

Estrategias docentes de profesorado universitario para promover el desarrollo de la competencia en lengua oral de los futuros docentes

Marta GRÀCIA

Fàtima VEGA

Andrea MIRALDA-BANDA

Datos de contacto:

Marta Gràcia
Universitat de Barcelona (UB)
mgraciag@ub.edu

Fàtima Vega
Universitat de Barcelona (UB)
fatima.vega@ub.edu

Andrea Miralda-Banda
Universitat Autònoma de
Barcelona (UAB)
Andrea.Miralda@uab.cat

Recibido: 12/04/2023
Aceptado: 01/11/2024

RESUMEN

Estudios recientes destacan la necesidad de introducir en los planes docentes objetivos vinculados a la Competencia en Lengua Oral (CLO), especialmente en los grados y másteres en los que se forma a futuros docentes. El objetivo principal del estudio es analizar la percepción de profesorado de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y del Máster de Educación Secundaria sobre cómo se enseña y se aprende la lengua oral en sus asignaturas. Fueron entrevistados 17 docentes de 4 universidades catalanas. Los resultados indican que la mayoría del profesorado suele implementar al menos una actividad o estrategia relacionada con el desarrollo de la CLO, a pesar de que ésta no constituya un objetivo de aprendizaje, aunque menos de la mitad realiza actividades específicas para favorecer la CLO. La mayoría del profesorado evalúa la exposición oral (individual o en grupo), la participación en clase, y una buena parte del profesorado indica que comparten los criterios de evaluación antes de que el alumnado realice las exposiciones, usualmente a través de una rúbrica. Finalmente, los argumentos mencionados con más frecuencia para justificar la baja propuesta de actividades CLO son la falta de tiempo y que no se incluye en el plan docente. Se concluye la necesidad de generar procesos de reflexión colaborativa entre docentes de diferentes áreas de conocimiento para contribuir a incorporar recursos para entender la relevancia de la CLO en las clases universitarias.

PALABRAS CLAVE: competencia en lengua oral; universidad; formación inicial docente; evaluación.

Teaching strategies of university professors to promote the development of oral language in future teachers

ABSTRACT

Recent studies highlight the need to introduce objectives into teaching plans linked to Oral Language Competence (OLC), especially in grades' and master's degrees in teacher education. The main aim of the study is to analyse the perception of professors of the degrees of Early Childhood Education, Primary Education and the Master of Secondary Education on how oral language is taught and learned in their subjects. 17 professors from 4 catalan universities were interviewed. The results indicate that the majority of professors usually implement at least one activity or strategy related to the development of OLC, despite the fact that this does not constitute a learning target, although less than half carry out specific activities to promote OLC. Most of the professors evaluate oral presentations (individual or in groups), the participation in class and high percentage of professors indicates that they share the evaluation criteria before the students make the presentations, usually through a rubric. Finally, the most frequently mentioned arguments to justify the low proposal of OLC activities are the lack of time and that it is not included in the teaching plan. The need to generate processes of collaborative reflection between professors from different areas of knowledge is concluded to help incorporate resources to understand the relevance of OLC in university classes.

KEYWORDS: Oral language competence; University; Initial teacher education; Evaluation

Introducción

La Universidad es la principal responsable de la formación inicial de los futuros docentes. En ella se diseñan y despliegan los planes de estudios orientados a preparar a los estudiantes para el ejercicio de su práctica profesional (Cantón et al., 2013; Johnson et al., 2015; Pascual et al., 2022; Santamarina y Nuñez, 2018; Sonnenschein y Ferguson, 2020). Uno de los principales retos en la formación inicial de los futuros docentes es que finalicen sus estudios de grado con una buena competencia en lengua oral (CLO) (Ogienko y Rolyak, 2009; Zlatić et al., 2014) y con herramientas conceptuales y aplicadas para contribuir al desarrollo de la CLO de su futuro alumnado durante el ejercicio de su práctica profesional (Gràcia et al., 2020, 2021, 2024; Martín y Chireac, 2022).

Trabajar la CLO en las aulas universitarias supone que el profesorado incluya de manera explícita en sus planes docentes objetivos vinculados a esta competencia, así como elementos metodológicos. Nos referimos, por ejemplo, a la introducción en los Planes Docentes de propuestas metodológicas en las que la participación de los estudiantes sea clave para realizar las actividades que les van a permitir aprender los

contenidos, del mismo modo que se debe incluir la manera como se van a evaluar los contenidos relacionados con la CLO (Johnson et al., 2015; Molinari y Mameli, 2013). Según Castellà-Lidon y Vilà-Santasusana (2016) no se trata únicamente de facilitar que los estudiantes hablen en clase, sino de que el profesorado incluya en los planes docentes herramientas, recursos y estrategias para que los estudiantes se expresen y articulen sus ideas de forma eficaz (Alexander, 2013; Mah, 2016; Mercer y Dawes, 2014). Algunas investigaciones revisadas ponen de relieve la falta de contenidos de lengua oral (LO) en los Planes Docentes de las asignaturas de los grados de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) (Domingo et al., 2010; González-Argüello et al., 2017; Gràcia et al., 2020, 2021, 2024; Martín y Chireac, 2022, Santamaría y Nuñez, 2018), así como el hecho de que el trabajo de la oralidad en el ámbito universitario todavía es inferior al de la lengua escrita (Arias-Cortés, 2017; Fallarino et al., 2020; Martín y Chireac, 2022; Payrató, 2016; Quitián, 2017).

El trabajo de la CLO en la formación inicial de los futuros docentes

La LO se usa diariamente en las aulas universitarias por parte de profesorado y alumnado. No obstante, diferentes estudios (Fallarino et al., 2020; Gràcia et al., 2015; Martín y Chireac, 2022; Santamarina y Nuñez, 2018) indican que no se trabaja de manera específica en la mayor parte de los grados universitarios, incluyendo los de EI y EP. Si bien la investigación pone de relieve que la educación superior se orienta, cada vez más, hacia enfoques de aprendizaje más activos (Heron, 2019), con clases más interactivas (Roberts, 2019) en las que se requiere de más participación por parte de los estudiantes (Engin, 2017) y mayores habilidades para buscar, seleccionar y organizar adecuadamente la información (Briones et al., 2021; Rodríguez et al., 2019; Tárraga-Mínguez et al., 2017) y hablar en clase (Doherty et al. 2011), algunos autores señalan que el modelo monologal continúa estando demasiado presente, con un grado bajo de interactividad en las aulas (Álvarez, 2017) y que la CLO tiene poca presencia en la educación superior (Gramaglia et al., 2018; Huxham et al., 2016).

Los estudios llevados a cabo por Gràcia et al. (2015) se han centrado en analizar las estrategias usadas por el docente para promover la participación del alumnado en el aula y en cómo estas impactan en el desarrollo de su CLO. Gràcia et al. (2015) entrevistaron a 34 profesores coordinadores de asignaturas de los grados de EI y EP de dos universidades catalanas con el objetivo de recabar información acerca de cómo se trabajaba la CLO en las aulas universitarias. Se confirmó que, en la mayor parte de las asignaturas, el profesorado no contemplaba la CLO como un contenido concreto de enseñanza y manifestaba dificultades para evaluarla de forma sistemática debido a su complejidad, inmediatez y efimeridad, como han manifestado otros estudios (Pinilla et al., 2012; Castellà-Lidon y Vilà-Santasusana, 2016).

