

Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia en lengua oral

MARTA GRÀCIA* | SANDRA ESPINO DATSIRA**
JUDIT ALCALDE SICILIA*** | IRIS MERINO RUBIO****

Un número elevado de docentes universitarios reconocen que la competencia en lengua oral (CLO) no está suficientemente incluida en los planes docentes y se sienten poco competentes para acompañar a sus estudiantes en esta área. Los objetivos del presente estudio son: explorar las actividades que los docentes universitarios de formación inicial del profesorado proponen a sus estudiantes relacionadas con la CLO; conocer cómo evaluarían esta competencia; explorar la percepción sobre la CLO del estudiantado; y conocer las propuestas del profesorado para mejorar la CLO de los futuros docentes. Se entrevistó a 17 docentes universitarios de cuatro universidades españolas. Los resultados indican que se realizan pocas actividades para contribuir al desarrollo de la CLO del estudiantado, que éste tiene pocos recursos lingüísticos y que los docentes coinciden en la necesidad de participar en procesos formativos para contribuir más efectivamente al desarrollo de esta competencia.

A large number of university teachers recognize that oral language competence (OLC) is not sufficiently included in the teaching plans and feel they are not competent to accompany their students in this area. The objectives of this study are: to explore the activities that university teachers of initial teacher education propose to their students related to the OLC; to know how they evaluate this competence; to explore the perception about the OLC of the student; and know the proposals of teachers to improve the OLC of future teachers. Seventeen university professors from four Spanish universities were interviewed. The results indicate that few activities are carried out to contribute to the development of students' OLC, that the latter has few linguistic resources and that teachers agree on the need to participate in training processes in order to contribute more effectively to the development of this competence.

Palabras clave

Desarrollo del profesor
Competencias profesionales
Educación infantil
Educación básica
Educación superior
Lenguaje oral

Keywords

Teacher development
Professional skills
Early childhood education
Basic education
Higher education
Oral language

Recepción: 21 de noviembre de 2022 | Aceptación: 29 de junio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61170>

- * Profesora titular de universidad de la Universidad de Barcelona (UB) (España). Doctora en Psicología de la Educación. Líneas de investigación: prácticas educativas en educación formal, familiar y atención precoz; competencia comunicativa oral; desarrollo profesional presencial y con tecnología digital en perspectiva colaborativa y reflexiva. CE: mgraciag@ub.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1280-4578>
- ** Directora de estudios de logopedia de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC) (España). Doctora en Psicología de la Educación. Líneas de investigación: desarrollo de la competencia comunicativa oral; uso de la simulación como metodología docente; lectura y escritura académica en contextos de educación superior. CE: sespino@umanresa.cat. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4976-4039>
- *** Profesora asociada de la Universidad de Barcelona (UB) (España). Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación. Líneas de investigación: desarrollo de la competencia comunicativa oral. CE: judit.alcalde@ub.edu
- **** Profesora asociada de la Universidad de Barcelona (UB) (España). Doctora en Psicología de la Educación. Líneas de investigación: actividad conjunta e influencia educativa; análisis, innovación y mejora de prácticas educativas en entornos formales y no formales, presenciales y en línea; desarrollo de la competencia comunicativa oral. CE: imerino@ub.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2920-5248>

INTRODUCCIÓN¹

Leer, escribir y expresarse oralmente son consideradas competencias básicas en educación superior, no sólo porque permiten acceder a la información y demostrar el conocimiento de que se dispone, sino porque su potencial radica fundamentalmente en que se trata de instrumentos que permiten construir y transformar el conocimiento, posibilitan realizar aprendizajes de mayor calidad, desarrollar el pensamiento crítico en el estudiantado y fomentar su participación activa en los procesos de formación en los que intervienen (Peña, 2008).

De forma más específica, la lengua oral permite obtener y facilitar información, reflexionar sobre el propio lenguaje a través de éste (función metalingüística), gestionar el espacio comunicativo y regular la acción del otro usando el lenguaje (Del Río, 1995). En atención a estas funciones, dominar la competencia oral implica ser capaz de producir textos orales elaborados y complejos, que se adecuan al contexto con coherencia y cohesión; al mismo tiempo, que se es capaz de formular preguntas, solicitar información, argumentar, cuestionar, etc., tanto sobre contenidos vinculados a las materias curriculares como sobre la propia lengua; así como de interactuar con los otros, con diferentes objetivos y en contextos diversos (Camus Ferri *et al.*, 2019; Gràcia *et al.*, 2017).

En la actualidad, la competencia comunicativa oral (y escrita) es una de las competencias transversales más valoradas en cualquier titulado universitario, así como en la formación del profesorado, donde cobra especial relevancia. Se trata de un instrumento fundamental para la construcción del conocimiento relacionado con todas las competencias, de la misma manera que lo es también la lingüística (Ashman y Snow, 2019; Ruiz-Muñoz, 2012; Sa Ibraim y Justí, 2016; Sanz, 2020). Como

De Coninck *et al.* (2019) indican, el dominio de la lengua oral debe ser prioritario para las y los estudiantes universitarios para elaborar y transformar el conocimiento, así como para contribuir a que sus futuros alumnos y alumnas también sean capaces de hacerlo.

Si bien diferentes estudios muestran que la competencia comunicativa oral está presente en los currículos de formación inicial del profesorado, habitualmente ésta se trabaja de forma asistemática, poco explícita para los y las estudiantes, con objetivos de aprendizaje insuficientemente definidos (Martín y Chireac, 2022; Galván-Bovaira *et al.*, 2019; Gràcia *et al.*, 2015; Gràcia *et al.*, 2018; Walldén y Larsson, 2022), o se trabaja de forma combinada con la competencia escrita, sin resaltar suficientemente las diferencias y similitudes entre una y otra (Serrano y Pontes, 2017).

Los estudios revisados indican que se tiende a realizar un escaso número de actividades asociadas a la lengua oral y, aunque al estudiantado se le propone que realice presentaciones orales o participe en debates, en realidad, cuentan con pocas oportunidades para expresarse oralmente en las aulas y son pocas las actividades que se evalúan, que explicitan los criterios que se utilizan para hacerlo o, si se hace, tienen poco peso en la evaluación final de las asignaturas (Fallarino *et al.*, 2022; Ion y Cano, 2012; Lomas, 2011; Villa y Poblete, 2011).

