillay, M. (2015). A Study of Teacher–Learner Interactions: A Continuum Between Monologic and Dialogic Interactions. *Language, speech, and hearing services in schools*, 46(3), 222-241. doi: https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-14-0022
- Kuhn, D., & Udell, W. (2007). Coordinating own and other perspectives in argument. *Thinking and Reasoning*, 13(2), 90-104. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13546780600625447>
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing / La argumentación dialógica como puente para el pensamiento y la escritura argumentativa. *Infancia y aprendizaje*, 39(1), 25-48. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Larson, B.E. (2000). Classroom discussion: a method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education*, 16, 661- 677. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00013-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00013-5)
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge Building. *Human Development*, 43, 332-360. doi: <https://doi.org/10.1159/000022695>
- Li, M., Zheng, C., Tang, X., & Sang, G. (2015). Exploring the nature of teacher-student interaction in small-group discussions in a Chinese university setting. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 475–491. doi: <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0044-z>
- Marinac, J. V., Woodyatt, G. C., & Ozanne, A. E. (2008). Investigating adult language input and young children’s responses in naturalistic environments: An Observational Framework. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(3), 265-284. doi: <https://doi.org/10.1177/0265659008096293>
- McNeil, K. L., & Knight, A. M. (2013). Teachers’ pedagogical content knowledge of scientific argumentation: The impact of professional development on K–12 teachers. *Science Education*, 97(6), 936-972. doi: <https://doi.org/10.1002/scs.21081>
- Mercer, N. (2010). The analysis of the classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 1-14. doi: <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148–168. doi: <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394>
- Mercer, N., Hennessy, S., & Warwick, P. (2017). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>
- Monarca, H. (2013). Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento

crítico y el compromiso social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-iiisue/Universia, iv(9), 53-62. doi:

http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/305/html_40 [Consulta: noviembre de 2017].

OECD (2017). *Handbook for Innovative Learning Environments*: París. <https://bit.ly/2vohsHt>

Ogienko, O., & Rolyak, A. (2009). Model of Professional Teachers' Competences Formation: European Dimension. Proceedings TEPE 3rd Annual Conference. Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education, Umea, *Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Network*, (pp.158-168). doi:

https://tepe.files.wordpress.com/2010/02/tepe_conference_proceedings09.pdf

Pagés, T., Hernández, C., Abadía, A. R., Bueno, C., Ubieto-Artur, I., Márquez, D., ... Jorba, H. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad: Innovación orientada a la mejora de aprendizaje. *Aloma* 34(1), 33-43. doi:

<http://revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/282>

Parcerisa, A., Bascos, S., Calafell, M., Comas, M., & Noguera, I. (2011). Innovació en educació. De la idea a l'acció. Procés participatiu cap a l'INNED 2. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4(2), 82-95. Accesible a: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>

Parker, W. C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 273-289. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00057-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00057-3)

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre del 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394/10-18. 30 de diciembre del 2006.

Peña, L. B. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. doi: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos->

Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza.

Riba, C. (2007). *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: EdiUOC.

Rodríguez, M. J., Olmos, S., Ortega, F., Torrijos, P., & Hernández, S. (2014). Evaluación, formación e innovación docente: respuesta a la mejora de calidad universitaria. *Revista CIDUI*, 2. doi: <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/821/791>

Ruíz-Muñoz, M. J. (2012). El desarrollo de competencias orales y escritas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Reflexiones, propuestas y experiencias en el grado en publicidad y relaciones públicas. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, XIV, 133-144. doi: <http://webs.ucm.es/info/vivataca/numeros/n117E/DATOSS.htm#69>

Sá Ibrahim, S. & Justí, R. (2016). Teachers' knowledge in argumentation: Contributions from an explicit teaching in an initial teacher education programme. *International Journal of Science Education*, 38, 1996-2025. doi: <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1221546>

Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of immersion and content-based Language education*, 1(1), 101-129. doi: <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>

Willemse, T., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14. doi:

<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5515/5506>

Zlatic, L., Zlatica, D., Bjekic, Marinkovic, S., & Bojovic, M. (2014). Development of teacher communicative competence. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 606-610. doi: <https://doi.org/10.1016/j>