Gràcia et al. (2015) encontraron que en la mayoría de las asignaturas se desarrollan pocas actividades que tienen como objetivo ayudar al alumnado a mejorar su CLO, así como a reflexionar sobre ella, siendo las exposiciones orales las actividades más frecuentemente realizadas, sin ofrecer a los estudiantes criterios claros para la evaluación de la CLO durante el desarrollo de dichas actividades, como también ha

observado Eizagirre et al. (2017). Martín y Chireac (2022), por su lado, a partir de la revisión de los Planes Docentes de asignaturas del área de lengua del grado de EP en 20 universidades públicas españolas, exponen la escasa aparición de contenidos de LO en estas y relacionan este hecho con la poca preparación en oralidad del estudiantado del grado de EP. De los 300 estudiantes de grado de EP de diferentes universidades españolas encuestados, un 98,7% manifestaba haber realizado presentaciones orales en la universidad y un 50% exámenes orales. Estos resultados sobre la frecuencia de actividades de LO desarrolladas en las aulas contrastan con el hecho de que más del 67% de los encuestados manifestaban una prácticamente inexistente formación en CLO, así como una nula formación didáctica para preparar a sus futuros alumnos en relación con la CLO. No sorprende que un 78% de los encuestados estuviese de acuerdo con la necesidad de añadir una asignatura específica en el grado de EP destinada al desarrollo de la CLO.

En cuanto a la evaluación de la LO en el ámbito universitario, los resultados de los trabajos de Joughin (2007), Heron (2019) y Sonnenschein y Ferguson (2020) muestran que habitualmente la evaluación de la LO se reduce a las presentaciones orales. Por su parte, Mercer-Mapstone y Matthews (2017) reivindican la importancia de que las actividades de LO se integren en el currículo en términos de contenido, evaluación y pedagogía, remarcando la necesidad de explicitar los objetivos y los resultados de aprendizaje, así como la importancia de usar una terminología compartida entre docentes y estudiantes, para promover el desarrollo de la CLO. Doherty et al. (2011), por su parte, argumentan que se debe optar por un trabajo explícito de la LO en las aulas universitarias porque al evaluar habilidades que no se incluyen explícitamente en los Planes Docentes, la actividad se convierte en una evaluación de las habilidades y disposiciones previas que aporta el alumnado a la tarea (Doherty et al., 2011). Otro de los motivos por los que los autores recomiendan la evaluación explícita de la LO es que los estudiantes se involucran más en la actividad cuando saben que están siendo evaluados (Larkin y Richardson, 2013), son conscientes de qué competencias están desarrollando (Francis, 2018; Morton et al., 2021) y forman parte del proceso de co-construcción de contenidos de aprendizaje y de evaluación y comparten con el docente el metalenguaje utilizado para describir la CLO (Tsang, 2020).

Algunos estudios sobre formación inicial en contexto universitario (Fallarino et al., 2020; González-Argüello et al., 2017; Martín y Chireac, 2022; Santamarina y Nuñez, 2018) recogen las voces de docentes recién egresados, quienes admiten no haber recibido suficiente preparación específica en CLO en la universidad. La constatación de este “vacío formativo” se refleja en la investigación de González-Argüello et al. (2017), donde las maestras participantes manifiestan la escasa formación recibida y la poca importancia que se otorga a la CLO, expresando la necesidad de seguir formándose sobre técnicas y metodologías para promover la CLO del alumnado. Por su parte, el estudio de Santamarina y Nuñez (2018), mediante entrevistas semi-estructuradas a docentes de EI y EP en activo, detectan la necesidad de formación continua en relación con contenidos relacionados con la CLO. Martín y Chireac (2022) preguntaron a maestros egresados acerca de las actividades de LO que se desarrollaron con más frecuencia en las clases durante su etapa universitaria. De nuevo las exposiciones

orales destacan por encima de otras actividades como debates, discusiones, diálogos, entrevistas, encuestas o juegos de rol.

En este marco, el estudio se propone: 1) explorar el tipo de actividades que el profesorado universitario de los grados de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y/o del Máster de Educación Secundaria (ES) propone a sus estudiantes relacionados con la competencia en lengua oral (CLO); 2) explorar la manera cómo el profesorado evalúa la CLO del estudiantado y; 3) analizar los argumentos que el profesorado usa para justificar el reducido número de propuestas y evaluación de actividades relacionadas con la CLO.

Método

El diseño metodológico de esta investigación es de tipo exploratorio-descriptivo con un enfoque de investigación cualitativo y cuantitativo. Se utilizó una técnica de muestreo no probabilístico; participaron 17 profesores de cuatro universidades de Cataluña (España), 76,5% mujeres y 23,5% hombres, que imparten docencia en el grado de Educación Infantil (EI) (n=6), Educación Primaria (EP) (n=5) y en el Máster de Educación Secundaria (ES) (n=6). 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 del profesorado participante.

Instrumento

El principal instrumento de recogida de datos es una entrevista semiestructurada realizada a partir de un guion organizado en 6 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 sus estudiantes; 4) Evaluación de la CLO; 5) Propuestas docentes para mejorar la CLO; 6) Propuestas docentes para mejorar las propias estrategias y las habilidades para enseñar la CLO. En el anexo 1 se presentan las preguntas de la entrevista semiestructurada.

Procedimiento

El procedimiento de recogida de datos contempló las siguientes fases:

Fase 1. Criterios de selección del profesorado a entrevistar atendiendo a los diferentes perfiles (grado de EI, EP y máster de ES), tipo de asignatura (obligatoria u optativa), área de conocimiento, universidad, tipo de vinculación con la universidad, asignatura, y años de experiencia docente (ver Tabla 1).

Fase 2. Elaboración del guion de la entrevista, del consentimiento informado y de la ficha de datos generales (universidad, tipo de vinculación, tiempo completo/parcial, formación, asignatura, años de experiencia y departamento).

Tabla 1*Características de los 17 docentes participantes*

Características del docente participante						Características de la asignatura que imparte	
Código	Sexo	Universidad	Vinculación	Titulación	Experiencia docente	Nombre de la asignatura	Tipo
D1_EI	M	UVIC	TC	Ms	13	Sociología de la educación	OB
D2_EI	M	UAB	TP	PhD	23	Necesidades educativas específicas en los procesos de aprendizaje en educación infantil	OPT
D3_EI	M	UVIC	TP	Ms	5	Alteraciones del desarrollo del lenguaje	OPT
D4_EI	M	UAB	TC	PhD	18	Inclusión educativa: necesidades educativas específicas en educación infantil	OB
D5_EI	M	UB	TP	PhD	12	Lengua castellana para la enseñanza	OB
D6_EI	M	UVIC	TC	PhD	10	Psicología del desarrollo	OB
D1_EP	M	UB	TP	Ms	3	Procesos educativos y práctica docente	OB
D2_EP	M	UAB	TC	PhD	12	Educación musical, visual y aprendizaje	OB
D3_EP	H	UB	TP	Ms	3	Expresión musical en primaria	OB
D4_EP	H	UAB	TP	PhD	8	Matemáticas para maestros	OB
D5_EP	H	UB	TC	PhD	20	Trabajo final de grado	OB
D1_ES	M	UB	TC	PhD	20	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad en la adolescencia	OB
D2_ES	M	UB	TP	G	16	Prácticum 1	OB
D3_ES	H	UVIC	TC	PhD	20	Creación musical en el aula inclusiva	OPT
D4_ES	M	UAB	TC	PhD	13	Estrategias de aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales	OPT
D5_ES	M	UVIC	TC	PhD	20	Innovación e investigación educativa en educación física	OB
D6_ES	M	URL	TP	PhD	4	Procedimientos, cánones y prácticas de comunicación científica y profesional en psicología de la educación.	OB

Nota: D (docente)/ EI (grado educación infantil) / EP (grado educación primaria) / ES (máster educación secundaria); M (mujer) / H (hombre); UB (Universitat de Barcelona) / UAB (Universitat Autònoma de Barcelona) / UVIC (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya) / URL (Universitat Ramon Llull);

TP (tiempo parcial) / TC (tiempo completo); Ms (máster)/ PhD (doctorado)/ G (grado); OB (obligatoria)/ OPT (optativa).