En general, se aprecia que el estudiantado es poco consciente de la importancia de la lengua oral en el aprendizaje de los contenidos escolares (Domingo *et al.*, 2010), así como para el desarrollo de otras competencias como, por ejemplo, la de aprender a aprender (Comunidades Europeas, 2007, 2018; Gargallo *et al.*, 2020). Y, en concreto, los y las estudiantes de grado reportan (Gràcia *et al.*, 2015; Gràcia *et al.*, 2020) que realizan pocas actividades con objetivos claros relacionados con el desarrollo de habilidades en lengua oral, así como con la

¹ Este artículo está vinculado al proyecto de investigación “Estándares para la evaluación de la calidad formativa de los docentes de educación infantil, primaria y secundaria en relación con la competencia lingüística oral en catalán, y propuestas de mejora” (2020 ARMIF 00008).

forma en que se trabajará o evaluará, lo que repercute en niveles bajos en cuanto a competencia oral (Martín y Chireac, 2022).

Existe también cierta unanimidad, por parte de los docentes universitarios, en el reconocimiento de que la competencia lingüística no está suficientemente presente en los planes docentes (Del Moral *et al.*, 2016; Vivel-Búa *et al.*, 2015) y, aunque el profesorado está consciente de que se trata de una competencia transversal y de que tienen cierta o mucha responsabilidad en su enseñanza, manifiestan sentirse poco competentes para ayudar a sus estudiantes en esta área (Domingo *et al.*, 2010), lo que deriva en que los programas de las asignaturas sigan siendo poco precisos al respecto (Sarceda y Rodicio-García, 2018; Villarroel y Bruna, 2014).

Además, coincidimos con autores como Domingo *et al.* (2013) y Galván-Bovaira *et al.* (2019) en que, a menudo, prevalece la creencia errónea de que se trata de una competencia que emerge de forma natural o que debe ser adquirida en etapas educativas anteriores, lo cual exime al profesorado universitario de la necesidad de su enseñanza explícita. Los estudios revisados indican que es fundamental trabajar la competencia comunicativa oral de manera integrada en el contexto de todas las asignaturas, especialmente respecto a la dimensión pragmática (Barnes, 2010; Engin, 2017; Gillis, 2015). Estos autores sostienen que la conversación en el aula entre el docente y los estudiantes, y la conversación entre estudiantes, tiene el poder de dar forma al conocimiento a través del compromiso de los participantes con una variedad de procesos como la elaboración de hipótesis, la solicitud de información, la argumentación, el debate, la síntesis y la formulación de preguntas, entre otras. Es fundamental que el alumnado universitario reflexione sobre las lenguas de uso en los contextos formales y que detecte aspectos mejorables, todo lo cual le puede ser útil para continuar aprendiendo en contextos formales; para ello es necesario que las clases

universitarias se centren en el estudiantado, que éste sea más activo (no sólo escuche y reciba información) y que se realicen más actividades colaborativas basadas en el diálogo supervisado (Pozo, 2021), entre otras actividades relevantes.

Por todo ello, diversos autores consideran fundamental el diseño de programas específicos focalizados en la formación docente a fin de desarrollar estas competencias comunicativas y lingüísticas en el estudiantado universitario en general (Doherty *et al.*, 2011), y en los futuros profesores y profesoras en particular (Cebrián-Robles *et al.*, 2018; Ogienko y Rolyak, 2009). Una forma de hacerlo pasa por la introducción de cambios en los planes docentes que impliquen otorgar un mayor peso a la lengua oral y que profundicen en los aspectos que la componen, como, por ejemplo, la claridad, la coherencia, la estructura del texto, la gestión de la conversación y la discusión, la capacidad de argumentar y de adoptar posiciones críticas, de promover la participación en clase, de autoevaluar la propia competencia o la de los y las compañeras del aula, entre otras. También, diversificar las actividades y espacios formativos donde se prioricen contextos dialógicos para fomentar la participación activa del estudiantado en las clases, por ejemplo, mediante conversaciones en pequeños grupos, realización de debates, foros de discusión, presentaciones orales, diálogos argumentativos y reflexiones grupales que fomenten el análisis crítico y la toma de decisiones. Considerar estos elementos es clave en sus procesos formativos como futuros docentes (Larson, 2000; Li *et al.*, 2015; Parker y Hess, 2001); y también para, como decíamos al inicio, realizar aprendizajes de mayor calidad, más significativos y a los que puedan atribuir sentido (Cano y Castelló, 2016; Coll, 2013; Mercer *et al.*, 2019; Pozo, 2016; 2021).

Trabajar la competencia comunicativa oral es especialmente relevante en la formación inicial de los maestros y las maestras porque permite generar contextos de enseñanza y

aprendizaje más ricos y seguros, donde se utilice el lenguaje de manera dialógica (Mercer, 2010; Kathard *et al.*, 2015; Gràcia *et al.*, 2022), para interactuar con los otros y donde el profesorado sea un modelo de calidad a imitar. Si los futuros docentes son conscientes de las características que debe tener el contexto de aprendizaje y, además, se han formado en el fomento de la reflexión metalingüística individual y colaborativa y en el uso de estrategias que promuevan el desarrollo de la lengua oral, estarán en mejores condiciones de promover esta competencia en su alumnado (Hoffman, 2011; Swain y Lapkin, 2013). También es importante desarrollar la capacidad de ayudar al propio estudiantado a poner en práctica estas capacidades, siempre bajo criterios de autenticidad, funcionalidad e intencionalidad, mediante un uso de las habilidades comunicativas ajustado al contexto, a la audiencia y variado en registros (Gràcia *et al.*, 2012).

Finalmente, conviene considerar que se trata de competencias muy necesarias para el desempeño profesional de los futuros profesores y profesoras, ya que tendrán que participar en reuniones de ciclo, de claustro, con otros profesionales (psicopedagogos, psicólogos, logopedas, etc.), con personas del ámbito comunitario (trabajadores sociales, coordinadores/as de actividades lúdicas, responsables de bibliotecas, ludotecas u otros espacios de aprendizaje...) y con las familias; todas estas reuniones, sin duda, serán más efectivas y de mayor calidad si las habilidades comunicativas orales de los participantes son óptimas (Gràcia *et al.*, 2020).

En el marco que se acaba de describir nos proponemos los siguientes objetivos:

1. Explorar las actividades que las y los docentes universitarios de los grados de Educación Infantil y Primaria, así como del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria proponen a sus estudiantes relacionadas con la competencia en lengua oral (CLO).
2. Profundizar sobre la manera como los/as docentes evalúan la CLO del estudiantado.
3. Explorar la percepción que tienen estos/as docentes en relación con la CLO de los y las estudiantes.
4. Conocer las propuestas del profesorado universitario para mejorar la CLO de sus estudiantes.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de casos en el que se utilizó metodología fundamentalmente cualitativa. Se analizó el contenido de las entrevistas a docentes universitarios a partir de un sistema de categorías y códigos desarrollado a partir de un proceso inductivo.

