

RETOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO DE INFANTIL Y PRIMARIA

*La competencia oral**

MARTA GRÀCIA / FÁTIMA VEGA / DANIELA BITENCOURT / NÚRIA VINYOLES / MARÍA JOSEP JARQUE

Resumen:

El propósito de este estudio es identificar limitaciones y potenciales áreas de mejora en la formación inicial de profesorado en relación con el desarrollo de la competencia oral. Adopta una metodología mixta. En primer lugar, el artículo analiza entrevistas a maestros en formación de dos universidades, profesores de una de ellas y maestros en activo de cinco escuelas, así como grupos focales en los que participaron estos últimos. En segundo lugar, analiza interacciones en aulas de educación infantil y primaria con la escala EVALOE. Los resultados indican fortalezas, limitaciones y propuestas de mejora vinculadas a la gestión de la comunicación, el diseño instruccional y las estrategias educativas, así como al diseño de propuestas docentes que las promuevan. Asimismo, los hallazgos revelan elementos mejorables en las interacciones observadas en contexto de aula.

Abstract:

The purpose of this study is to identify the limitations and potential areas of improvement in initial teacher education in relation to the development of oral competence. The study adopts a mixed methodology. First, the article analyzes interviews with preservice teachers at two universities, professors at one of the universities, and in-service teachers at five schools, in addition to focus groups in which the in-service teachers participated. Second, the article studies interactions in preschool and elementary school classrooms, using the EVALOE scale. The results indicate strengths, limitations, and proposed improvements linked to communication, instructional design, and educational strategies, as well as to the design of teaching proposals to promote them. The study's findings reveal elements that could be improved in the interactions observed in the classroom context.

Palabras clave: formación inicial de profesores; educación preescolar; educación primaria; lenguaje oral.

Keywords: initial teacher education; preschool education; elementary education; oral language.

Marta Gràcia, Fàtima Vega, Núria Vinyoles y María Josep Jarque: profesoras de la Universidad de Barcelona, Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Paseo del Valle de Hebrón, 171, 08035, Barcelona, España. CE: mgraciag@ub.edu (ORCID: 0000-0003-1280-4578); fatima.vega@ub.edu (ORCID: 0000-0002-1828-377X); nvinyoles@ub.edu (ORCID: 0000-0003-3457-7863); mj_jarque@ub.edu (ORCID: 0000-0003-3488-6041). Daniela Bitencourt: profesora de la Universidad Internacional Iberoamericana, Puerto Rico y México. ORCID: 0000-0002-2127-993.

*Los resultados presentados en este estudio forman parte del proyecto “Análisis de la competencia lingüística (hablar y escuchar) de maestros y estudiantes de dos universidades catalanas y propuestas de mejora para los grados de maestro de educación infantil y primaria a través de la metodología conversacional y el trabajo colaborativo” (ARMIF 00040, convocatoria 2014) financiado por la Agència de Gestió d’Ajuts Universitaris i de Recerca, Generalitat de Catalunya, España. Autora de correspondencia: Fàtima Vega.

Introducción

Contribuir a mejorar la capacidad comunicativa del alumnado universitario es hoy en día uno de los principales objetivos de muchos docentes [a lo largo de este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género] de educación superior, tanto respecto de las actividades de aprendizaje que llevan a cabo en este entorno educativo como en aras de su futuro profesional. Autores diversos ponen de relieve la necesidad de focalizar la atención en estas cuestiones, específicamente en el caso de la formación inicial de profesorado (Bozu y Aránega, 2017; Cano, 2010; Cinici, 2016; Ruiz-Muñoz, 2012; Ibraim y Justi, 2016). Conseguir que el alumnado de educación infantil y primaria desarrolle competencias comunicativas y lingüísticas así como otras competencias específicas y transversales depende en buena medida de que sus profesores se formen en esta área, y que ello les ayude a organizar contextos ricos que promuevan un aprendizaje significativo y con sentido (Justice y Ezell, 1999; Marinac, Woodyatt y Ozanne, 2008; Mercer, 2010, 2013; Gràcia, 2018; Gràcia, Vega y Galván-Bovaira, 2015). El dominio de la competencia oral por parte del alumnado de educación primaria en la lengua o lenguas vehiculares en la escuela, así como en la lengua extranjera, es un objetivo recogido en el currículum oficial de la mayoría de las escuelas (Gràcia, Galván-Bovaira y Sánchez-Cano, 2017; Generalitat de Catalunya, 2013; Ishihara y Cohen, 2014).

Dominar la lengua oral significa desarrollar la capacidad para producir textos orales complejos y ricos, cohesionados y adecuados al contexto, así como para preguntar, pedir explicaciones, pedir información, cuestionar, plantear dudas, argumentar, rebatir y/o reflexionar sobre la lengua y los diferentes contenidos, con interlocutores variados y en contextos y con objetivos diversos (Gràcia, Galván-Bovaira y Sánchez-Cano, 2017). Solamente si en el contexto escolar se facilita y ayuda a los aprendices a utilizar la lengua oral para interactuar de manera dialógica (Alexander, 2018; Mercer, 2010; Kathard, Pillay y Pillay, 2015), se podrá alcanzar este objetivo. Cuando los docentes son conscientes de las características que debe reunir el contexto y se han formado para favorecer la reflexión metalingüística y para utilizar estrategias que promuevan el desarrollo de la lengua oral, tienen más posibilidades de promover esta competencia en su alumnado (Hoffman, 2011; Swain y Lapkin, 2013).

Los pocos trabajos que se centran en el desarrollo de la competencia oral de los futuros profesores en el marco del Espacio Europeo de Educa-

ción Superior (Cano, 2010; Ruiz-Muñoz, 2012) destacan la necesidad de fomentar la participación de los estudiantes universitarios en las aulas con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico. En esta línea, autores como Ogienko y Rolyak (2009) afirman que la competencia comunicativa ha tenido en los últimos 20 años una presencia importante en la formación inicial del profesorado. Sin embargo, autores diversos coinciden en que es necesario continuar diseñando programas específicos para mejorar la competencia comunicativa de estudiantes universitarios en general (Doherty, Kettle, May y Caukill, 2011) y de profesores en formación en particular (Cebrián-Robles, Franco-Mariscal y Blanco-López, 2018), así como para docentes en activo (McNeill y Knight, 2013).

En cuanto a la percepción que tienen los propios universitarios que se están formando para ser profesores, Howard y Levine (2018) señalan que sus reflexiones indican que son conscientes de sus lagunas en cuanto a su preparación para trabajar con alumnado, lo que supone un reto a nivel lingüístico, especialmente en el caso de contextos bilingües, como es el que nos ocupa en el trabajo que presentamos. Sin embargo, tal como destacan Gröschner, Jähne y Klaß (2020), existe poca investigación respecto de las actitudes de los profesores en formación en relación con la enseñanza dialógica, así como sobre sus experiencias antes de entrar en la universidad. En el estudio que ellos llevan a cabo para adentrarse en esta cuestión –con base en trabajos anteriores que ponen de relieve la importancia de las actitudes en las prácticas de enseñanza interactivas (Mameli y Molinari, 2017), así como del rol de las creencias en general en la formación de profesorado y el desarrollo profesional (Blömeke, Gustaffson y Shavelson, 2015; Pajares, 1992)– encuentran que, en general, los estudiantes universitarios valoran bien a los profesores que han utilizado prácticas de enseñanza dialógica. Este resultado coincide con otros en los que se indica que, en general, los profesores en formación tienen buen recuerdo de sus maestros (Haught, Nardi y Walls, 2015). Los autores del estudio concluyen que los recuerdos positivos son importantes y que los profesores de escuela son modelos para futuros docentes en cuanto a propósitos respecto de la interacción profesor-alumnado.