Fase 3. Realización de 17 entrevistas virtuales por parte de seis investigadoras del equipo a través de plataformas diversas (Microsoft Teams, Zoom, Google Meet...), 12 registradas en vídeo y 5 en audio.

Análisis de datos

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 por separado y contrastaron los resultados. Resolvieron las dudas y revisaron los criterios. Finalmente volvieron a segmentar una nueva transcripción y llegaron a un grado de acuerdo del 85%. A partir de ahí se distribuyeron las entrevistas para segmentar.

Para validar el sistema de categorías, tres investigadoras del equipo codificaron una misma transcripción y calcularon la fiabilidad inter-observador (coeficiente Kappa de Cohen $\kappa = .703$). Se resolvieron discrepancias y posibles dudas mediante consenso. Una vez consensuado el sistema de categorías y códigos, se distribuyeron las transcripciones segmentadas y las seis investigadoras las analizaron utilizando el software Atlas.ti (v.22). Posteriormente, se calcularon las frecuencias y se realizaron diferentes análisis descriptivos.

Para explorar con mayor detalle y analizar el tipo de actividades propuestas por el profesorado en relación con la CLO, así como para valorar la consciencia de los estudiantes, desde la perspectiva del profesorado, sobre la utilidad y objetivo de dichas actividades, se establecieron cuatro códigos de análisis para esta dimensión: 1) *Actividades, recursos y metodologías relacionadas indirectamente con la CLO*, referida a las actividades realizadas en la asignatura que favorecen el desarrollo de la CLO del alumnado pero que no la tienen como objetivo específico, sino que la finalidad de la actividad es trabajar otros contenidos de la asignatura; 2) *Actividades específicas para promover el desarrollo de la CLO*, referida a aquellas propuestas que tienen como uno de sus objetivos principales desarrollar la CLO del alumnado; 3) *Consciencia por parte del alumnado del trabajo la CLO*, que pretende explorar si el alumnado es consciente de que la CLO es una competencia que desarrolla en la asignatura; y 4) *Acciones del profesorado para ayudar al alumnado a ser consciente del trabajo de la CLO*, que se refiere a la tipología de actividades o estrategias utilizadas por el profesorado para que el alumnado sea consciente de que durante las actividades de la asignatura se desarrolla la CLO.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados para cada uno de los objetivos planteados en el estudio. Primeramente, se describirán los resultados en relación con las actividades y estrategias que el profesorado del grado de EI y EP y del máster de ES

propone al alumnado que están relacionadas con la CLO. Posteriormente, se presentarán los resultados en relación con las propuestas docentes para evaluar la CLO del alumnado y la manera cómo las llevan a cabo. Finalmente, se expondrán los argumentos que el profesorado utiliza para justificar el reducido número de propuestas de actividades que promuevan la CLO y la baja frecuencia con la que se evalúan las que se realizan.

Actividades relacionadas con la CLO

Respecto a las *Actividades, recursos y metodologías relacionadas indirectamente con la CLO del alumnado*, la mayoría del profesorado (82%, 14/17) de los tres niveles educativos (5/6 del grado de EI, 4/5 del grado de EP y 5/6 del máster de ES), explican que suelen implementar al menos una actividad o estrategia relacionada con el desarrollo de la CLO, a pesar de que ésta no constituya un objetivo de aprendizaje (ver Tabla 2). Dentro de las principales actividades y estrategias que el profesorado consideró relacionadas con la CLO, se encontraron el trabajo en pequeño y gran grupo, las tutorías, los seminarios de lectura o de prácticas, y algunas actividades en las que los estudiantes producen material audiovisual: *“aprovechando el contexto de la pandemia, tuvimos que buscar unos recursos un poco alternativos. Entonces descubrí una aplicación que permite grabar en vídeo, o sea que los alumnos, el producto que hacen lo transmiten oralmente, grabado en vídeo. Eso lo hicieron el año pasado y este año también lo he vuelto a hacer y a ellos les resulta bastante interesante [...] lo que tienen que hacer es leer un artículo que tiene que ver con la adolescencia, resumir el texto en dos o tres minutos, máximo, para compartir la información básica del texto con los compañeros, pero además animarlos a que lean ese texto porque hay muchos para elegir ... [D1_ES]”*.

En cuanto a las *Actividades, recursos y metodologías específicamente dirigidas a desarrollar la CLO del alumnado*, menos de la mitad del profesorado (42%, 7/17 profesores) afirma haber realizado actividades específicas para favorecer la CLO del estudiantado en sus clases. Asimismo, si bien la distribución de profesores es similar entre los tres niveles educativos (2/6 del grado de EI, 3/5 del grado de EP y 2/6 del máster de ES, ver Tabla 2), parece que se realizan más actividades dirigidas a desarrollar la CLO en EP y ES (10 y 8 citas respectivamente) que en EI (3 citas de dos profesores). Estas actividades consistían en la comunicación de los resultados de los aprendizajes y las actividades realizadas, en su mayoría, presentaciones orales al final del curso, así como el intercambio de ideas y la participación del alumnado en las discusiones durante el curso, centrándose especialmente en su capacidad para explicar ideas: *“Organizamos muchas dinámicas para poder trabajar todos los contenidos que tenemos, y entonces de esta forma trabajamos bastante la parte de la competencia oral porque estamos continuamente participando e intercambiando ideas, intercambiando dudas y haciendo debates en las sesiones. Por tanto, la competencia oral podríamos decir que se trabaja continuamente, está presente en todo momento en la asignatura. Además, también cuidamos bastante, a veces no lo conseguimos del todo, pero sí cuidamos bastante el tema de que todo el mundo pueda participar, que no sea una participación parcial o de aquellos que siempre tienen más ideas o más facilidad para participar o*

expresar sus ideas, sino que haya una participación equitativa en todos los pasos y que todo el mundo pueda expresar lo que se está trabajando ... las dudas [...] Además, también hay algunas actividades que hacemos que están enfocadas directamente a comunicar lo que han investigado, lo que han aprendido o lo que han analizado. Hay diferentes actividades que hacemos que están enfocadas directamente a poder explicar a los demás y a poder comunicar lo que cada equipo ha trabajado [D4_ES]". En relación con la expresión del lenguaje, un profesor comentó: "... utilizo muchos sinónimos cuando puedo. Cuando digo algo y veo que ponen caras de que no acaban de entender... les cuento, incluso si es una expresión, si es una manera de decir las cosas, y conozco el origen, pues les cuento de dónde surgió. En este sentido les intento meter algo de filosofía del lenguaje. Es un arte saber expresarse y saber preguntar y saber responder. Y, a veces, hago parones cuando veo que no acaban de entender, más que el contenido, la forma de contarlos... dedico el tiempo que haga falta [D5_EP]".