Participantes

Participaron 17 docentes de cuatro universidades de Cataluña (España), 76.5 por ciento mujeres y 23.5 por ciento hombres. La media de años de experiencia docente universitaria fue de 12.9 años (DS=6.7). En la Tabla 1 se describen las características principales de los y las participantes. Concretamente, se presenta información respecto a la universidad en la que trabajan y al tipo de vinculación, a la asignatura sobre la que responden a la entrevista, a si es una asignatura de grado o máster, a los años de experiencia docente universitaria y a la titulación máxima que poseen.

Instrumento

El principal instrumento de recogida de datos es una entrevista semiestructurada realizada a partir de un guion organizado en seis bloques: 1) descripción de las clases respecto al desarrollo de la CLO del estudiantado; 2) valoración docente sobre sus propias estrategias para desarrollar la CLO; 3) valoración sobre la CLO de su estudiantado; 4) evaluación de la CLO; 5) propuestas docentes para mejorar la CLO; 6) propuestas docentes para mejorar las propias estrategias y habilidades para enseñar la CLO.

Tabla 1. Principales características del profesorado participante

Universidad	Vinculación	Asignatura	Grado/ Máster	Años de experiencia docente universitaria	Titulación	
D1	UB	Estable	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	MFPS	20	Doctorado Psicología
D2	UB	No estable	Prácticas 1	MFPS	16	Grado Pedagogía
D3	UVic-UCC	Estable	Sociología de la educación	GEI	13	Grado Sociología GEI
D4	UB	No estable	Procesos educativos y práctica docente	GEP	3	GEP
D5	UAB	Estable	Educación musical, visual y aprendizaje	GEP	12	Doctorado Pedagogía
D6	UB	No estable	Educación musical	GEP	3	Grado Música MFPS
D7	UVic-UCC	Estable	Creación musical en el aula inclusiva	MFPS	20	Doctorado Pedagogía
D8	UAB	No estable	Necesidades educativas específicas en los procesos de aprendizaje en EI	GEI	23	Doctorado Comunicación, percepción y tiempo
D9	UAB	No estable	Didáctica de las matemáticas para maestros	GEP	8	Grado Matemáticas
D10	UVic-UCC	No estable	Alteraciones del desarrollo del lenguaje	GEI	5	Grado Logopedia
D11	UAB	Estable	Inclusión educativa: necesidades educativas específicas en educación infantil	GEI	18	Doctorado Psicología
D12	UAB	No estable	Lengua castellana para la enseñanza	GEI	12	Grado Filología Hispánica
D13	UAB	No estable	Estrategias de aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales.	MFPS	13	Doctorado Psicología
D14	UVic-UCC	Estable	Innovación e investigación educativa en educación física	MFPS	20	Grado CAFE Grado Sociología y Ciencias Políticas
D15	UVic-UCC	No estable	Psicología del desarrollo	GEI	10	Doctorado Educación
D16	UB	Estable	Trabajo final de grado	GEP	20	Doctorado Pedagogía
D17	URL-UB	No estable	Procedimientos, cánones y prácticas de comunicación científica y profesional en PE	MFPS	4	Doctorado Psicología

Nota: D (docente); UB (Universidad de Barcelona); UAB (Universidad Autónoma de Barcelona); UVic-UCC (Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña); URL (Universidad Ramon Llull); grados de educación infantil (GEI); grados de educación primaria (GEP); Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (MFPS) y CAFE (Ciencias de la Actividad Física y el Deporte).

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

El procedimiento de recogida y análisis de datos realizado en este estudio contempló las siguientes fases:

Fase 1. Toma de decisiones sobre el número de docentes a entrevistar, en atención a los diferentes perfiles (Grado de Educación Infantil, Grado de Educación Primaria y Máster), al tipo de asignatura (obligatoria u optativa), al área de conocimiento (matemáticas, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza, música, didácticas, lengua, psicología...), a la universidad, al tipo de vinculación con la universidad, a la asignatura y a los años de experiencia docente (Tabla 1). Se buscó el equilibrio entre los y las docentes seleccionados en función de estos criterios.

Fase 2. Elaboración del guion de la entrevista, del consentimiento informado y de la ficha de datos generales, que incluye solicitud de información sobre los años de experiencia docente universitaria, el tipo de vinculación con la universidad, la formación universitaria y los grados o másteres y las asignaturas en las que se imparte docencia.

Fase 3. Contacto con los y las docentes y realización de las entrevistas virtuales a través de plataformas diversas registradas en video (12) y en audio (5). Seis de las investigadoras del equipo participaron como entrevistadoras.

Fase 4. Transcripción y análisis:

- Transcripción. Seis de las investigadoras del equipo transcribieron las 17 entrevistas.
- Elaboración de criterios de segmentación. Las investigadoras del equipo se reunieron para consensuar los criterios de segmentación y, posteriormente, seis de ellas segmentaron una misma transcripción conjuntamente. Posteriormente, estas investigadoras segmentaron una misma transcripción y

contrastaron el resultado. Resolvieron dudas y revisaron los criterios. Finalmente, volvieron a segmentar una misma transcripción (diferente de la utilizada anteriormente) y llegaron a un grado de acuerdo de 85 por ciento. A partir de ahí se distribuyeron las entrevistas para realizar la segmentación por separado.

- Elaboración de un sistema de categorías para analizar las entrevistas. Para validar el sistema de categorías, tres investigadoras analizaron los datos de forma independiente y calcularon la confiabilidad interobservador con el coeficiente Kappa de Cohen $\kappa=,703$.
- Análisis de las entrevistas. Una vez consensuado el sistema de categorías y códigos, las seis investigadoras se repartieron las transcripciones ya segmentadas y las analizaron utilizando el software *Atlas.ti* (v.22). Posteriormente, se calcularon las frecuencias y se realizaron diferentes análisis descriptivos.

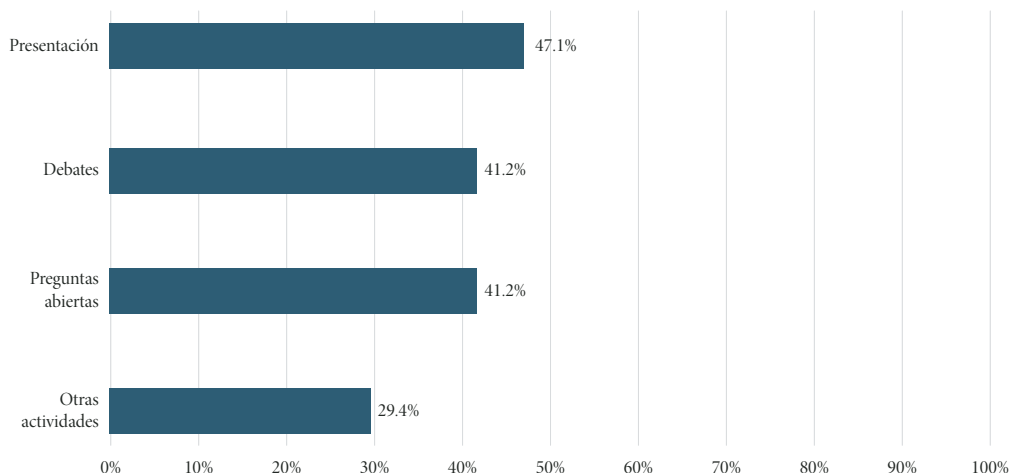
RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas.