Investigadores como Felton y colaboradores (Felton, Garcia-Milà, Villarroel y Gilabert, 2015) y Leitão (2000) han desarrollado trabajos en el ámbito de la argumentación, especialmente en situaciones de trabajo en equipo, que defienden que este tipo de textos fomentan el análisis crítico

y la toma de decisiones, al integrar visiones inicialmente no consideradas por los participantes. Estas investigaciones sugieren la necesidad de formar a los futuros docentes en un conjunto de habilidades que actualmente no están suficientemente recogidas en los planes de estudio, para que sean capaces de promover el discurso argumentativo en el aula. Mejorar las habilidades de lengua oral en el aula pasa por generar discusiones que generen textos argumentativos de calidad (Garcia-Milà, Gilabert, Erduran y Felton, 2013; Kuhn y Udell, 2007; Kuhn, Hemberger y Khait, 2016).

Para contribuir a la formación de futuros profesores en el diálogo investigativo (*inquiry dialogue*), esto es, en un tipo de habla dirigido a buscar de manera colaborativa la mejor respuesta a una pregunta, Reznitskaya y Wilkinson (2017) elaboraron un manual para maestros dirigido a ayudar a los estudiantes a construir mejores argumentos juntos. Su aplicación en una investigación realizada posteriormente pone de relieve que introducir elementos dialógicos en las aulas supone un reto para los profesores, empezando por la dificultad de encontrar el tiempo para implementar nuevas prácticas, así como por una cierta preocupación por los gestores de los centros y las familias, quienes valoran, por encima de todo, las calificaciones finales.

Estos resultados evidencian que hoy en día resulta imprescindible incluir en la formación inicial de profesorado espacios para que se tome conciencia de que la participación activa en debates, conversaciones en pequeños grupos y en grupos-clase o discusiones, así como en diálogos argumentativos-investigativos, será un elemento clave en el proceso de formación de futuros profesores (Larson, 2000; Li, Zheng, Tang y Sang, 2015; Parker y Hess, 2001), y ayudarles a atribuir sentido a los contenidos (Cano y Castelló, 2016; Coll, 2013; Mercer, Hennessy y Warwick, 2019; Pozo, 2016). Gestionar una conversación, generar textos coherentes y cohesionados, argumentar opiniones y contraargumentar o refutar las de sus compañeros o profesor, formular preguntas que enriquezcan la discusión, son habilidades que les resultarán imprescindibles a los futuros profesores en los enfoques competenciales y de personalización donde el alumnado es el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bray y McClaskey, 2015; Colby, 2019).

En este contexto, nos proponemos, en primer lugar, indagar la percepción que tienen profesorado y alumnado del grado universitario de Formación de profesorado, así como docentes en activo, respecto de la presencia de

la competencia comunicativa en la formación inicial de profesorado de educación infantil y primaria. En segundo lugar, nos proponemos analizar las interacciones comunicativas y lingüísticas entre docentes en activo y alumnado en aulas de educación infantil y primaria.

Método

Con el fin de dar respuesta a los objetivos de la investigación, se adoptó una perspectiva metodológica mixta: cualitativa y cuantitativa (Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2007), con la intención no solo de triangular los resultados obtenidos mediante ambos procesos, sino también complementarlos y ayudar de este modo a la comprensión global del problema investigado (Stake, 2005).

Participantes

En este estudio han participado cinco escuelas ordinarias inclusivas de Catalunya, España, y dos universidades también catalanas: la Universidad de Barcelona, a la que nos referiremos como universidad 1 (U-1), y la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya, que identificaremos como universidad 2 (U-2).

Participantes de las escuelas

Han participado 63 docentes en activo y 8 grupos de alumnado de Educación Infantil (EI) y 28 de Educación Primaria (EP). Tres de las escuelas son públicas y dos concertadas (financiación pública y privada). Si bien se trata de una región, Cataluña, en la que hay dos lenguas oficiales, catalán y español, la lengua vehicular en la escuela es la primera. El alumnado aprende español en asignaturas específicas de lengua, e inglés, en la asignatura de lengua extranjera. Existen, sin embargo, diferencias importantes en cuanto al dominio de las dos lenguas, puesto que en algunos casos la materna es el catalán, en otros el español, y en otros más son ambas las que se hablan en el contexto familiar. Como en la mayoría de los países en la actualidad, también hay familias que utilizan otras lenguas en el contexto familiar, como el árabe.

Participantes de la universidad

En el contexto universitario han participado 45 estudiantes, 22 del grado de EI y 23 del de EP: 39 de la U-1 y 6 de la U-2; asimismo, 30 profesores

universitarios de la U-1. Los estudiantes de EI y EP participaron de manera voluntaria a partir de la información que recibieron en las clases por parte de profesores de diferentes asignaturas. En cuanto a los docentes, después de una revisión de las diferentes tipologías de asignaturas que formaban parte del grado (obligatorias, optativas y optativas de mención), se seleccionaron 30 asignaturas de la U-1 representativas del grado (12 de formación básica, 10 obligatorias, 5 optativas, 2 prácticum y 1 trabajo final de grado, TFG), y se seleccionó a los profesores coordinadores de tales asignaturas.

Instrumentos

Para dar respuesta a los objetivos planteados se diseñaron y elaboraron *ad hoc* algunos instrumentos, y se utilizaron otros ya existentes (tabla 1).

TABLA 1

Objetivos, participantes e instrumentos utilizados en la recogida de datos

Objetivos	Participantes	Instrumentos
1. Indagar la percepción sobre formación inicial de profesorado de educación infantil y primaria	Docentes de educación infantil y primaria en activo	Entrevista semiestructurada
	Profesorado de universidad	Entrevista semiabierta Grupo focal
	Alumnado universitario de profesorado de educación infantil y primaria.	Entrevista semiabierta
2. Identificar limitaciones y potenciales áreas de mejora en sesiones de clase observadas	Docentes de educación infantil y primaria en activo	Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Escolar –EVALOE– (Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano, Vega et al., 2015)
	Alumnado de educación infantil y primaria	

Fuente: elaboración propia.

En relación con el objetivo 1, esto es, indagar sobre la percepción de docentes en activo, así como de profesorado y alumnado de universidad respecto de la competencia comunicativa en la formación inicial de profesorado

de educación infantil y primaria, se elaboraron tres guiones de entrevista diferentes, atendiendo al perfil de los participantes, con la intención de recabar datos de manera sistemática y ordenada (McMillan y Schumacher, 2005), considerando la entrevista semiabierta un instrumento básico para recoger información en la investigación (Cohen y Manion, 2002). Asimismo, se elaboró un guion para realizar un grupo focal con algunos de los maestros de EI y EP en activo.

En primer lugar, respecto de la percepción de los maestros de EI y EP en activo, las preguntas que conformaban el guion estaban centradas fundamentalmente en las actividades que se les proponían en las diferentes asignaturas en relación con la lengua oral, criterios y tipo de evaluación, así como los tipos de textos sugeridos para trabajarla. La tabla 2 presenta las preguntas de la primera y segunda partes de la entrevista.

TABLA 2

Preguntas incluidas en el guion de la entrevista a docentes de educación infantil y primaria en activo

Primera parte

1. Trata de recordar el nombre de algunas asignaturas donde os hablaron de las habilidades comunicativas de los docentes, como competencia que tuvierais que desarrollar como futuros maestros.
2. ¿Qué actividades relacionadas con las capacidades comunicativas os proponían?
3. ¿Crees que fueron útiles los contenidos y actividades orales que te proponían para mejorar tu capacidad comunicativa como maestro/a?

Segunda parte

1. ¿Qué valoración haces de la formación recibida en los estudios de magisterio para mejorar la capacidad comunicativa de tu alumnado? ¿Te ha sido útil lo que te enseñaron para ayudar a los niños y niñas a desarrollar la expresión oral? ¿Ha repercutido en el aprendizaje de la lengua oral de tu alumnado?
2. Ahora, después de tu experiencia como maestro(a), ¿crees que sería necesario que se trabajase algún otro tipo de contenido en la facultad que fuera más útil para tu tener más habilidades de lengua oral? ¿Y para ayudar al alumnado a mejorar su expresión oral? ¿En qué tipos de contenidos y actividades estás pensando?

Fuente: elaboración propia.