Con respecto a la *Conciencia de los estudiantes sobre estar desarrollando la CLO*, casi la mitad del profesorado (7/17, 41%) indicó que pensaba que el alumnado no tenía conciencia de estar trabajando la CLO en su asignatura, de estos docentes cinco indicaron que esto se debía a que no era una competencia que trabajaban explícitamente en la asignatura, ni estaba en los planes de estudio. Resulta interesante que los dos profesores restantes, indicaron que sus alumnos no eran conscientes de que estaban trabajando la CLO en su asignatura a pesar de que ellos explícitamente lo indicaban durante las discusiones y presentaciones en clase. Por otro lado, 7 profesores (7/17, 41%) consideraron que sus estudiantes sí eran conscientes del trabajo de la CLO que llevaban a cabo en la asignatura y lo atribuían a las acciones concretas que ellos mismos hacían para que el alumnado reflexionara sobre este aspecto y a que formaba parte de la evaluación de la asignatura. Estos resultados van en la misma línea que los obtenidos en relación con las *acciones para ayudar al alumnado a ser consciente del trabajo de CLO*, que indican que 7 profesores implementan acciones concretas para ayudar al alumnado a ser consciente del trabajo de la CLO (ver Tabla 2). Dichas acciones consisten, principalmente, en ayudarles a tomar conciencia de la importancia del uso adecuado de la voz y de la adaptación del discurso a los interlocutores, y hacer explícito que se evalúa la CLO en las actividades expositivas. Al respecto, dos de los profesores indicaron que la conciencia de los estudiantes sobre el trabajo con la CLO se centraba únicamente en el uso de la voz y la expresión no verbal.

Evaluación de la CLO del profesorado del grado de EI, EP y del máster de ES

Con la finalidad de explorar si las acciones para favorecer el desarrollo de la CLO anteriormente descritas se evaluaban y la manera como se hacía, se generaron cuatro códigos de análisis (ver Tabla 3): 1) *Tipo de actividades y criterios de evaluación*; 2) *Momento en el que se evalúan las actividades (al inicio de la clase, del semestre, de la actividad, al final de cada actividad, de la clase...)*; 3) *Forma de evaluar las actividades*; y 4) *Conocimiento por parte de los estudiantes de los criterios de evaluación de las actividades*.

Tabla 2

Frecuencias de los códigos de la categoría Actividades relacionadas con el desarrollo de la CLO del alumnado

Categoría	Código	Docentes Grado EI						TOTAL EI	Docentes Grado EP					TOTAL EP	Docentes Máster Secundaria						TOTAL ES	TOTAL ABSOLUTO
		D1_EI	D2_EI	D3_EI	D4_EI	D5_EI	D6_EI		D1_EP	D2_EP	D3_EP	D4_EP	D5_EP		D1_ES	D2_ES	D3_ES	D4_ES	D5_ES	D6_ES		
Actividades relacionadas con el desarrollo de la CLO del alumnado	Actividades, recursos y metodologías relacionadas indirectamente con CLO	1	2	1	4	5	0	13	1	3	3	5	0	12	3	1	2	2	0	4	12	37
	Actividades específicas para promover/facilitar directamente el desarrollo de CLO	0	2	0	0	1	0	3	0	2	2	0	6	10	0	0	0	5	0	3	8	21
	Conciencia por parte del alumnado de trabajar CLO	1	1	6	1	0	0	9	1	4	1	2	1	9	2	1	0	1	0	2	6	24
	Acciones para ayudar al alumnado a ser consciente del trabajo de CLO	1	0	0	1	1	0	3	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	3	7
TOTAL CITAS CATEGORÍA		3	5	7	6	7	0	28	2	10	6	7	7	32	6	3	2	8	0	10	29	89

Tabla 3

Frecuencias de los códigos de la categoría Evaluación de la CLO del alumnado.

Categoría	Código	Docentes Grado EI						TOTAL EI	Docentes Grado EP					TOTAL EP	Docentes Máster Secundaria						TOTAL ES	TOTAL ABSOLUTO
		D1_EI	D2_EI	D3_EI	D4_EI	D5_EI	D6_EI		D1_EP	D2_EP	D3_EP	D4_EP	D5_EP		D1_ES	D2_ES	D3_ES	D4_ES	D5_ES	D6_ES		
Evaluación de la CLO del alumnado	Tipo de actividades y criterios que se evalúan (exposiciones orales, debates, intervenciones del alumnado durante las clases expositivas, las discusiones sobre contenidos, el trabajo en pequeño grupo)	2	0	5	2	5	1	15	2	3	1	0	1	7	2	2	0	1	0	2	7	29
	Cuándo se evalúan las actividades (al inicio de la clase, del semestre, de la actividad, al final de cada actividad, de la clase, semestre...)	2	1	0	0	2	1	6	1	1	0	0	1	3	0	1	0	2	0	3	6	15
	Cómo se evalúan las actividades (hojas de registro, rúbrica, parrilla, grabaciones, anotaciones, coevaluación, autoevaluación, digital...)	2	2	1	2	4	2	13	2	1	2	0	2	7	0	5	1	3	0	6	15	35
	Conocimiento por parte de los estudiantes de los criterios de evaluación de las actividades	1	1	1	1	2	0	6	1	1	1	1	0	4	1	0	0	1	0	2	4	14
TOTAL CITAS CATEGORÍA		7	4	7	5	13	4	40	6	6	4	1	4	21	3	8	1	7	0	13	32	93

En cuanto al *Tipo de actividades a evaluar*, la mayoría del profesorado (13/17) explicó que evaluaba las exposiciones orales, ya fuese de manera individual o en grupo, y la participación en clase de los estudiantes (exposiciones y exámenes orales, debates, intervenciones del alumnado durante las clases expositivas, las discusiones sobre contenidos y explicación de los proyectos llevados a cabo, infografías, vídeos, el trabajo en pequeño grupo y el canto).

La *Forma de evaluar las actividades* es diferente, según el profesorado, en función del contenido. Por ejemplo, en el caso de educación musical, el profesor consideró el canto como una oportunidad propicia para evaluar la CLO. Sin embargo, la mayoría de profesorado explicó que utilizaba hojas de registro, rúbricas, grabaciones y anotaciones para evaluar la CLO, principalmente como actividades de heteroevaluación y coevaluación. Respecto a la *Forma de evaluar la CLO*, se detectó mayor variedad de estrategias en EI y en ES, respecto a EP (ver Tabla 3): “[...] *intento valorarlo cuando hacemos, sobre todo, ponencias y trabajos en grupo. Al final, lo que intento valorar es que sean capaces de expresar lo que quieren, que tengan las herramientas para expresarlo y que lo transmitan al grupo. Es decir, que todas las que estamos en el aula lo entendamos. Utilizar un lenguaje y un vocabulario adecuado en la situación que estamos ... [...] Valoro cuando hacemos ponencias o hacemos debates, que tengan argumentos suficientes para defender lo que consideran y, a la hora de dar respuestas, pues, que debe [el estudiante que presenta] responder alguna pregunta, pues que también sea correcta la respuesta, los argumentos, y la forma ... no sólo lo que dicen sino cómo lo dicen* [D3_EI]”.