Actividades para promover y evaluar la CLO del estudiantado

En cuanto a la propuesta de actividades, como se puede observar en la Gráfica 1, el tipo de actividad mencionada por los y las docentes universitarias en las que más se trabaja la CLO durante la formación docente son las presentaciones o exposiciones orales de contenidos de la asignatura, o de productos o trabajos elaborados por los propios estudiantes, ya sean pequeñas investigaciones, análisis de casos, unidades didácticas o actividades diseñadas (lo afirma 47.1 por ciento del profesorado). También mencionan el formato de debate (41.2 por ciento) sobre casos planteados o temas controvertidos sobre los que el estudiantado tiene que posicionarse, así como el

Gráfica 1. Actividades específicas para facilitar el desarrollo de la CLO y porcentaje de docentes participantes que las proponen



Fuente: elaboración propia.

diálogo o la discusión (41.2 por ciento) generadas a partir del planteamiento de preguntas abiertas sobre los contenidos o sobre algún caso o situación a analizar que permita que los y las estudiantes se expresen. En el análisis también se identificó (29.4 por ciento) otro tipo de actividades que propone el profesorado, por ejemplo, el registro en formato audiovisual de alguna intervención del estudiantado, algún juego o dinámica cooperativo para promover sus intervenciones, o el trabajo de la voz a través del canto.

En las actividades que propone el profesorado se utilizan diferentes estrategias o acciones para que los y las estudiantes pongan en práctica la CLO y puedan desarrollarla y mejorarla. Entre estas estrategias la más común es formular preguntas abiertas que inviten al debate y fomenten que el estudiantado intervenga en la discusión de grupo, procurando la participación de todos y todas. Otra de las estrategias que también se menciona es proponer que se formulen preguntas entre los propios estudiantes, implementar técnicas y dinámicas de trabajo cooperativo o explicitar los objetivos y criterios de evaluación respecto a la CLO.

Respecto a la evaluación de estas actividades, si bien es cierto que la gran mayoría de los

participantes realizan alguna de las actividades y estrategias anteriormente mencionadas, al inicio de la entrevista muchos docentes coincidieron en afirmar que no trabajan ni evalúan intencional y conscientemente la CLO de sus estudiantes. En otras palabras, de manera más o menos intencional el profesorado propone y realiza a menudo actividades que suponen una oportunidad para desarrollar y evaluar la CLO, aunque en realidad persigan otros objetivos vinculados al aprendizaje de los contenidos de la asignatura, por lo que no son específicas para trabajar dicha competencia. Así lo expresa uno de los participantes, profesor de Didáctica de las artes y las ciencias del MFPS: "...no hay ninguna actividad donde realmente yo me plantee específicamente un trabajo de la competencia lingüística; sin embargo, en muchas de las tareas que se proponen evidentemente interviene la competencia lingüística".

En cuanto a las actividades de evaluación, 58.8 por ciento de los participantes reconoce que no evalúan la CLO en su asignatura de manera explícita, y argumentan que esta competencia no está incluida en el plan docente o que no tienen tiempo suficiente para ello.

Algunos docentes también mencionan, como otro motivo para no evaluar la CLO, la

dificultad que comporta la evaluación de estas actividades debido a su propia naturaleza. Concretamente argumentan que la competencia oral es más difícil de evaluar que otras —como puede ser la competencia escrita— ya que la oral no queda registrada en el tiempo. Por ello consideran que se debe hacer un mayor esfuerzo para evaluar aquellas actividades que fomenten la CLO, así como para elaborar instrumentos y definir estándares y criterios que permitan evaluarla adecuadamente. A pesar de que la evaluación de las actividades puede llevarse a cabo a través de registros en formato grabación o audiovisual, muchos participantes mencionan la cantidad de tiempo que esto requiere, ya que no les permitiría trabajar otros aspectos de la asignatura. Así lo menciona una profesora de GI:

La competencia lingüística oral es sonora, por lo tanto, quiere decir que pasa en el tiempo. Entonces esto es difícil de evaluar, porque estás en un momento, tienes que estar muy concentrado para poder evaluar, y esto pasa una vez y ya no puedes volver atrás. ...como se está

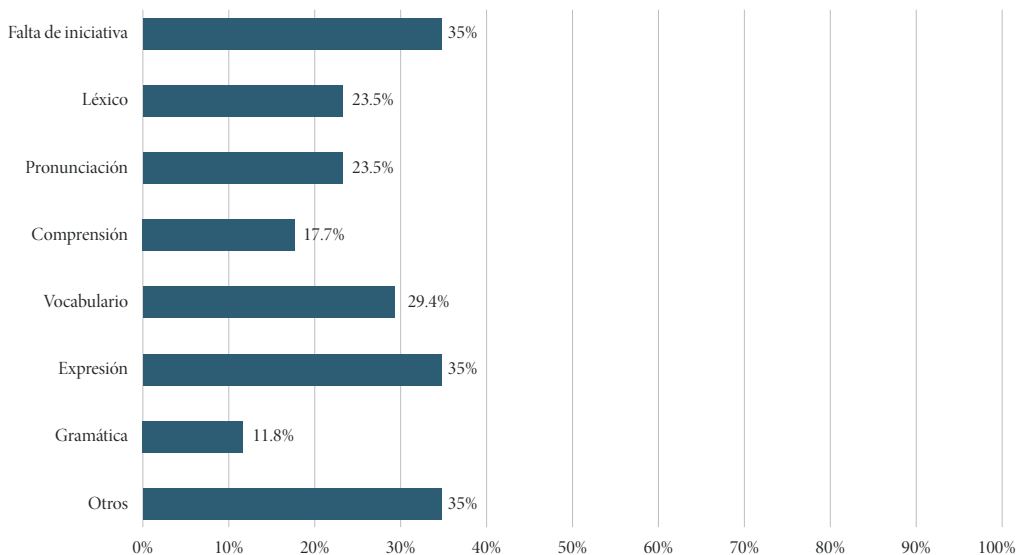
evaluando de manera oral, esto por ejemplo a mí me resulta complicado. Claro, poderlo grabar, sería un recurso, ¿no? Que entonces después pueda mirarlo una y otra vez, pero esto quiere decir que me paso la vida evaluando...²

El profesorado que sí evalúa la CLO lo hace mayoritariamente a través de exposiciones o presentaciones de trabajos y, en menor medida, dada la dificultad que según ellos/as supone, la participación en las discusiones en gran grupo. Sobre cómo realizan la evaluación, la mayoría recurre a rúbricas (58.8 por ciento) como herramienta para concretar los criterios, o bien de otro tipo de registros o criterios de evaluación. Además, en general, ésta la realiza el propio profesorado y sólo algunos/as utilizan la coevaluación (17.6 por ciento) o la autoevaluación (17.6 por ciento).