Para recoger los datos sobre la percepción de los estudiantes universitarios, maestros en formación, se elaboraron guiones con preguntas centradas en averiguar su percepción sobre las actividades y los textos que se les proponían en las diferentes asignaturas y especialidades-menciones, encaminados a potenciar la competencia en lengua oral. La tabla 3 presenta las preguntas de la primera y segunda partes de la entrevista.

TABLA 3*Preguntas incluidas en el guion de la entrevista a estudiantes de los grados de formación del profesorado***Primera parte**

1. ¿En qué asignaturas te han hablado o se ha propuesto hacer alguna actividad relacionada con la expresión oral (E) / capacidad comunicativa (EP) como una competencia que debéis desarrollar como futuros docentes?
2. ¿Qué actividades os han propuesto relacionadas con las capacidades comunicativas?
3. ¿Crees que son útiles estas actividades con relación a tu expresión oral/capacidades comunicativas como futuro docente o en las estrategias para ayudar a los niños a desarrollar la competencia lingüística?

Segunda parte

1. ¿Qué contenidos teóricos o prácticos introducirías en el plan de estudios, en las asignaturas, en las actividades... para mejorar el desarrollo de tu expresión oral/capacidades comunicativas?
2. ¿Qué contenidos teóricos o prácticos introducirías en el plan de estudios, en las asignaturas, en las actividades... para mejorar las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral de tu futuro alumnado?

Fuente: elaboración propia.

Para recoger los datos sobre la percepción de los profesores universitarios se elaboró un guion con base en los apartados de los planes docentes revisados previamente (competencias, objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología y evaluación). Concretamente, en una entrevista semiabierta, se les pedía que confirmasen las informaciones que aparecían en cada uno de los apartados del plan docente oficial de la asignatura, que era público en la página web de la Facultad de Educación, y que concretasen algunas

informaciones que eran poco claras o incluso confusas. La tabla 4 presenta algunas de las preguntas que se formularon.

TABLA 4

Ejemplos de preguntas incluidas en el guion de la entrevista a profesores universitarios

¿Qué actividades de las que se proponen en el Plan Docente (PD) están relacionadas con la lengua oral? ¿En qué consisten estas actividades? ¿Qué relación hay entre estas actividades y la lengua oral?

¿Qué actividades de lengua oral evalúas y qué peso tienen en la nota final de la asignatura?

¿Cómo decides qué peso tiene cada actividad en la nota final? ¿Qué criterios sigues? ¿Comunicas estos criterios a los estudiantes? ¿Cuándo lo haces? ¿Cómo?

¿Qué importancia le das en general a la lengua oral en tu asignatura? ¿Hasta qué punto piensas que esta importancia se ve reflejada en los diferentes apartados del PD o en el programa o documento de presentación de la asignatura?

¿Cuánta importancia le das al dominio de la lengua oral, a las habilidades comunicativas y de interacción, al uso de las estrategias discursivas que utilizamos los profesores en la universidad como modelo para los estudiantes de cara a su futuro trabajo como docentes?

Fuente: elaboración propia.

Los tres instrumentos a los que nos hemos referido (guiones de entrevista para maestros de EI y EP en activo, estudiantes y profesores universitarios), así como el guion para la realización de grupos focales, fueron validados inicialmente según el procedimiento de juicio de expertos y triangulación (Hodder, 2000). Es decir, tres investigadores en comunicación oral determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con criterios de representatividad y relevancia de las preguntas.

En relación con el segundo objetivo, para recoger datos sobre la manera en que los maestros enseñaban lengua oral en la escuela, se adoptó la técnica observacional de registro mediante una escala de observación. Concretamente se utilizó la Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Escolar (EVALOE) (Gràcia *et al.*, 2015; Gràcia, Vega y Galván-Bovaira, 2015; Gràcia, 2018). Se trata de un instrumento de observación validado, formado por dos partes, que valora la interacción entre el maestro y el alumnado en el aula. La primera parte es una escala de observación

formada por tres subescalas que permiten valorar tres aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en el contexto escolar:

- 1) *Contexto y gestión de la comunicación*, que evalúa de manera global la organización del contexto aula y de la comunicación (contexto físico y normas).
- 2) *Diseño instruccional*, que evalúa los objetivos, las actividades y la evaluación en relación con la lengua oral, para ver si dicha información se incorpora y si se hace explícita en las programaciones.
- 3) *Funciones comunicativas y estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral*, que evalúa cómo el maestro enseña a utilizar los recursos de la lengua oral para determinados propósitos sociales (informar, preguntar, etc.), así como el uso de ciertas estrategias educativas para promover la expresión oral del alumnado.

Las subescalas están formadas por 7, 8 y 15 ítems respectivamente, con tres opciones de respuesta (1, 2 y 3), a partir de la selección del enunciado que describe mejor la situación observada. El valor 3 supone que la conducta es la esperada; el 2 en algunos casos significa que la conducta se observa, pero con poca frecuencia, y en otros, que es similar a la esperada, pero de menor calidad; finalmente, el valor 1 supone la ausencia de la conducta observada o en algunos casos su presencia tiene una frecuencia muy baja. La escala permite obtener una puntuación por cada subescala y otra total. Al inicio de la hoja de respuesta se incluyen unas preguntas sobre la fecha en la que se realiza la observación, el nombre del observador, del docente, el curso, el nombre del centro, el número de alumnos presentes en el aula, la materia o la actividad que se está llevando a cabo, así como el objetivo general de la sesión de clase.

La segunda parte de la EVALOE es un protocolo de entrevista en profundidad, formado por 31 preguntas que se agrupan en nueve bloques temáticos, vinculados al contenido de los ítems de la primera subescala. El objetivo de esta entrevista es conocer con detalle la percepción que tienen los docentes sobre cómo organizan y gestionan sus clases habitualmente y detectar hasta qué punto coinciden los resultados con los de la primera parte del instrumento (escala de observación).

Procedimiento

Se realizaron entrevistas a 22 maestros de las cinco escuelas mencionadas en el apartado anterior y se desarrollaron cinco grupos focales (GF), uno en cada escuela, en los que participaron 29 maestros en total. Las entrevistas y los GF se realizaron en instalaciones escolares y en horarios convenientes entre investigadores y profesores. La duración de las entrevistas fue de aproximadamente 30 minutos y la de los grupos focales de entre 60 y 90 minutos; ambas actividades se registraron en audio.

Por otro lado, se llevaron a cabo entrevistas a 45 estudiantes de los grados de formación del profesorado de EI (22) y EP (23) de ambas universidades y 30 entrevistas a los profesores universitarios (16 de EI y 14 de EP) de diferentes asignaturas de los mismos grados (12 asignaturas de formación básica, 10 obligatorias, 5 optativas, 2 prácticum y un TFG). Las entrevistas se realizaron en instalaciones de las universidades 1 y 2, concretamente, las de los profesores se realizaron en sus despachos, todas en horarios convenientes entre investigadores y participantes. La duración de las entrevistas fue de, aproximadamente, 30 minutos para las realizadas a estudiantes y 1 hora para las de los profesores. También se registraron en audio.

Respecto de los datos recogidos con la EVALOE, se llevaron a cabo observaciones de clases de 36 maestros de EI y EP, y las 36 respectivas entrevistas con ellos tras la observación, que fueron registradas en audio, siguiendo el protocolo del instrumento.

Análisis de datos

Para analizar las respuestas del profesorado y estudiantado en la primera parte de la entrevista, se elaboró un sistema de códigos a partir de todas las respuestas de los participantes; se contabilizaron las frecuencias de cada una y posteriormente se calcularon los porcentajes.