Respecto del *Momento en el que se evalúan las actividades relacionadas con la CLO*, el profesorado hace un seguimiento de las participaciones orales de sus estudiantes durante el curso, que no evalúan estrictamente, y la CLO la evalúan al final del proceso, cuando presentan los productos o contenidos de la asignatura: “*A ver, es una evaluación porque se va viendo el progreso, pero no es que yo ponga nota de cada sesión en la que hacemos estos diálogos sino que vas viendo el progreso. Quiero decir que no puntúo específicamente estas sesiones de clase, pero sí vas viendo cómo participan y cómo van trabajando sobre esta competencia. Y es verdad que sí lo hago en la actividad del Congreso, que representa todo lo que hemos hecho durante el curso y se ve reflejado allí* [D4_ES]”.

En relación con el *Conocimiento por parte de los estudiantes de los criterios de evaluación de las actividades*, la mayoría del profesorado (12/17) indicó que compartían los criterios de evaluación de la CLO previo a las actividades de exposición con el alumnado, usualmente a través de una rúbrica. Asimismo, algunos docentes explicaron que usaban algunas estrategias para visibilizar la relevancia de la forma de la expresión: “*Sí, exacto, tienen alguna rúbrica y además siempre intento que cuando hemos hecho ponencias o así, que el primer punto de la rúbrica hable de estos aspectos más formales de la ponencia y después ya entro en contenido. Pero porque tengo la percepción, de que si lo hiciera al revés, como dan importancia al contenido, no se lo acabarían de mirar ... entonces lo pongo al principio* [D3_EI]”; “*Sí que lo tienen, una parte de contenido y una parte de exposición, y una parte dentro de esta exposición es cómo responden a las preguntas que se les hacen* [D2_EP]; “*Entonces todo esto yo lo tengo en*

una rúbrica de evaluación que les comparto el primer día y les digo ‘que sepan que lo iré valorando, porque no sólo me gusta valorar lo que decís o las ideas que llegan sino cómo las expresáis, porque al fin y al cabo, la herramienta que tenemos los maestros en nuestro día a día es nuestra voz. Y cuidar la voz y hacer un buen uso de la misma es esencial [D3_EP]’.

Argumentos del profesorado universitario para justificar que no se realicen actividades para promover la CLO

Para conocer las razones por las que el profesorado no considera el trabajo de la CLO dentro de su asignatura, se estableció la categoría *Argumentos para no trabajar actividades relacionadas con el desarrollo de la CLO del alumnado*. Los códigos de análisis de dicha categoría se ajustaron *ex post facto* a partir de la revisión de las entrevistas (ver Tabla 4). Dos de los argumentos mencionados más frecuentemente fueron la *Falta de tiempo para trabajar la CLO* (17/43 citas) y la *CLO no forma parte del plan docente de la asignatura* (17/43 citas).

En relación con la *Falta de tiempo*, es un argumento frecuente, principalmente del profesorado de ES (5/6), pero también lo usó de manera repetida (5 menciones al argumento) una de las profesoras del grado de EI: *“Es que son muy pocas horas. O sea, apenas para el programa de la asignatura... apenas hay tiempo para nada [...] Pero yo no sé de dónde sacar el tiempo. Nuestro problema es de tiempo. No tenemos más tiempo. Entonces por eso no lo puedo evaluar [...] Sería perfecto si tuviéramos más tiempo. Sería perfecto, sí, poder... Voy a pensar en esto. [...] No sería lo mismo si la asignatura en lugar, incluso con las mismas horas, en lugar de ser semestral fuera anual [D5_EI]”.*

Con respecto al argumento de que *la CLO no se incluye en el plan docente de la asignatura*, el análisis de las entrevistas pone de relieve que la mayor parte de las citas provienen del profesorado del máster de ES y, en menor grado, del profesorado del grado de EP (al menos una ocasión por parte de 3 de los 5 docentes de EP): *“En las asignaturas de matemáticas no se trabaja específicamente la competencia lingüística oral, ¿vale? Por tanto, no hay objetivos en este sentido ni objetivos de evaluación ni objetivos de docencia específicos en competencia lingüística oral. No es algo que se trabaje [D4_EP]”.* En la misma línea, uno de los profesores del máster de ES espontáneamente también agregó en qué otra asignatura debiera trabajarse de manera puntual la CLO: *“En mi asignatura no. Yo creo que en didáctica y en otras asignaturas sí que deben hacerlo, porque hacen más la explicación acerca de cómo colocas la clase y cómo trabajas el tema de la comunicación. Yo en mi asignatura no lo trabajo [D5_ES]”.*

Asimismo, una de las profesoras que imparte docencia en el máster de ES, relaciona ambos tipos de argumentos al comentar que, al no tener tiempo suficiente para abordar el contenido específico de la asignatura, no es posible incorporar la CLO como uno de los objetivos de esta: *“[...] no me la planteo [la CLO] como objetivo de enseñanza en el curso, porque son tantos los objetivos que tengo que cumplir en el poco tiempo que tengo, que no es una competencia prioritaria [D1_ES]”*

Tabla 4
Frecuencias de los códigos de la categoría Argumentos para trabajar/no trabajar actividades relacionadas con el desarrollo de la CLO del alumnado

Categoría	Código	Docentes Grado EI						TOTAL EI	Docentes Grado EP					TOTAL EP	Docentes Máster Secundaria						TOTAL ES	TOTAL ABSOLUTO
		D1_EI	D2_EI	D3_EI	D4_EI	D5_EI	D6_EI		D1_EP	D2_EP	D3_EP	D4_EP	D5_EP		D1_ES	D2_ES	D3_ES	D4_ES	D5_ES	D6_ES		
Argumentos para trabajar/no trabajar actividades relacionadas con el desarrollo de la CLO del alumnado	Falta de tiempo para trabajar la CLO	0	0	0	0	5	0	5	2	0	0	0	1	3	2	1	2	1	3	0	9	17
	No es un objetivo de la asignatura/plan docente	1	0	0	1	0	0	2	0	2	0	3	1	6	2	1	1	0	5	0	9	17
	Falta de recursos docentes	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	0	1	6	0	0	0	0	0	0	0	6
	Dificultades relacionadas con la pandemia	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	1	3
TOTAL CITAS CATEGORÍA		1	0	0	1	5	0	7	6	3	1	4	3	17	4	3	3	1	8	0	19	43

.

A diferencia de los argumentos anteriores, que aparecen en todos los niveles educativos, únicamente profesorado del grado de EP consideró la *Falta de recursos docentes* como un argumento para no trabajar la CLO en su asignatura. Concretamente 4/5 profesores de EP consideran que es una de las razones que dificulta el abordaje de la CLO en la formación de su alumnado, mientras que ninguno de los de EI ni ES lo menciona. Al respecto, algunos docentes del grado de EP comentaron que, a pesar de que podían identificar los aspectos de la CLO a trabajar, e incluso evaluarlos, tenían dificultades para ofrecer ayudas concretas a los estudiantes para mejorar su CLO: *“Cuándo un estudiante no se expresa bien, trato de ayudarle. De poner las herramientas que hagan falta, pero es verdad que queda un poco arrinconada, eh, es decir, las rúbricas y todo está presente. El papel lo aguanta todo, ya lo sabemos, pero bueno, es decir, parece que no acabamos de ponerle puntos a las ies a la hora de trabajar la competencia lingüística oral, ¿no? [D5_EP]”*.