Percepción docente de la CLO del estudiantado

En cuanto a la percepción docente de la CLO del estudiantado, si bien es cierto que la valoración general que hace el profesorado es

Gráfica 2. Percepción docente de la CLO y aspectos de mejora



Fuente: elaboración propia.

² Los fragmentos que se presentan a lo largo del apartado de resultados fueron extraídos de las entrevistas, transcritos literalmente y traducidos del catalán.

positiva, también admiten que existen muchos aspectos a mejorar, ya que en todas las entrevistas se mencionan dificultades o limitaciones, incluso en las etapas finales de los estudios. En palabras de una profesora del GEI:

Yo pienso que, si fuera primero, quizás no sería tan preocupante porque dices bueno, les quedan todavía tres años de carrera. Hay muchas cosas... se pueden ir puliendo, pero como ves que son de cuarto y que les quedan seis meses para terminar el grado. Me queda algo... sobre todo en el tema oral más que con el escrito. En lo oral me encuentro más que tienen pocos, muy pocos recursos.

Uno de los aspectos más mencionados entre el profesorado entrevistado para mejorar en cuanto a la CLO de los y las estudiantes es la falta de iniciativa y de interacción social en las aulas (35 por ciento). La participación es un elemento difícil de promover entre el estudiantado debido, según los y las docentes, a la falta de confianza y soltura a la hora de expresarse oralmente y también a las dificultades de comprensión oral:

Iniciativa a la hora de participar o iniciar discusiones o también preguntas. O sea, tienden a lo mismo que vemos en el grado en general, ¿no? Que igual tienen preguntas, pero prefieren no hacerlas... Luego, cuando presentan individualmente, soltura, también en el sentido de seguridad a la hora de presentar. Igual también la calidad y el tipo de preguntas... Preguntas críticas, para saber más, o críticas, incluso con el contenido que se está presentando, para rebatir de alguna manera, como que adoptan en todo un rol quizás un poco más pasivo... (docente del MFPS).

Otro de los principales aspectos a mejorar tiene que ver con la expresión (35 por ciento). Los y las participantes han detectado dificultades en la construcción de las oraciones y del discurso, por lo que a sus estudiantes les cuesta

comunicar y expresar con éxito ideas, pensamientos o argumentos. Del mismo modo, aunque algún docente menciona positivamente el uso de vocabulario, otros/as señalan la necesidad de mejorarlo (29.4 por ciento), e indican la necesidad de ampliar la diversidad de léxico para poder expresarse adecuadamente.

Asimismo, algunos/as participantes muestran preocupación por la dificultad de los y las estudiantes en el nivel de comprensión (17.7 por ciento), ya que muestran concepciones erróneas respecto a las ideas que se trabajan. También se mencionan, en menor medida, otras dificultades referentes al léxico (23.5 por ciento), a la pronunciación de algunas palabras (23.5 por ciento) e incluso a otros elementos como la entonación, la fluidez, la técnica vocal o la influencia de otras lenguas (35 por ciento). Los problemas en la gramática y en el léxico se vinculan especialmente con el predominio del uso de la lengua española y el bajo dominio de la lengua catalana, que es la lengua vehicular (L1) en las escuelas catalanas, y también la lengua vehicular en la mayoría de las asignaturas de los GEI y GEP de las universidades participantes, y en algunas asignaturas del MFPS. Como menciona uno de los participantes del GEI:

...después entraríamos en el tema de la lengua catalana... tienen muy poco dominio de la lengua catalana, ...en las exposiciones hay quien se esfuerza, pero por lo general se nota que son personas que habitualmente hablan castellano. Se nota por el acento, se nota por cómo construyen las frases.

Por tanto, la CLO del estudiantado está considerada como muy mejorable, a pesar de las actividades que se realizan para desarrollarla, mencionadas anteriormente. Ello permite afirmar que, a partir de las respuestas obtenidas, los y las estudiantes de profesorado disponen de muy pocos recursos para el desarrollo de habilidades orales debido, según algunos de los docentes entrevistados, a que se les prepara más para ser receptores que para

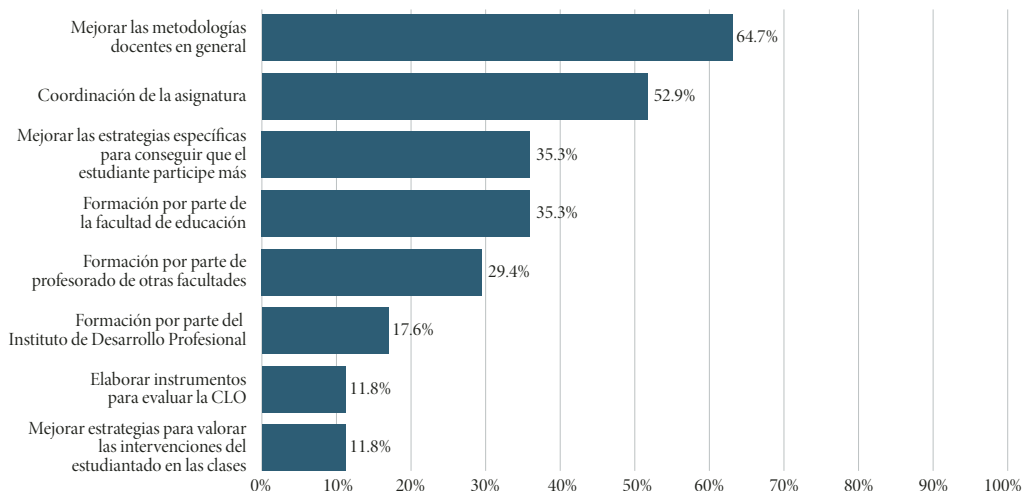
ser participantes activos en actividades dialógicas y de interacción social.

Propuestas de mejora del trabajo de la CLO del estudiantado

Por último, nos centramos en las propuestas de mejora formuladas por el profesorado universitario para el desarrollo de la CLO de sus estudiantes (Gráfica 3).