Para el análisis de datos cualitativos de la segunda parte de las entrevistas a los maestros de educación infantil y primaria en activo, estudiantes y profesores universitarios y de los grupos focales a los que nos hemos referido, se realizó, en primer lugar, un análisis exploratorio o lectura reiterada hasta obtener una visión global, para determinar sus partes e identificar los aspectos más destacados, sin aplicar medidas de valoración porcentual para buscar rangos de importancia, por no considerarlo relevante en este estudio. En segundo lugar, se hizo una primera

interpretación de los significados obtenidos. Finalmente, después de una última reflexión, se estableció la pertinente teorización. Observadores expertos revisaron y validaron tanto el proceso como los resultados, alcanzando un nivel de acuerdo unánime (Tesch, 1990). Este proceso dio lugar a un sistema de categorías y subcategorías integrado que recoge la tabla 5. Como se aprecia, incluye tres categorías, referidas a las limitaciones, fortalezas y propuestas de mejora que hacen los participantes respecto de cómo se trabaja la lengua oral en la formación inicial de profesorado y, por otra parte, incluye subcategorías para cada una de las categorías citadas, que no coinciden exactamente en los tres casos, referidas a los diferentes elementos o apartados que se recogen en los planes docentes (competencias, objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología y evaluación). Asimismo, incorpora las diferentes perspectivas que, en este caso, hacen referencia al colectivo de participantes: maestros de educación infantil y primaria en activo, estudiantes de formación del profesorado, y profesores universitarios de los grados de EI y EP.

El procedimiento que se llevó a cabo consistió en que la investigadora principal del proyecto, cuatro investigadoras del equipo y tres estudiantes de grado realizaron un vaciado del material registrado en audio y fueron seleccionando citas y elaborando las categorías y subcategorías para cada una de las dimensiones, con la ayuda del programa ATLAS. ti (versión 2016). Se realizaron tres versiones sucesivas del conjunto de categorías y subcategorías hasta que se acordó por consenso un sistema que permitiese recoger las citas más relevantes que formaban parte del *corpus* registrado. Una vez acordado el sistema de categorías y subcategorías definitivo, que se presenta en la tabla 5, se contabilizó el número de citas de cada una de ellas.

Para el análisis de las clases observadas y de las entrevistas se siguieron las normas de puntuación y corrección de observaciones, y la pauta de vaciado de entrevistas de la EVALOE (Gràcia *et al.*, 2015).

Resultados

En este apartado presentamos, en primer lugar, los resultados relativos a los docentes de educación infantil y primaria en activo, seguidos de los estudiantes y, finalmente, del profesorado universitario. En segundo lugar, presentamos los resultados vinculados al segundo objetivo, esto es, el análisis de sesiones de clase observadas.

TABLA 5

Sistema de categorías y subcategorías integrado para analizar los GF con profesorado, la segunda parte de la entrevista a maestros de EI y EP en activo y a estudiantes, así como a profesores universitarios

Categorías	Subcategorías
Limitaciones	Alumnado
	Evaluación
	Actividades y metodología
	Competencias, objetivos y contenidos
	Docente
	Actividades y metodología
Fortalezas	Competencias, objetivos y contenidos
	Docente
	Actividades y metodología
	Propuestas de mejora
Competencias, objetivos y contenidos	Docente
	Actividades y metodología
	Competencias, objetivos y contenidos
Docente	Actividades y metodología
	Competencias, objetivos y contenidos
	Propuestas de mejora

Nota: LO = lengua oral.

Fuente: elaboración propia.

Primera parte de las entrevistas a maestros y a estudiantes

En relación con los resultados respecto de la pregunta 1 de la primera parte de la entrevista a los 22 maestros en activo, se observa que las asignaturas de lengua –catalana, castellana (español) o extranjera– representan el 70% de aquellas en las que se trabaja la lengua oral; las de didácticas, el 15%; las optativas de expresión oral, el 8%, y otras asignaturas, el 7%.

Respecto de la segunda pregunta, en la figura 1 se observa que el 82% de los maestros entrevistados citan las presentaciones orales como una de las actividades orales que les proponían sus profesores.

FIGURA 1

Actividades propuestas relacionadas con las capacidades comunicativas (%)



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la tercera pregunta, esto es, la utilidad de los contenidos y actividades orales propuestas para mejorar la capacidad comunicativa como futuros profesores, el 45% de los docentes entrevistados consideran que las actividades que les propusieron sus profesores en la universidad les han sido muy poco útiles como docentes, el 27% muy útiles y el resto se sitúan en zonas intermedias (el 14% útiles y el 14% bastante útiles).

Respecto de la primera pregunta de la entrevista a los estudiantes, el 80% de las asignaturas citadas corresponden a las de lengua, mientras que el porcentaje de otras como Psicología de la educación o relacionadas con la atención a la diversidad se sitúan entre el 11 y 2%. Las respuestas a la segunda pregunta, recogidas en la figura 2, destacan que también el 82% de los estudiantes se refieren a las presentaciones orales como actividades en las que se trabaja la lengua oral, mientras que un porcentaje menor de estudiantes indica otras actividades.

FIGURA 2

Actividades propuestas por los profesores universitarios relacionadas con las capacidades comunicativas (%)



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en relación con la tercera pregunta planteada a los estudiantes, el 43% de entrevistados considera que les serán poco útiles, el 36% útiles, el 7% bastante útiles y el 14% muy útiles.

Observaciones en clase con EVALOE

La tabla 6 presenta los resultados de las 36 observaciones realizadas con la primera parte de la EVALOE (Gràcia *et al.*, 2015).

TABLA 6

Puntuaciones en la EVALOE por subescalas y total de la escala de las 36 observaciones realizadas en clases de EI y EP

	Media	%
Contexto y gestión de la comunicación (8 ítems)	15/24	63
Diseño instruccional (7 ítems)	12/21	57
Funciones y estrategias comunicativas (15 ítems)	25/45	55
Total de la escala	52/90	58

Nota: Se presentan resultados de la media obtenida en todas las observaciones respecto de la puntuación total que se puede obtener en cada una de las subescalas.

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla 6, existen algunas diferencias entre las puntuaciones obtenidas en las diferentes subescalas de la escala, aunque en todos los casos, y en la puntuación total, hay un margen de mejora considerable.

Finalmente, en relación con los resultados vinculados a las observaciones en las clases, la tabla 7 recoge los ítems con moda 1. Como se aprecia, el porcentaje de ítems que son puntuados con un 1 es mayor en la tercera de las subescalas.

TABLA 7

Ítems de la EVALOE con moda 1

Subescala	Ítems con moda 1										Total (%)
1 (8 ítems)	3 8										2 ítems (6.7)
2 (7 ítems)	1 2 6 7										4 ítems (13.3)
3 (15 ítems)	1 3 4 5 7 8 9 10 12 14										10 ítems (33.3)

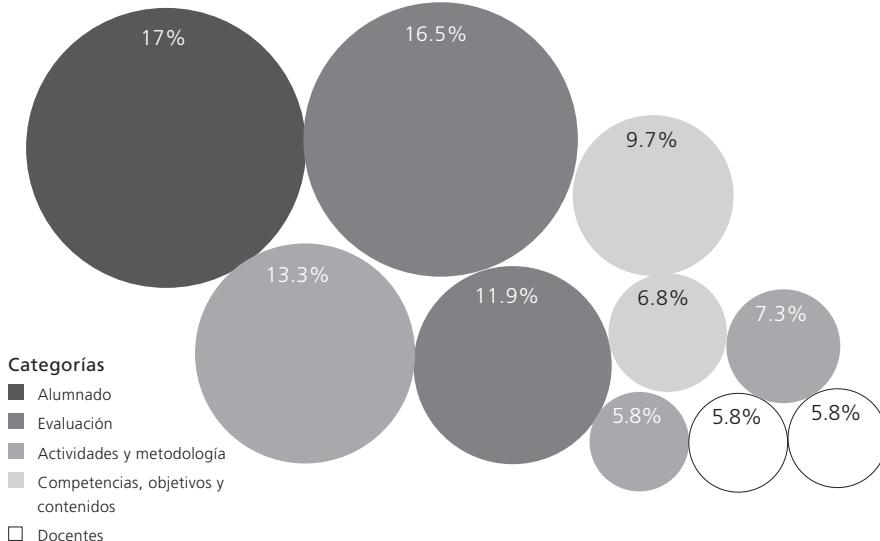
Fuente: elaboración propia.