Otros argumentos que el profesorado mencionó para justificar no trabajar la CLO de su alumnado fueron los siguientes:

“Pienso que esto quizá sea complicado porque implica ponerse de acuerdo con mucha gente. Pero creo que a la larga sería muy beneficioso para nuestra profesión. Al fin y al cabo, será lo que ellos tendrán que utilizar cuando estén delante de un aula [D3_EP]”.

“Tengo que reconocer que en algunos casos era imposible. O sea, esto, vale, ¿qué pensáis sobre esta teoría de este pedagogo? Es interesante. ¿Por qué es interesante? Vacío. Y allí se crea este silencio de... Y entonces, ¿cómo intentar que argumenten? Y aquí, a veces, sí que debo reconocer que yo misma me quedo sin estrategias, porque no hay manera de extraer por qué aquello les resulta interesante. Y entonces ahí sí que pensaba ... en otras ayudas ... me quedaba un poco sin estrategias porque no podía extraer nada más de ahí [D1_EP]”.

Discusión y conclusiones

El primer objetivo del estudio se proponía explorar el tipo de actividades que el profesorado universitario de los grados de EI, EP y del máster de ES propone a sus estudiantes relacionados con la competencia en lengua oral (CLO). Los resultados presentados indican que la mayoría del profesorado (82%) explica durante las entrevistas que suelen implementar al menos una actividad o estrategia relacionada con el desarrollo de la CLO, a pesar de que ésta no constituya un objetivo de aprendizaje, y que la mayoría de estas son: trabajo en pequeño y gran grupo, tutorías del trabajo de clase, seminarios de lectura o de prácticas, y algunas actividades en las que los estudiantes producen o material audio-visual. Sin embargo, menos de la mitad del profesorado (42%) realiza actividades específicas para favorecer la CLO del estudiantado en sus clases, con ligeras diferencias entre el profesorado de los dos grados y del máster. Las actividades consistían en la comunicación de los resultados de los aprendizajes y actividades realizadas en la asignatura, en su mayoría, presentaciones orales al final del curso, así como el intercambio de ideas y la participación del alumnado en las discusiones durante el curso.

Estos resultados confirman lo que otros autores ya habían detectado, que los planes docentes de los grados de EI, EP y del máster de ES no incluyen contenidos vinculados a la lengua oral (Johnson et al., 2015; Molinari y Mameli, 2013). Coincidimos con otros trabajos (Alexander, 2013; Castellà-Lidon y Vilà-Santassusana, 2016; Mah, 2016; Mercer y Dawes, 2014) en la necesidad de incluir en ellos los contenidos, herramientas, recursos y estrategias para que los estudiantes se expresen y articulen sus ideas de forma eficaz.

Sobre el grado en el que el alumnado es consciente de estar trabajando la CLO, casi la mitad del profesorado (7/17) indicó que pensaban que los estudiantes no tenían consciencia de que estaban trabajando la CLO en su asignatura, puesto que esta competencia no se incluía en el plan docente. El profesorado que consideró que sí había conciencia por parte del alumnado lo atribuyó a las acciones que hacían para que el estudiantado reflexionara sobre este aspecto, como ayudarles a tomar conciencia de la importancia del uso adecuado de la voz y de la adaptación del discurso a los interlocutores, y hacer explícito que se evalúa la CLO en las actividades expositivas. De nuevo la poca consciencia del alumnado puede atribuirse a la poca presencia de contenidos de CLO en los planes docentes de las asignaturas de los grados de EI y EP (Domingo et al., 2010; González-Argüello et al., 2017; Gràcia et al., 2015; Martín y Chireac, 2022, Santamaría y Nuñez, 2018), que es un reflejo de la poca reflexión del profesorado en relación con la CLO.

El segundo objetivo del estudio era explorar la manera cómo el profesorado universitario evalúa la CLO del alumnado. Los resultados indican que la mayoría del profesorado evalúa las exposiciones orales, ya sea de manera individual o en grupo, y la participación en clase del alumnado (exposiciones y exámenes orales, debates, intervenciones durante las clases expositivas, las discusiones sobre contenidos y explicación de los proyectos llevados a cabo, el trabajo en pequeño grupo y al cantar). En cuanto a los recursos o instrumentos para evaluar, la mayoría de profesorado utiliza hojas de registro, rúbricas, grabaciones y anotaciones, principalmente como actividades de heteroevaluación y coevaluación. En cuanto al momento, los profesores informan de que hacen un seguimiento de las participaciones orales de su alumnado, que no evalúan de manera sistemática, y no es hasta el final del proceso, cuando presentan los productos o contenidos de la asignatura, cuando evalúan de forma sistemática. Finalmente, respecto a los criterios de evaluación, una buena parte del profesorado (12/17) indica que los comparten antes de que el alumnado realice las exposiciones, usualmente a través de una rúbrica que incluye indicadores diversos. Alguna profesora indica, sin embargo, que se hace necesario insistir en que no solo tienen que fijarse en los aspectos formales, sino también en el contenido, aunque la misma explica que al inicio de curso dice a su alumnado que *“no sólo me gusta valorar lo que decís o las ideas que llegan sino cómo las expresáis, porque, al fin y al cabo, la herramienta que tenemos los maestros en nuestro día a día es nuestra voz. Y cuidar la voz y hacer un buen uso de la misma es esencial”*. Esta cita parece indicar que a pesar de que valora el contenido, por las características de la asignatura, el énfasis lo pone en la parte formal.

En conjunto, los resultados vinculados a la evaluación parecen confirmar los obtenidos por otros autores, que afirman que habitualmente la evaluación de la CLO se reduce al desempeño de los alumnos en las presentaciones orales (Joughin, 2007; Heron, 2019; Sonnenschein y Ferguson, 2020). En consonancia con las aportaciones de Doherty et al. (2011), entendemos que el profesorado universitario entrevistado se sitúa en *enfoques implícitos*, puesto que hay pocos objetivos recogidos en los planes docentes y explicitados en clase. Solo en algunas actividades, que suelen ser las exposiciones orales, se puede hablar de *enfoque explícito*, puesto que se utilizan recursos como rúbricas de evaluación y, en algunos casos, las acompañan de retroalimentación formativa. Si bien es cierto que, como algunos trabajos indican (Vazquez-Cano et al., 2014), los estudiantes universitarios de máster valoran las e-rúbricas como útiles en la mejora de la objetividad en la evaluación de los indicadores de producción oral, no es menos cierto que hay muchos otros recursos que no se explicitan, lo cual dificulta que se pueda reflexionar sobre ellos y que se pueda desarrollar la multimodalidad comunicativa (Knight et al., 2018) y trabajar la competencia metalingüística (Roehr, 2008), entre otras.