Una gran parte de los entrevistados apuesta por la formación del profesorado universitario para ayudarles a tomar consciencia de la relevancia de la CLO y la conveniencia de trabajarla en sus asignaturas, ofreciéndoles cursos ya sea por parte de la Facultad de Educación de su universidad (35.3 por ciento), de profesorado experto en el tema (29.4 por ciento), o bien del Instituto de Desarrollo Profesional (IDP)

Gráfica 3. Propuestas de mejora para el desarrollo de la CLO



Fuente: elaboración propia.

de las propias universidades (17.6 por ciento). Además, algunos proponen mejorar específicamente las metodologías docentes en general (64.7 por ciento), las estrategias para promover una mayor participación en el estudiantado (35.3 por ciento) y las estrategias para evaluar sus intervenciones (11.8 por ciento), aunque indican que estas propuestas deben ir acompañadas de mejores condiciones a la hora de impartir docencia (menos alumnos por docente, más recursos, más tiempo, etc.). También mencionan la necesidad de elaborar instrumentos específicos y adecuados para evaluar la CLO (11.8 por ciento) y la necesidad de mejora de la coordinación del profesorado para que sus estudiantes adquieran dicha competencia (52.9 por ciento).

Como ejemplo de propuesta de mejora de las metodologías docentes, un participante

mencionó la relevancia de coordinarse con el resto de profesores/as en el trabajo de la lengua oral que se lleva a cabo en cada asignatura, de manera que puedan gestionar y ser responsables de mejorar su competencia lingüística oral, tanto en su asignatura como en el resto. Finalmente, el docente hace referencia a la elaboración de un instrumento —una rúbrica— que permita la evaluación del trabajo de la CLO entre el profesorado, así como dar a los estudiantes la responsabilidad de evaluar la CLO de sus docentes:

Lo primero que tendríamos que hacer ...empezando por el profesorado, [es] poder gestionar, de alguna manera, sesiones de discusión o de debate, o de uso de la lengua de tal manera que nosotros seamos los primeros que tengamos esta responsabilidad de hacer un buen

uso de nuestra competencia lingüística oral... Y que, un poco, todos los profesores nos pongamos de acuerdo en seguir unos mismos ítems, de una misma rúbrica, que la conozcamos evidentemente... (docente EP).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que en los GEI y de GEP y del MFPS, en general, se proponen muy pocas actividades específicas para trabajar la CLO y, cuando se realizan, el propio profesorado es poco consciente de que es una oportunidad para promover el desarrollo de esta competencia en sus estudiantes y futuros docentes. Las actividades más realizadas coinciden con las encontradas en otros estudios como, por ejemplo, las presentaciones orales de algún trabajo, los debates y las respuestas a preguntas (Galván-Bovaira *et al.*, 2019; Gràcia *et al.*, 2015). Ello indica que la CLO no es una competencia que se promueva especialmente en la mayoría de las asignaturas, excepto en las específicas de lengua, y con menor presencia que la lengua escrita, a pesar de que el profesorado es consciente de que se trabaja de manera transversal y que es necesario promover el desarrollo de esta competencia tan básica en la formación inicial.

Frente a ello, sin embargo, más de la mitad de las y los profesores se reconoce como un modelo facilitador de la CLO para sus estudiantes (Sanz, 2020). Estos resultados coinciden con los encontrados por Domingo *et al.* (2010), que señalan que los y las docentes universitarios son conscientes de que tienen cierta o mucha responsabilidad en su enseñanza, pero al mismo tiempo manifiestan sentirse poco preparados para formar a sus estudiantes en esta área. Los resultados de algunos estudios parecen indicar, sin embargo, que esta conciencia no se explicita en las clases universitarias, por lo que muchos profesores y profesoras en formación tienen una visión de la lengua oral y de su uso en las clases todavía muy trasmisiva (Camus Ferri *et al.*, 2019),

ya que consideran que el mero hecho de “hablar claro” ya presupone que los niños y niñas aprenderán, al margen de si éstos hablan en clase.

En cuanto a su evaluación, los resultados indican que el profesorado evalúa poco la CLO de sus estudiantes, y si lo hace, es principalmente a través de exposiciones o discusiones en clase, y mediante rúbricas para concretar los criterios u otro tipo de registros o criterios de evaluación que no especifican claramente. Un resultado relevante en cuanto a la evaluación es que no suelen recurrir a la coevaluación o a la autoevaluación, lo cual supone, sin duda, perder la oportunidad para fomentar la reflexión del futuro profesorado de educación infantil, primaria y secundaria sobre la importancia de la CLO, y para construir conocimiento conjuntamente respecto a esta competencia. Esto coincide con estudios en los que se ha realizado formación docente para mejorar la CLO en estas etapas y que, en general, muestran que sus recursos iniciales son pocos y su conciencia sobre ello es baja (Gràcia *et al.*, 2021a; Gràcia *et al.*, 2021b; Sedova *et al.*, 2016).

Respecto a la percepción docente sobre la CLO de los futuros profesores/as, los resultados obtenidos indican que quienes participaron en la encuesta observan una falta de iniciativa y de interacción social en las aulas, así como dificultades en los estudiantes para comunicar y expresar con éxito sus ideas. No es sorprendente que sea así si ellas/ellos mismos no la fomentan en sus clases, como han manifestado en las preguntas sobre el tipo de actividades que realizan. Si las clases son más bien expositivas, con pocas actividades que supongan reflexión sobre la CLO, discusión, participación y diálogo, es de esperar que el estudiantado no desarrolle estas competencias (Doherty *et al.*, 2011) y, lo que es todavía más preocupante, que tampoco sea capaz de promoverlas en sus futuros estudiantes.

Finalmente, también es importante destacar la mención a otras dificultades en aspectos referentes a la pronunciación, aspectos

gramaticales o de léxico, que se vinculan especialmente al hecho de que un porcentaje importante de los y las estudiantes en las universidades catalanas tiene como lengua materna el español, y no el catalán, que es la lengua vehicular en las escuelas. Se trata de una cuestión compleja que en Cataluña se ha intentado resolver con la obligatoriedad de superar las denominadas pruebas de aptitud personal (PAP) que evalúan la competencia comunicativa y de razonamiento crítico —comprensión lectora y expresión escrita en catalán y en castellano— y competencia lógico-matemática, para poder acceder a los grados de EI y EP. Sin embargo, los resultados del año 2022 muestran que casi 40 por ciento de estudiantes no supera estas pruebas, aunque la CLO no se evalúa, lo cual es algo sobre lo que hace falta seguir reflexionando. Por tanto, queda mucho por hacer en todos los niveles educativos y es necesario trabajar conjuntamente para conseguir avanzar y contribuir a mejorar la formación de los futuros docentes (Chavarria, 2021; Herranz, 2018).

En relación con las propuestas de mejora, el profesorado universitario coincide en la necesidad de más formación que les ayude a tomar conciencia de la relevancia de la CLO para introducirla de manera explícita en sus asignaturas. Los resultados indican que esta formación serviría para mejorar las metodologías docentes, las estrategias para promover una mayor participación del estudiantado en clase y para poderlas evaluar, lo cual coincide con algunos estudios previos (Coll, 2013; Larson, 2000; Li *et al.*, 2015; Mercer *et al.*, 2019; Parker y Hess, 2001). Sin embargo, los y las participantes señalan que las propuestas formativas deben ir acompañadas de mejores condiciones de trabajo, tales como la reducción del número de estudiantes por grupo o la estabilización del profesorado universitario. Cabe recordar que en el caso de la muestra de este estudio el profesorado no estable supone casi un 50 por ciento.