Resultados vinculados a la segunda parte de entrevistas a estudiantes y maestros de EI y EP en activo, grupos focales con estos, y profesores universitarios

Se presentan inicialmente los resultados vinculados a las limitaciones que todos los colectivos consideran que tiene la formación inicial de profesorado sobre las habilidades de los docentes respecto de la competencia oral. La figura 3 muestra los porcentajes globales de cada una de las subcategorías vinculadas a las limitaciones.

FIGURA 3

Resultados sobre las limitaciones a partir de las entrevistas a estudiantes, profesores de universidad y maestros de EI y EP en activo



Nota: El tono de gris indica la categoría a la que se refieren y el tamaño indica el porcentaje.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 8 recoge el porcentaje de las citas de cada uno de los tres colectivos participantes, también por categorías y subcategorías, respecto de las limitaciones.

La figura 4 expone los porcentajes globales de cada una de las subcategorías vinculadas a las fortalezas.

TABLA 8

Citas de los participantes en cada una de las categorías y subcategorías, y porcentaje de cada uno de los colectivos respecto de las limitaciones

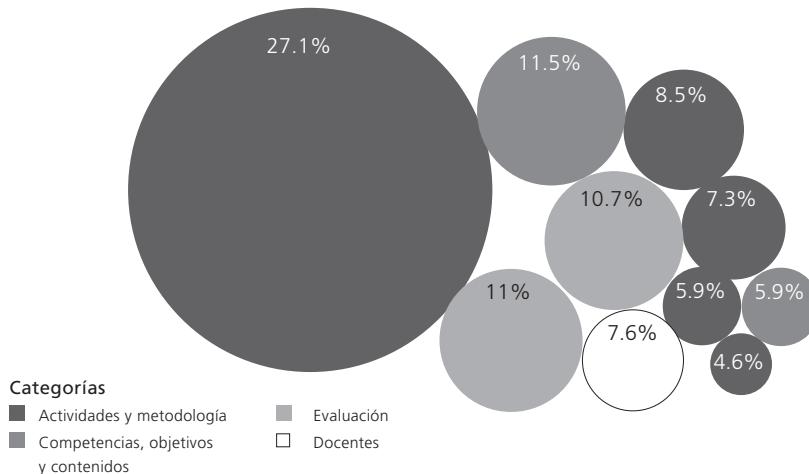
Categoría "Limitaciones"	%	Subcategorías	% de citas		
			<i>Estudiantes</i>	<i>Profesores univers.</i>	<i>Maestros de EI y EP</i>
Alumnado	17	Carencias en competencia comunicativa	0	2.7	14.3
Total A	17		0	2.7	14.3
Evaluación	16.5	Evaluación poco sistemática y específica, diferentes tipos de actividades	0.2	3.9	12.4
	11.9	Desequilibrio entre evaluación texto escrito y oral	0	2.7	9.2
Total EV	28.4		0.2	6.6	21.6
Actividades y Metodología	13.3	Pocas actividades	0.2	9.2	3.9
	7.3	Carácter tradicional de las actividades	0.2	3.9	2.7
	5.8	Desequilibrio entre actividades escritas y orales	0	3.6	2.2
Total AM	26.4		0.4	16.7	8.8
Competencias, objetivos y contenidos	9.7	Poca coherencia entre competencias, objetivos y contenidos en los planes docentes	0	0.7	9.0
	6.8	Comunicación y didáctica en LO solo en lengua o didáctica de la lengua	0	2.7	4.6
Total COC	16.5		0	3.4	13.6
Docente	5.8	Falta de formación o mentoraje	0	2.2	3.6
	5.8	Profesorado con pocos recursos	0	2.2	3.6
Total D	11.6		0	4.4	7.2
Total citas	100		0.6	33.8	65.5
N	412		3	270	139

Nota: LO: lengua oral, PD: plan docente, A: alumnado, EV: evaluación, AM: actividades y metodología, COC: competencias, objetivos y contenidos, D: docente.

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 4

Resultados sobre las fortalezas a partir de las entrevistas a estudiantes, profesores de universidad y maestros de EI y EP en activo



Nota: El tono de gris indica la categoría a la que se refieren y el tamaño indica el porcentaje.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 9 presenta el porcentaje de las citas de cada uno de los tres colectivos participantes, por categorías y subcategorías respecto de las fortalezas.

TABLA 9

Citas de los participantes en cada una de las categorías y subcategorías y porcentaje de cada uno de los colectivos respecto a las fortalezas

Categoría "Fortalezas"	% Subcategorías		% de citas		
			Estudiantes	Profesores univers.	Maestros de EI y EP
Actividades y Metodología	27.1	Actividades variadas	0	12.7	14.4
	8.5	Conversación para la construcción del conocimiento	0	1.0	7.6
	7.3	LO en trabajo colaborativo	0	0.7	6.6
	5.9	Metodología activa y participativa	0.5	0.5	4.9
Total AM	53.4	Metodología de discusión en gran grupo	1.2	0.2	3.2
			1.7	15.1	36.7

(CONTINÚA)

Categoría "Fortalezas"	% 11.5	Subcategorías	Estudiantes	% de citas		
				Profesores univers.	Maestros de EI y EP	
Competencias, objetivos y contenidos	5.9	Inclusión de la LO como competencia transversal, como objetivo y como contenido a los PE y PD	0	2.9	8.5	
		Coherencia entre competencias, objetivos y contenidos	0	0	5.9	
Total COC	17.4		0	2.9	14.4	
Evaluación	11	Evaluación utilizando instrumentos variados	2.0	0.2	8.8	
	10.7	Evaluación específica y sistemática diferentes tipos de actividad oral	1.7	2.2	6.8	
Total EV	21.7		3.7	2.4	15.6	
Docente	7.6	Consciencia del docente como modelo de LO	0	0.5	7.1	
Total D	7.6		0	0.5	7.1	
Total citas	100		5.4	20.9	73.8	
N	410		22	302	86	

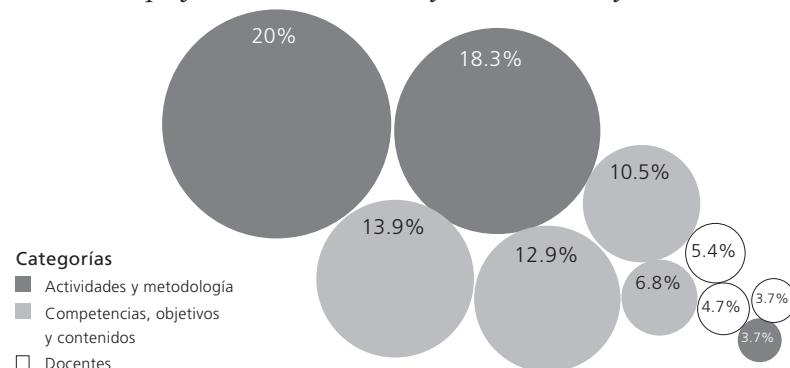
Nota: LO: lengua oral, EV: evaluación, AM: actividades y metodología, COC: competencias, objetivos y contenidos, D: docente, PE: planes de estudio, PD: planes docentes.

Fuente: elaboración propia.

La figura 5 muestra los porcentajes globales de cada una de las subcategorías vinculadas a las propuestas de mejora.

FIGURA 5

Resultados sobre propuestas de mejora a partir de la parte abierta de las entrevistas a estudiantes, profesores de universidad y maestros de EI y EP en activo



Nota: El tono de gris indica la categoría a la que se refieren y el tamaño indica el porcentaje.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 10 presenta las citas de cada uno de los tres colectivos participantes por categorías y subcategorías respecto de las propuestas de mejora.