Finalmente, en cuanto a los argumentos que los profesores universitarios usan para explicar la baja propuesta y evaluación de actividades relacionadas con la CLO, los dos argumentos mencionados con más frecuencia son la falta de tiempo para trabajar la CLO (17/43 citas) y que la CLO no se incluye en el plan docente de la asignatura (17/43 citas). Como ponen de relieve algunos trabajos (Tsang, 2020), conseguir que el alumnado tome conciencia de las habilidades trabajadas en las presentaciones orales u otras que impliquen CLO, requiere una discusión explícita en el aula sobre los criterios de evaluación, y ello supone tiempo. En este sentido, los argumentos del profesorado son razonables, la cuestión es si se le da suficiente valor al trabajo de la CLO como para planificar las clases de manera que el profesorado dedique menos tiempo a hablar y a exponer contenidos y más tiempo a promover que hablen los alumnos.

Los resultados indican también que el profesorado de EP considera la falta de recursos docentes como un argumento para no trabajar la CLO en su asignatura, esto es, a ciertas dificultades para ofrecer ayudas concretas a los estudiantes para mejorar su CLO, como puede ser gestionar una conversación o discusión, intentando que los alumnos argumenten una opinión. Este argumento nos parece especialmente interesante puesto que supone una cierta conciencia por parte del profesorado de su falta de recursos para acompañar al alumnado en el proceso de desarrollo de la CLO, lo cual coincide con los resultados hallados por otros investigadores (González-Argüello et al. 2017; Santamarina y Nuñez, 2018), que señalan la constatación por parte de las maestras de la escasa formación recibida en su formación inicial y la poca importancia que se otorga a la CLO, expresando la necesidad de seguir formándose sobre técnicas y metodologías para promover la CLO del alumnado. Finalmente, la necesidad de establecer acuerdos y trabajo colaborativo entre profesorado, señalado como argumento por algunos participantes, se inscribe en las líneas de investigación sobre la reflexión colaborativa entre docentes (Buschor et al., 2015; Clarà et al., 2019). Probablemente este sea el camino a seguir para conseguir la incorporación de la CLO

en los planes docentes y en las clases de manera progresiva, sin que ello se interprete como un añadido y una reducción de los contenidos realmente importantes.

Agradecimientos

Esta investigación se enmarca en el Proyecto "Estándares para la evaluación de la calidad formativa de los docentes de educación infantil, primaria y secundaria en relación con la competencia lingüística en lengua oral en catalán y propuestas de mejora", financiado por la Generalitat de Catalunya AGAUR (2020_ARMIF_00008). IP: Marta Gràcia.

Reconocer el apoyo brindado por el profesorado de la Universitat de Barcelona, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Vic y la Universitat Ramon Llull.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, M.G., y F.V.; metodología, M.G.; software, A.M. y F.V.; validación, A.M. y F.V.; análisis formal, F.V.; investigación, M.G., A.M. y F.V.; recursos, M.G.; análisis de datos, A.M. y F.V.; redacción del borrador original, M.G., A.M. y F.V.; redacción, revisión y edición, M.G., A.M. y F.V.; supervisión, M.G.; administración de proyectos, M.G.; adquisición de financiación, M.G.

Referencias

- Alexander, R. J. (2013). Improving oracy and classroom talk: Achievements and challenges. *Primary First*, 22-29.
- Álvarez, C. Á. (2017). ¿Es interactiva la enseñanza en la Educación Superior? La perspectiva del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 97-112.
- Arias-Cortés, D. (2017). Una puesta en escena: la oralidad como performance en la vida escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 171-186. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6193>
- Briones, E., Palomera, R., y Gomez-Linares, A. (2020). Motivaciones, ideas implícitas y competencias del alumnado de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 96(35.1), 49-68. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.79976>
- Buschor, C. B., y Kamm, E. (2015). Supporting Student Teachers' Reflective Attitude and Research-Oriented Stance. *Educational Research for Policy and Practice*, 14, 231-245.
- Cantón, I., Cañón, R., y Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27.1), 45-63. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430137004>
- Castellà-Lidon, J. M., y Vilà-Santasusana, M. (2016). La evaluación de la lengua oral: retos y alternativas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 73, 7-18. <https://hdl.handle.net/11162/148723>

- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., y Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Doherty, C., Kettle, M., May, L., y Caukill, E. (2011). Talking the talk: Oracy demands in first year university assessment tasks. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1), 27-39. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.498775>
- Domingo, J., Gallego, J. L., García, I., y Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado*, 14(2), 303-323. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074021>
- Eizagirre, A., Altuna, J., Pikabea, I., Marko, J. I., y Pérez, V. (2017). Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 259-276.
- Engin, M. (2017). Contributions and silence in academic talk: Exploring learner experiences of dialogic interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 78-86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.11.001>
- Fallarino, N., Leite-Méndez, A. E., y Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 319-328. <https://doi.org/10.5209/rced.63349>
- Francis, J. E. (2018). Linking Rubrics and Academic Performance: An Engagement Theory Perspective. *Journal of University Teaching y Learning Practice*, 15(1), 3. <https://doi.org/10.53761/1.15.1.3>
- González-Argüello, M.V., Román, I., y Usó, L. (2017). Competencia comunicativa en educación primaria. Las percepciones de los maestros sobre acciones y recursos didácticos. Textos. *Didáctica de la lengua y la literatura*, 76, 43-48. <https://hdl.handle.net/11162/150264>
- Gràcia, M., Vega, F., Castells, N., Vinyoles, N., y Galve, R. (2015). La competencia lingüística (hablar y escuchar) en el grado de Maestro. Propuestas de mejora mediante la metodología conversacional y el trabajo colaborativo. En P. Membiela, N. Casado y M. I. Cebreiros (Eds.). *Presente y futuro de la docencia universitaria* (pp. 171-176). Educación Editora.
- Gràcia, M., Jarque, M.J., Astals, M., y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 115-136. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- Gràcia, M., Vega, F., Bitencourt, D., Vinyoles, N., y Jarque, M.J. (2021). Retos en la formación inicial de profesorado de infantil y primaria: La competencia oral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 195-224. <https://hdl.handle.net/2445/173311>
- Gràcia, M., Espino, S., Alcalde, J., y Merino, I. (2024). 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. *Perfiles educativos*, 46(183), 94-108. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61170>