Finalmente, más de la mitad del profesorado entrevistado (52 por ciento) considera que para mejorar la situación es necesaria una mayor coordinación, concretamente, del equipo docente de las asignaturas en cuanto a cómo tratar, promover y evaluar la CLO, pero también entre las diferentes asignaturas de un mismo grado o máster, dado que debería ser una competencia transversal que se desarrolle progresivamente y no sólo como objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las asignaturas de lengua. Este punto nos parece especialmente relevante porque supone también una reflexión profunda sobre la calidad de la enseñanza en las universidades catalanas —y probablemente también de las españolas. En todo caso, sería relevante que formara parte de los planes de mejora de las diferentes universidades, en la línea de incrementar los esfuerzos y las iniciativas no sólo para mejorar y valorar la investigación de su profesorado, que son evidentes, sino también sus competencias docentes.

Como en todas las investigaciones, esta también presenta algunas limitaciones; la principal es el número reducido de profesorado participante, así como el hecho de que únicamente están representadas cuatro universidades españolas, de una misma comunidad autónoma, Cataluña, que es bilingüe, por lo que los resultados no son generalizables.

Investigaciones futuras deberían orientarse a generar instrumentos de observación o de autoevaluación para conocer de manera detallada la manera como los docentes introducen la enseñanza de la lengua oral en sus clases, cómo se evalúa y cómo impactan las propuestas en la CLO del alumnado, tanto en las clases universitarias como en las escuelas y centros de secundaria, en sus roles de profesores en formación (prácticas) o en activo. Los resultados de estos estudios contribuirían a generar procesos formativos para los docentes universitarios ajustados a las necesidades reales de cada contexto.

REFERENCIAS

- ASHMAN, Gabriela y Pamela Snow (2019), "Oral Language Competence: How it relates to classroom behavior", *American Educator*, vol. 43, núm. 2, pp. 37-41.
- BARNES, Douglas (2010), "Why Talk is Important", *English Teaching*, vol. 9, núm. 2, pp. 7-10, en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ912613> (consulta: 25 de octubre de 2022).
- CAMUS Ferri, Ma. del Mar, Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas (2019), "Un estudio cualitativo sobre la competencia didáctica comunicativa de los docentes en formación", *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, vol. 37, núm. 1, pp. 83-101. DOI: <https://doi.org/10.14201/et201937183101>
- CANO, Maribel y Montserrat Castelló (2016), "Evolución del discurso argumentativo ante diferentes demandas de escritura", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 39, núm. 1, pp. 84-118. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111604>
- CEBRIÁN-Robles, Daniel, Antonio Joaquín Franco-Mariscal y Ángel Blanco-López (2018), "Preservice Elementary Science Teachers' Argumentation Competence: Impact of a training programme", *Instructional Science*, vol. 46, núm. 5, pp. 789-817. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9446-4>
- CHAVARRIA, Xavier (2021, julio 5), "Buidar la PAP", *Diari de l'Educació*, en: <https://diarieducacio.cat/buidar-la-pap/> (consulta: 5 de octubre de 2022).
- CLARKE, David y Man Ching Esther Chan (2020), "Dialogue and Shared Cognition: An examination of student-student talk in the negotiation of mathematical meaning during collaborative problem solving", en Neil Mercer, Rupert Wegerif y Louis Major (eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, Londres, Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429441677>
- COLL, César (2013), "La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación", en José Luis Rodríguez (coord.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 156-170. DOI: <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Comunidades Europeas (2007), *Competencias clave para un aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1> (consulta: 1 de noviembre de 2022).
- Comunidades Europeas (2018), *Anexo de la Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29> (consulta: 1 de noviembre de 2022)
- DE CONINCK, Karen, Karolien Keppens, Martin Valcke, Heidelinde Dehaene, Jan De Neve y Ruben Vanderlinde (2023), "Exploring the Effectiveness of Clinical Simulations to Develop Student Teachers' Parent-Teacher Communication Competence", *Research Papers in Education*, vol. 38, núm. 1, pp. 69-101. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1961291>
- DEL MORAL, María Esther, Lourdes Villalustre y María del Rosario Neira (2016), "Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado", *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 15, núm. 1, pp. 22-41. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923
- DEL RÍO, María José (1995), *Psicopedagogía del lenguaje oral. Un enfoque comunicativo*, Barcelona, Horsori.
- DOHERTY, Catherine, Margaret Kettle, Lyn May y Emma Caukill (2011), "Talking the Talk: Oracy demands in first year university assessment tasks", *Assessment in Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 27-39. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.498775>
- DOMINGO, Jesús, José Luis Gallego, Ignacio García y Antonio Rodríguez (2010), "Competencias comunicativas de maestros en formación", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 303-332, en: <http://hdl.handle.net/10481/7077>
- DOMINGO, Jesús, José Luis Gallego y Antonio Rodríguez (2013), "Percepción del profesorado sobre competencia comunicativa en estudiantes de magisterio", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 142, pp. 54-74. DOI: <https://doi.org/10.22201/iiue.24486167e.2013.142.42575>
- ENGIN, Marion (2017), "Contributions and Silence in Academic Talk: Exploring learner experiences of dialogic interaction", *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 12, pp. 78-86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.11.001>
- FALLARINO, Nicoletta, Analia Leite y Raul Cremades (2020), "Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en educación infantil y primaria en un centro público" / "Case Study on Development of Oral Competence in Infant and Primary Education in a Public School", *Revista Complutense de Educación*, vol. 31, núm. 3, pp. 319-328. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.63349>