TABLA 10

Citas de los participantes en cada una de las categorías y subcategorías, y porcentaje de cada uno de los colectivos respecto de las propuestas de mejora

Categoría "Propuestas de mejora"	%	Subcategorías	% de citas		
			<i>Estudiantes</i>	<i>Profesores univers.</i>	<i>Maestros de EI y EP</i>
Actividades y metodología	20	Incorporación de actividades de LO de análisis de interacción real	13.6	5.8	0.7
	18.3	Incremento de actividades de LO y tipología	7.8	7.1	3.4
	3.7	Favorecer el aprendizaje de LO más activo	3.1	0	0.7
Total AM	42		24.5	12.9	4.8
Competencias, objetivos y contenidos	13.9	Incorporación de contenidos vinculados a la pragmática y didáctica de LO	10.2	1.4	2.4
	12.9	Introducción de LO como competencia transversal con objetivos y contenidos	6.4	2.4	4.1
	10.5	Incorporación de contenidos relacionados con la adecuación comunicativa	7.8	2.0	0.7
	6.8	Mejora y ampliación de LO en el prácticum	2.7	3.7	0.3
Total COC	44.1		27.1	9.5	7.5
Docentes	5.5	Necesidad de modelos docentes de LO	4.1	0	1.4
	4.7	Incremento de la formación de LO	1.0	1.0	2.7
	3.7	Colaboración entre docentes para la mejora de LO	0	1.0	2.7
Total D	13.9		5.1	2	6.8
Total citas	100		56.7	24.4	19.1
N	295		167	56	72

Nota: LO: lengua oral, AM: actividades y metodología, COC: competencias, objetivos y contenidos, D: docente.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El objetivo general que nos proponíamos al inicio de la investigación era identificar limitaciones y potenciales áreas de mejora vinculadas al desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística en la formación inicial de profesorado en el contexto universitario. Concretamente nos proponíamos, en primer lugar, indagar la percepción que tienen docentes en activo, profesorado de universidad y estudiantes universitarios de formación del profesorado respecto de la competencia comunicativa en los grados de educación infantil y primaria.

El sistema de categorías y subcategorías integrado nos ha permitido delimitar un perfil relativamente claro de la percepción que tienen maestros en activo y profesores y estudiantes universitarios del grado de formación de profesorado sobre las limitaciones y las fortalezas sobre cómo se aborda la enseñanza de la competencia comunicativa en las aulas universitarias, y de su influencia en el futuro profesional de los docentes de educación infantil y primaria. Asimismo, nos ha sido útil para conocer las propuestas de mejora de estos colectivos, que coinciden con aquellas planteadas en diversas investigaciones (Domingo, Gallego, García y Rodríguez, 2010; Sanz, 2005; Vilà y Castellà, 2014).

En relación con las limitaciones, los resultados ponen de relieve que todos los colectivos consideran limitada la competencia comunicativa oral de los estudiantes universitarios, esto es, señalan que es un reto para la formación de futuros profesores. También coinciden en que la manera como se evalúan las actividades de lenguaje oral es poco sistemática y específica, y que se otorga una importancia mucho mayor a las actividades en lengua escrita. Se añaden a estas limitaciones aquellas vinculadas a la metodología, que, en general, se considera muy tradicional, con poca incorporación de actividades de lenguaje oral, que se concentra en algunas asignaturas como las específicamente relacionadas con el aprendizaje o la didáctica de la lengua. Finalmente, en cuanto a las limitaciones vinculadas con los profesores universitarios, también coinciden en que hay una falta de formación y de mentores que sean útiles al profesorado universitario para incorporar el trabajo de esta competencia a sus clases en el grado de formación inicial de profesorado. Estos resultados coinciden con los hallados por otros investigadores (Domingo *et al.*, 2010; McNeil y Knight, 2013; Reznitskaya y Wilkinson, 2017; Ruiz-Muñoz, 2012; Vélaz de Medrano, 2009; Zlatić, Bjekić, Marinković y Bojović, 2014).

Respecto de las fortalezas, se detecta que los colectivos constatan que existen algunas prácticas que es necesario poner de relieve respecto del trabajo de la lengua oral. Algunas de ellas están relacionadas con el uso de la conversación y el trabajo en equipo para la construcción del conocimiento, metodologías activas y de discusión en gran grupo. También se mencionan cuestiones vinculadas al uso de algunos instrumentos para evaluar las actividades de lengua oral, así como la conciencia por parte de algunos profesores de su rol como modelo para los futuros maestros respecto de la competencia comunicativa. Los resultados que se acaban de revisar indican que todos los colectivos, con algunas diferencias entre ellos, tienen cierta experiencia e ideas que pueden servir de modelo para trabajar en la dirección de incorporar esta competencia que, como han señalado autores diversos (Cano, 2010; Monarca, 2013; Reznitskaya y Wilkinson, 2020; Ruiz-Muñoz, 2012; Zlatić *et al.*, 2014), es crucial no solo para conseguir una formación integral de los futuros profesores en el uso de las habilidades discursivas, argumentativas y conversacionales en contextos diversos, sino también para diseñar propuestas docentes que promuevan en su futuro alumnado la competencia comunicativa que les permitirá ser activos y críticos en su proceso de aprendizaje a lo largo de su trayectoria escolar (Pozo, 2016).

Cuando nos centramos en las propuestas de mejora, detectamos que todos los colectivos coinciden en que, a pesar de que se valoran de manera positiva algunas actuaciones de los docentes, existen muchas carencias en la formación inicial de profesorado en relación con la competencia comunicativa oral en general, incluyendo elementos vinculados a la enseñanza dialógica (Dominingo *et al.*, 2010) y argumentativa (Cano y Castelló, 2016; Cebrián-Robles, Franco-Mariscal y Blanco-López, 2018; Reznitskaya y Wilkinson, 2020; Ibraim y Justi, 2016). En este caso, se aprecia un porcentaje mayor de citas que se vinculan con las propuestas de mejora relacionadas con las actividades y la metodología, y suponen, por ejemplo, la introducción de actividades que incorporen el análisis de situaciones de interacción reales, el incremento de actividades de diversa tipología o favorecer un aprendizaje de la lengua oral más activo. Ello se interpreta como una necesidad tanto por parte de estudiantes, profesores y docentes en activo, pero especialmente de los primeros (56.7% de citas), de participar en actividades de manera dinámica; es decir, en aquellas que les permitan hablar, discutir con sus compañeros de clase tanto sobre cuestiones diversas como las relacionadas con la competencia comunicativa, simular situaciones reales (*role-playing*) (Gràcia, Jarque,

Lacerda, Jarque *et al.*, 2018; Gràcia, Morillo, Jarque, Vega *et al.*, 2020), como entrevistas con familias o tutorías con el alumnado (Vilà y Castellà, 2014; Cebrián-Robles, Franco-Mariscal y Blanco-López, 2018; Parcerisa, Bascos, Calafell, Comas *et al.*, 2011; Pozo, 2016). También son necesarias propuestas que les posibilite detectar carencias, reflexionar sobre diversos elementos del lenguaje, especialmente verbal, pero también no verbal, y poder mejorar con la ayuda del profesor, que a su vez tiene que sentirse competente para hacerlo. Esta competencia debería conseguirse a través de formaciones específicas, en el mentoraje y en la colaboración entre profesorado universitario.

Respecto del segundo de los objetivos que nos planteamos en el estudio –analizar las interacciones comunicativas y lingüísticas entre docentes en activo y alumnado en aulas de educación infantil y primaria–, los resultados indican que las clases de educación infantil y primaria observadas son susceptibles de mejora sobre la manera en que profesorado y alumnado gestionan la comunicación, el diseño instruccional, y en relación con las estrategias educativas que utiliza el docente con la finalidad, entre otras, de promover que el alumnado utilice la lengua oral con propósitos variados y que sea consciente de ello. Las estrategias mencionadas en último lugar parecen ser aquellas que más dificultades plantean a docentes y alumnado. Estos resultados coinciden con los que se recogen en investigaciones en las que se pone de relieve que las clases distan mucho de semejarse a espacios comunicativos en los que el diálogo y la conversación argumentativa sean los elementos clave que promuevan el aprendizaje de los contenidos escolares (Gràcia, Galván-Bovaira y Sánchez-Cano, 2017; Lefstein y Snell, 2014; Mercer, Hennessy y Warwick, 2019; Wilkinson, Reznitskaya, Bourdage y Nelson, 2017). En la mayoría de las clases todavía es muy frecuente observar que los docentes guían y controlan el discurso, con autoridad interpretativa (Murphy, Wilkinson y Soter, 2011), mientras que los aprendices participan de manera pasiva y con una limitada comprensión epistémica. En otras palabras, los resultados vinculados al análisis de las observaciones realizadas en clases de educación infantil y primaria ponen de relieve que el alumnado está lejos de utilizar preguntas abiertas, de criticar y construir conocimiento en relación con las ideas e intervenciones de los otros y de razonar y pensar en conjunto (Gràcia, Jarque, Astals y Rouaz, 2019; Mercer, Hennessy y Warwick, 2019), así como de desarrollar competencias vinculadas con la lengua oral (Gràcia, 2018).