- Gramaglia, C., Cignetti, L. M., Aressi, G., y Cadoche, L. (2018). Exploración de las competencias para la comunicación oral de estudiantes de Medicina Veterinaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 281-292.
- Heron, M. (2019). Making the case for oracy skills in higher education: practices and opportunities. *Journal of University Teaching y Learning Practice*, 16(2), 1-20. <https://doi.org/10.53761/1.16.2.2>
- Huxham, M., Campbell, F., y Westwood, J. (2012). Oral versus written assessments: a test of student performance and attitudes. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 37(1), 125-136. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515012>
- Johnson, S., Veitch, S., y Dewiyanti, S. (2015). A framework to embed communication skills across the curriculum: A design-based research approach. *Journal of University Teaching y Learning Practice*, 12(4), 6.
- Joughin, G. (2007). Student conceptions of oral presentations. *Studies in Higher Education*, 32(3), 323-336. <https://doi.org/10.1080/03075070701346873>
- Knight, J., Dooly, M., y Barberà, E. (2018). Multimodal meaning making: Navigational acts in online speaking tasks. *System*, 78, 65-78. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.007>
- Larkin, H., y Richardson, B. (2013). Creating high challenge/high support academic environments through constructive alignment: student outcomes. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 192-204. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.696541>
- Mah, A.S. (2016). Oracy Is as Important as Literacy: Interview with Christine CM Goh. *RELC Journal*, 47(3), 399-404.
- Martín, R. A., y Chireac, S. (2022). La formación en competencia oral, un reto inexcusable. *Tonos Digital*, 42, 1-22.
- Mercer, N., y Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.
- Mercer-Mapstone, L. D., y Matthews, K. E. (2017). Student perceptions of communication skills in undergraduate science at an Australian research-intensive university. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 42(1), 98-114. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1084492>
- Molinari, L., y Mameli, C. (2013). Process quality of classroom discourse: Pupil participation and learning opportunities. *International Journal of Educational Research*, 62, 249-258. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.003>
- Morton, J. K., Northcote, M., Kilgour, P., y Jackson, W. A. (2021). Sharing the construction of assessment rubrics with students: A Model for collaborative rubric construction. *Journal of University Teaching y Learning Practice*, 18(4), 9. <https://doi.org/10.53761/1.18.4.9>
- Ogienko, O., y Rolyak, A. (2009). Model of Professional Teachers' competences formation: European dimension. En *TEPE 3rd Annual Conference. Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education*. Umeå University (pp.158-168).
- Pascual, M. R., Madrid, D., y Sánchez, N. (2022). La formación inicial docente en la competencia lingüística estudio comparativo entre los grados de Educación

- Infantil y Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(36.2), 29-50. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.93768>
- Payrató, L. (2016). Multimodalidad y lengua oral. Enseñando las fronteras del lenguaje. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 73, 43-49. <http://hdl.handle.net/11162/148823>
- Pinilla, R., Rodríguez, M. E., Gutiérrez, Y., Torres, M. F., Camelo, M. J., y Casjulia, J. E. (2012). Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad. *Enunciación*, 17(2), 56-74. <https://doi.org/10.14483/22486798.4426>
- Quitán, S. P. (2017). Oralidad y escritura: campos de investigación en pedagogía de la lengua materna. *Praxis y Saber*, 8(16), 133-153. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6181>
- Roberts, D. (2019). Higher education lectures: from passive to active learning via imagery?. *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 63-77. <https://doi.org/10.1177/1469787417731198>
- Rodríguez, C., Ramos, M. y Fernández, J. M. (2019). Los docentes de la etapa de educación infantil ante el reto de las TIC y la creación de contenidos para el aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33), 29-42. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72047>
- Roehr, K. (2008). Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners. *Applied Linguistics*, 29(2), 173-199. <https://doi.org/10.1093/applin/amm037>
- Santamarina, M., y Núñez, M. P. (2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de Educación Infantil: un estudio comparativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 177-196.
- Sonnenschein, K., y Ferguson, J. (2020). Developing professional communication skills: Perceptions and reflections of domestic and international graduates. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(3). <https://doi.org/10.53761/1.17.3.5>
- Tárraga-Mínguez, R., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, M.I. (2017). Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 107-116. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.263901>
- Tsang, A. (2020). Enhancing learners' awareness of oral presentation (delivery) skills in the context of self-regulated learning. *Active Learning in Higher Education*, 21(1) 39-50. <https://doi.org/10.1177/1469787417731214>
- Vázquez-Cano, E., Martín-Monje, E., y Fernández-Álvarez, M. (2014). El rol de las e-rúbricas en la evaluación de materiales digitales para la enseñanza de lenguas en entornos virtuales de aprendizaje. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(1), 135-157.
- Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S., y Bojović, M. (2014). Development of teacher communication competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 606-610. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.265>

Anexo 1. Guion de preguntas de la entrevista

1. ¿Qué actividades, recursos, tareas, metodología utilizas para promover la CLO de tu alumnado? ¿Existe alguna actividad concreta que esté específicamente vinculada a la CLO? ¿Crees que el alumnado es consciente de que está trabajando la CLO o habilidades comunicativas en tu asignatura? ¿qué haces para que lo sea?

2. Respecto a tus propias habilidades para promover la CLO de tu alumnado, ¿Qué valoración haces? ¿Qué estrategias utilizas para ayudar y acompañar a tu alumnado en el proceso de desarrollo de la CLO? ¿Tienes la sensación de que eres consciente de tu rol como modelo (como facilitador del desarrollo de la CLO) para ellos como futuros docentes?

3. ¿Cómo valoras su nivel de expresión (pronunciación, léxico, vocabulario común y específico de la materia, habilidades de conversación y pragmáticas...) y comprensión oral? Si has detectado aspectos a mejorar en la CLO del alumnado de esta asignatura, ¿Cuáles serían?, ¿Qué competencias deberían tener los futuros maestros/profesorado de secundaria? ¿Has detectado cambios desde que los estudiantes realizan la Prueba de Aptitud Personal (PAP)¹ para acceder a los grados de EI o EP? ¿Crees que debería incluirse una parte de CLO en la PAP?

4. Sobre la evaluación de la CLO de tu alumnado ¿Cómo evalúas esta competencia en tu asignatura? ¿Qué tipo de actividades evalúas y cómo las evalúas? ¿Esta evaluación es continua a lo largo del semestre? Si realizan exposiciones orales, ¿las evalúas? ¿cómo lo haces? ¿El alumnado conoce con antelación qué se evaluará de su intervención? ¿Cómo y cuándo se les hace conocedores de los criterios de evaluación de la CLO? ¿Evalúas la participación o intervenciones del alumnado en el día a día de la asignatura cuando discutís sobre los contenidos que estáis trabajando? ¿Lo haces cuándo te hacen preguntas o en general cuándo hacen intervenciones? ¿Cómo? ¿Qué dificultades te encuentras a la hora de evaluar la CLO del alumnado en tu asignatura?

5. ¿Cómo crees que se puede mejorar en tu asignatura? ¿Crees que podrías hacer algo más de lo que ya haces? ¿Qué debería cambiar? ¿En qué otras asignaturas crees que se podría hacer algo? ¿Tienes alguna propuesta para mejorar las propias estrategias y habilidades para enseñar la CLO?

6. Antes te hemos preguntado por tus propias habilidades o conocimientos para ayudar a tu alumnado a desarrollar la CLO ¿Crees que son mejorables? ¿Qué aspectos piensas que puedes mejorar? ¿Quién crees que podría ayudarte a mejorar tus habilidades o conocimientos para ayudar al alumnado a desarrollar la CLO? ¿La coordinación de la asignatura? ¿El Departamento? ¿Departamentos del área de lengua o didáctica de la lengua? ¿Profesorado en general de la facultad de educación? ¿De la facultad de psicología? ¿Otras facultades? ¿Instituto de Desarrollo Profesional?

¹ La Prueba de Aptitud Personal (PAP) es una prueba que se implementa en la comunidad autónoma de Cataluña desde el curso 2017/18 y que es necesario superar para acceder al Grado de Educación Infantil y Educación Primaria, en cualquiera de las universidades catalanas. En esta prueba se evalúa la Competencia comunicativa (escrita) y el razonamiento crítico, por un lado, y la Competencia lógico-matemática, por otra. Más información en: https://universitats.gencat.cat/es/altres_pagines/educacio_inf_i_prim/index.html