- GALVÁN-Bovaira, María José, José Sánchez-Santamaría y Asunción Manzanares (2019), “La enseñanza y evaluación de la competencia oral como competencia genérica en educación superior”, en Rosabel Roig-Vila (ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza superior: nuevos contextos, nuevas ideas*, Barcelona, Octaedro, pp. 186-197, en: <http://hdl.handle.net/10045/98878>
- GARGALLO López, Bernardo, Cruz Pérez-Pérez, Francisco Javier García-García, Juan Antonio Giménez Beut y Nuria Portillo Poblador (2020), “La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico”, *Educación XXI*, vol. 23, núm. 1, pp. 19-44. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.23367>
- GILLIES, Robyn M. (2015), “Dialogic Interactions in the Cooperative Classroom”, *International Journal of Educational Research*, vol. 76, pp. 178-189. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.009>
- GRÀCIA, Marta y Manel Sánchez-Cano (2022), *Competencias comunicativa oral. Su desarrollo en la escuela inclusiva. Evaluación e intervención*, Barcelona, Giunti EOS.
- GRÀCIA, Marta, Ana Luisa Adam-Alcocer y Pamela Castillo (2021a), “Exploring the Impact of a Teacher Development Programme Using a Digital Application on Linguistic Interactions in the Classroom: A multiple case study”, *Applied Linguistics Review*. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0132>
- GRÀCIA, Marta, Jesús M. Alvarado y Silvia Nieva (2021b), “Assessment of Oral Skills in Adolescents”, *Children*, vol. 8, núm. 12, 1136. DOI: <https://doi.org/10.3390/children8121136>
- GRÀCIA, Marta, María José Galván-Bovaira y Manel Sánchez-Cano (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: <https://doi.org/10.1075/resla.30.1.08gra>
- GRÀCIA, Marta, Maria Josep Jarque, Marta Astals y Rouaz Khoulood (2020), “Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 11, núm. 30, pp. 115-136. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- GRÀCIA, Marta, María José Galván-Bovaira, Rosa Vilaseca, Magdalena Rivero y Manel Sánchez-Cano (2012), “El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. 32, núm. 4, pp. 179-189. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.05.006>
- GRÀCIA, Marta, Maria Josep Jarque, Cristina Lacerda, Sonia Jarque y Fátima Vega (2018), “La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en las aulas universitarias”, en Teresa Lleixa, Begoña Gros, Teresa Mauri y José Luis Medina (eds.), *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*, Barcelona, Universidad de Barcelona-Instituto de Investigación en Educación, pp. 39-43, en: http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB_Educacion_2018-2020_CAST.pdf (consulta: 5 de octubre de 2022).
- GRÀCIA, Marta, Fátima Vega, Núria Castells, Núria Vinyoles y R. Galvé (2016), “La competencia lingüística (hablar y escuchar) en el grado de maestro: propuestas de mejora mediante la metodología conversacional y el trabajo colaborativo”, en Pedro Membriela, Natalia Casado y María Isabel Cebreiros (eds.), *Presente y futuro de la docencia universitaria*, Ourense, Educación Editora, pp. 171-176.
- HERRANZ, Cristina Victoria (2018), “Disponibilidad léxica de los futuros profesores de educación infantil y primaria”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 21, núm. 1, pp. 143-159. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.295271>
- HOFFMAN, Jessica (2011), “Coconstructing Meaning: Interactive literary discussions in kindergarten read-alouds”, *The Reading Teacher*, vol. 65, núm. 3, pp. 183-194. DOI: <https://doi.org/10.1002/TRTR.01025>
- ION, Georgeta y Elena Cano (2012), “La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias”, *Educación XXI*, vol. 15, núm. 2, pp. 249-270. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>
- KATHARD, Harsha, Daisy Pillay y Mershen Pillay (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: https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-14-0022
- LARSON, Bruce (2000), “Classroom Discussion: A method of instruction and a curriculum outcome”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, núm. 5-6, pp. 661-677. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00013-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00013-5)
- LI, Mang, Chungping Zheng, Xiolan Tang y Guoyuan Sang (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: <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0044-z>

- LOMAS, Carlos (2011), “El poder de las palabras y las palabras al poder: enseñanza del lenguaje y educación democrática”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, vol. 58, pp. 9-21.
- MARTIN, Rosa Ana y Silvia María Chireac (2022), “La formación en competencia oral, un reto inexcusable” / “Training in Oral Competence, an Inexcusable Challenge”, *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, núm. 42, pp. 1-22.
- MERCER, Neil (2010), “The Analysis of Classroom Talk: Methods and methodologies”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 80, núm. 1, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- MERCER, Neil, Sara Hennessy y Paul Warwick (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: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>
- OGIENKO, Olena y Angelina Rolyak (2009), “Model of Professional Teachers’ Competences Formation: European dimension”, en *TEPE. 3rd Annual Conference Teacher Education Policy in Europe: Quality in teacher education*, Umeå (Suecia), Proceedings/Universidad de Umeå, 18-20 de mayo de 2009, pp. 158-168, en: https://tepe.files.wordpress.com/2010/02/tepe_conference_proceedings09.pdf (consulta: 5 de octubre de 2022).
- PARKER, Walter C. y Diana Hess (2001), “Teaching with and for Discussion”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 273-289. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00057-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00057-3)
- PEÑA, Luis Bernardo (2008, 26 de diciembre), “La competencia oral y escrita en la educación superior”, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf (consulta: 5 de octubre de 2022).
- POZO, Juan Ignacio (2016), *Aprender en tiempos revueltos*, Madrid, Alianza.
- POZO, Juan Ignacio (2021), *¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*, Madrid, Ediciones SM.
- 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.
- SÁ IBRAIM, Steffanie y Rosária Justi (2016), “Influences of the Explicit Teaching of Argumentation on the Development of Pre-service Chemistry Teachers’ Teaching Knowledge”, *Ciencia y Educação*, vol. 23, núm. 4, pp. 995-1015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040005>
- SANZ Pinyol, Glòria (2020), *La competencia oral en la profesioó docent*, Barcelona, Generalitat de Catalunya-Departament d’Educació.
- SARCEDA-Gorgoso, Ma. Carmen y María Luisa Roldicio-García (2018), “Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 1, pp. 147-163. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.52160>
- SEDOVA, Klara, Martin Sedlacek y Roman Švařiček (2016), “Teacher Professional Development as a Means of Transforming Student Classroom Talk”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 57, núm. 56, pp. 14-25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.005>
- SERRANO, Rocío y Alfonso Pontes (2017), “Diferencias entre expectativas y logros en las competencias del prácticum de máster de formación del profesorado de enseñanza secundaria”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 1, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.235151>
- SWAIN, Merrill y Sharon Lapkin (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: <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>
- VILLA, Aurelio y Manuel Poblete (2011), “Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones”, *Bordón*, vol. 63, núm. 1, pp. 147-170, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28910/15415> (consulta: 5 de octubre de 2022).
- VILLARROEL, Verónica y Daniela Bruna (2014), “Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente”, *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, vol. 13, núm. 1, pp. 22-34. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- VIVEL-Búa, Milagros, Sara Fernández-López, Rubén Lado-Sestayo y Luis Otero-González (2015), “¿Cómo mejorar la asimilación de los contenidos teóricos por parte del alumnado universitario? Una aplicación del *one minute paper* en contabilidad”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 2, pp. 67-84, en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2791> (consulta: 5 de octubre de 2022).
- WALLDÉN, Robert y Pia Nygård Larsson (2022), “Joining the Adventures of Sally Jones: Discursive strategies for providing access to literary language in a linguistically diverse classroom”, *Linguistics and Education*, vol. 72, pp. 101121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101121>