Tal como señalan Hennessy y Davies (2020), 40 años después de que Gordon Wells abogara de manera contundente para que el habla fuese valorada en las aulas, todavía es difícil observar y escuchar el diálogo en estos contextos. Los resultados que hemos presentado se suman a muchos otros obtenidos a partir de investigaciones realizadas durante estos 40 años que, a pesar de sus limitaciones, suponen aportaciones para que la formación inicial de docentes y las propuestas de desarrollo profesional tengan en cuenta las necesidades detectadas. La coherencia encontrada en este estudio entre la percepción de diferentes colectivos respecto de la necesidad de introducir en las clases elementos vinculados al habla, a la discusión y al diálogo y los análisis de un conjunto de clases observadas, nos hace pensar que es necesario un cambio en las propuestas de formación de los docentes, en la misma línea que lo han hecho otros autores (Gröschner, Jähne y Klab, 2020; Wilkinson *et al.*, 2017).

El estudio presentado, como la mayor parte de las investigaciones, tiene algunas limitaciones. La primera y más importante es el número de observaciones realizadas. Es necesario realizar más estudios con más observaciones de situaciones de clase diversas, así como un análisis con otros instrumentos que se centren en elementos diferentes. La segunda se refiere al número de universidades; más profesores de universidad y de perspectivas docentes y del alumnado contribuiría a reforzar los resultados obtenidos y su interpretación. En conjunto, estos resultados contribuirían al diseño de planes de formación para profesores en formación y en activo.

Agradecimientos

Las autoras agradecen la participación de los doctores Manel Sánchez-Cano y Teresa Segués, de la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya, y de las estudiantes de grado Marta Astals, Núria Enrech y Karen Ozerans, de la Universidad de Barcelona, en diferentes fases de la investigación.

Referencias

- Alexander, Robin (2018). "Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial", *Research Papers in Education*, vol. 33, núm. 5, pp. 561-598.
- Blömeke, Sigrid; Gustafsson, Jan-Eric y Shavelson, Richard J. (2015). "Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum", *Cheistchrift für Psychologie*, vol. 223, núm. 1, pp. 3-13.

- Bozu, Zoia y Aránega, Susana (2017). "La formación inicial de maestros y maestras a debate ¿Qué nos dicen sus protagonistas?", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 21, núm. 1, pp. 143-163.
- Bray, Barbara y McClaskey, Kathleen (2015). *Make learning personal. The what, who, wow, where, and why*, Londres: Corwin.
- Cano, Maria Isabel (2010). *Argumentació i construcció del coneixement: Estratègies argumentatives dels estudiants universitaris en situació de debat*, tesis doctoral, Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Cano, Maribel y Castelló, Montserrat (2016). "Evolución del discurso argumentativo ante diferentes demandas de escritura", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 39, núm. 1, pp. 84-118. DOI: 10.1080/02103702.2015.1111604
- Cebrián-Robles, Daniel; Franco-Mariscal; Antonio-Joaquín y Blanco-López, Ángel (2018). "Preservice elementary science teachers' argumentation competence: impact of a training programme", *Instructional Science*, vol. 46, núm. 5, pp. 789-817. DOI: 10.1007/s11251-018-9446-4
- Cinici, Ayhan (2016). "Balancing the pros and cons of GMOs: socio-scientific argumentation in pre-service teacher education", *International Journal of Science Education*, vol. 38, núm. 11, pp. 1841-1866. DOI: 10.1080/09500693.2016.1220033
- Cohen, Louis y Manion, Lawrence (2002). *Métodos de investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Colby, Rose (2019). *Competency-Based Education: A new architecture for K-12 schooling*, Cambridge: Harvard Education Press.
- Coll, César (2013). "La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación", en J. L. Rodríguez (coord.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 156-170. DOI: 10.1344/106.000002060
- Doherty, Catherine; Kettle, Margaret; May, Lyn y Caukill, Emma (2011). "Talking the talk: oracy demands in first year university assessment tasks", *Assessment in Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 27-39. DOI: 10.1080/0969594X.2010.498775
- Domingo, Jesús; Gallego, José Luís; García, Ignacio y Rodríguez, Antonio (2010). "Competencias comunicativas de maestros en formación", *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 303-32.
- Felton, Mark; Garcia-Milà, Mercè; Villarroel, Constanza y Gilabert, Sandra (2015). "Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 85, núm. 3, pp. 372-386. DOI: 10.1111/bjep.12078
- Garcia-Milà, Mercè; Gilabert, Sandra; Erduran, Sibel y Felton, Mark (2013). "The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse", *Science Education*, vol. 97, núm. 4, pp. 497-523. DOI: 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*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Gràcia, Marta (2018) "La EVALOE-SSD como herramienta de autoevaluación y de soporte a la toma de decisiones docentes para convertir las aulas de educación infantil y primaria en entornos comunicativos", en M. T. Signes, C. Carreira Zafra y M. Kazmierczak (eds.), *El rol central de la narración en el contexto educativo. Diferentes perspectivas*, Vigo: Academia del Hispanismo, pp. 197-218.
- Gràcia, Marta (coord.); Galván-Bovaira, María José; Sánchez-Cano, Manel; Vega, Fàtima; Vilaseca, Rosa y Rivero, Magda (2015). *Evaluación de la enseñanza de la lengua oral. Escala EVALOE*. Barcelona: Graó.
- Gràcia, Marta; Vega, Fàtima y Galván-Bovaira, María José (2015). "Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom", *Child Language Teaching and Therapy*, vol. 31, núm. 3, pp. 287-304. DOI:10.1177/0265659015593608
- Gràcia, Marta; Galván-Bovaira, María José y Sánchez-Cano, Manel (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*, vol. 30, núm. 1, pp. 188-209. DOI: 10.1075/resla.30.1.08gra
- Gràcia, Marta; Jarque, Maria Josep; Lacerda, Cristina; Jarque, Sonia y Vega, Fàtima (2018). "La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en las aulas universitarias", en T. Lleixa, B. Gros, T. Mauri y J. L. Medina, (eds.), *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*, Barcelona: Universidad de Barcelona-Instituto de Investigación en Educación, pp. 39-43. Disponible en: http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB_Educacion_2018-2020_CAST.pdf
- Gràcia, Marta; Jarque, Maria Josep; Astals, Marta y Rouaz, Kholoud (2019). "La competencia comunicativa y lingüística en la formación inicial de maestros: un estudio piloto", *Multidisciplinary Journal of School Education*, vol. 16, núm. 2, pp. 103-125. DOI: 10.14632/mjse.2019.16.103
- Gràcia, Marta; Morillo, Àngels; Jarque, Sonia; Vega, Fàtima y Jarque, Maria Josep (2020). "Retos, tendencias y compromisos hacia el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua oral en la educación secundaria", en T. Lleixa, Z. Bozu y A. Aneas (eds.), *Educación 2020-2022. Retos, tendencias y compromisos*, Barcelona: Universidad de Barcelona-Instituto de Investigación en Educación, pp. 91-96. Disponible en: http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2020/06/IRE-UB_2020_2022_CAST_web.pdf
- Gröschner, Alexander; Jähne, Miriam F. y Klaß, Susi (2020). "Attitudes towards dialogic teaching and the choice to teach. The role of preservice teachers' perceptions on their own school experience", en N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (coords.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, Nueva York: Routledge, pp. 269-287.
- Haught, Patricia; Nardi, Anne y Walls, Richard (2015). "Preservice teachers' academic memories of school: A tool for learning", *American Journal of Educational Research*, vol. 3, núm. 2, pp. 166-172.
- Hennessy, Sara y Davies, Maree (2020). "Teacher professional development to support classroom dialogue", en N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (coords.), *The Routledge*

- International Handbook of Research on Dialogic Education*, Nueva York: Routledge, pp. 238-254.
- Hodder, Ian (2000). "The interpretation of documents and material culture", en N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Handbook of Qualitative Research*, Londres: Sage Publications, pp. 703-717.
- Hoffman, Jessica (2011). "Coconstructing meaning: Interactive literary discussions in Kindergarten read-alouds", *The Reading Teacher*, vol. 65, núm. 3, pp. 183-194. DOI: 10.1002/TRTR.01025
- Howard, Elisabeth y Levine, Thomas (2018). "What teacher educators need to know about language and language learners: The power of a Faculty Learning Community", en C. Ander (ed.), *What teachers need to know about language*, Bristol: Channel View Publications, pp. 143-176.
- Ibraim, Stefannie de Sá y Justi, Rosária (2016). "Teachers' knowledge in argumentation: Contributions from an explicit teaching in an initial teacher education programme", *International Journal of Science Education*, vol. 38, núm. 12, pp. 1996-2025. DOI: 10.1080/09500693.2016.1221546
- Ishihara, Noriko y Cohen, Andrew (2014). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*, Londres: Routledge.
- Johnson, R. Burke; Onwuegbuzie, Anthony y Turner, Lisa (2007). "Toward a definition of mixed methods research", *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 1, núm. 2, pp. 112-133. DOI: 10.1177/1558689806298224
- Justice, Laura y Ezell, Helen (1999). "Vygotskian theory and its application to language assessment: An overview for speech-language pathologists", *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, vol. 26, pp. 111-118.
- Kathard, Harsha; Pillay, Daisy y Pillay, Mershen (2015). "A study of teacher-learner interactions: a continuum between monologic and dialogic interactions", *Language, speech, and hearing services in schools*, vol. 46, núm. 3, pp. 222-241. DOI: 10.1044/2015_LSHSS-14-0022
- Kuhn, Deanna; Hemberger, Laura y Khait, Valerie (2016). "Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and argumentative writing", *Infancia y aprendizaje*, vol. 39, núm. 1, pp. 25-48. DOI: 10.1080/02103702.2015.1111608
- Kuhn, Deanna y Udell, Wadiya (2007). "Coordinating own and other perspectives in argument", *Thinking and Reasoning*, vol. 13, núm. 2, pp. 90-104. DOI: 10.1080/13546780600625447
- Larson, Bruce (2000). "Classroom discussion: a method of instruction and a curriculum outcome", *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, núms. 5-6, pp. 661-677. DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00013-5
- Lefstein, Adam y Snell, Julia (2014). *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*, Abingdon: Routledge.
- Leitão, Selma (2000). "The potential of argument in knowledge building", *Human Development*, vol. 43, pp. 332-360. DOI: 10.1159/000022695
- Li, Mang; Zheng, Chunping; Tang, Xiaolan y Sang, Guoyuan (2015). "Exploring the nature of teacher-student interaction in small-group discussions in a Chinese university

- setting”, *Journal of Computers in Education*, vol. 2, núm. 4, pp. 475-491. DOI: 10.1007/s40692-015-0044-z
- Mameli, Consuelo y Molinari, Luisa (2017). “Teaching interactive practices and burnout: A study on Italian teachers”, *European Journal of Psychology of Education*, vol. 32, núm. 2, pp. 219-234.
- Marinac, Julie; Woodyatt, Gail y Ozanne, Anne (2008). “Investigating adult language input and young children’s responses in naturalistic environments: An observational framework”, *Child Language Teaching and Therapy*, vol. 24, núm. 3, pp. 265-284. DOI: 10.1177/0265659008096293
- McMillan, James y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*, Madrid: Pearson.
- McNeil, Katherine y Knight, Amanda (2013). “Teachers’ pedagogical content knowledge of scientific argumentation: The impact of professional development on K–12 teachers”, *Science Education*, vol. 97, núm. 6, pp. 936-972. DOI: 10.1002/sce.21081
- Mercer, Neil (2010). “The analysis of the classroom talk: Methods and methodologies”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 80, pp. 1-14. DOI: 10.1348/000709909X479853
- Mercer, Neil (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*, vol. 48, núm. 3, pp. 148–168. DOI: 10.1080/00461520.2013.804394
- Mercer, Neil; Hennessy, Sara y Warwick, Paul (2019). “Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry”, *International Journal of Educational Research*, vol. 97, pp. 187-199. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.08.007
- Monarca, Héctor (2013). “Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 4, núm. 9, pp. 53-62.
- Murphy, Karen; Wilkinson, Ian y Soter, Anna (2011). “Instruction based on discussion”, en R. E. Mayer y P. A. Alexander (coords.), *Handbook on Research on Learning and Instruction*, Nueva York: Routledge, pp. 382-407.
- Ogienko, Olena y Rolyak, Angelina (2009). “Model of Professional Teachers’ competences formation: European dimension”, en *TEPE 3rd Annual Conference. Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education*, Umeå: Umeå University, pp.158-168.
- Pajares, M. Frank (1992). “Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct”, *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, pp. 307-332.
- Parcerisa, Artur; Bascos, Sònia; Calafell, Marta; Comas, Montse y Noguera, Ingrid (2011). “Innovació en educació. De la idea a l’acció. Procés participatiu cap a l’INNED 2”, *Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, vol. 4, núm. 2, pp. 82-95.
- Parker, Walter y Hess, Diana (2001). “Teaching with and for discussion”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 273-289.
- Pozo, Juan Ignacio (2016). *Aprender en tiempos revueltos*, Madrid: Alianza.
- Reznitskaya, Alina y Wilkinson, Ian (2017). “Professional development in dialogic teaching: helping teachers promote argument literacy in their classrooms”, en D. Scott

- y E. Hargreaves (coords.), *Sage Handbook of Learning*, Londres: Sage Publication, pp. 219-232.
- Reznitskaya, Alina y Wilkinson, Ian (2020). “Designing professional development to support teachers' facilitation of argumentation”, en N. Mercer; R. Wegerif y L. Major (eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, Abingdon: Routledge International Handbooks, pp. 254-268.
- Ruiz-Muñoz, María Jesús (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*, vol. 14, núm. 117, pp. 1341-1359.
- Sanz, Glòria (2005). *Comunicación efectiva en el aula*, Barcelona: Graó.
- Stake, Robert (2005). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Swain, Merrill y Lapkin, Sharon (2013). “A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate”, *Journal of immersion and content-based Language education*, vol. 1, núm. 1, pp. 101-129. DOI: 10.1075/jicb.1.1.05swa
- Tesch, Renata (1990). *Qualitative Research. Analysis types software tools*, Londres: Falmer Press.
- Vélaz de Medrano, Consuelo (2009). “Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante”, *Profesorado. Revista de currículum y Formación del profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 209-229.
- Vilà, Montserrat y Castellà, Josep Maria (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase*, Barcelona: Graó.
- Wilkinson, Ian; Reznitskaya, Alina; Bourdage, Kristin y Nelson, Kathryn (2017). “Changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms”, *Language and Education*, vol. 31, núm. 1, pp. 65-82.
- Zlatić, Lidija; Bjekić, Dragana; Marinković, Snežana y Bojović, Milevica (2014). “Development of teacher communicative competence”, *Social and Behavioral Sciences*, vol. 116, pp. 606-610.

Artículo recibido: 3 de marzo de 2020

Dictaminado: 16 de julio de 2020

Segunda versión: 5 de agosto de 2020

Aceptado: 10 de agosto de 2020