

Marta Gràcia

University of Barcelona

Maria Josep Jarque

University of Barcelona

Marta Astals Murià

University of Barcelona

Kholoud Rouaz

University of Barcelona

La competencia comunicativa y lingüística en la formación inicial de maestros: un estudio piloto¹ [Communicative and Linguistic Competence in Initial Teacher Training: a Pilot Study]

Resumen: La evaluación de la competencia comunicativa (hablar y escuchar) de los estudiantes en la formación inicial de maestros constituye un ámbito de estudio con pocas investigaciones a pesar de su importancia, tanto para el propio proceso de aprendizaje como para el posterior desempeño profesional. En este artículo se presentan los resultados de un estudio piloto cuyo objetivo es identificar los cambios en las habilidades de los estudiantes de dos grupos del grado de maestro al introducirse una innovación docente con el propósito de contribuir a mejorar su competencia comunicativa y lingüística oral. Los instrumentos de evaluación utilizados son la EVALOE y una rúbrica relativa al texto argumentativo. Los resultados ponen de manifiesto la adecuación de estos instrumentos tanto como recursos de innovación docente para la mejora de la competencia oral de los estudiantes, como de su evaluación.

¹ Este estudio forma parte de un proyecto de investigación (ARMIF 00034) financiado por la Agencia de de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (AGAUR). Investigadora principal: Marta Gràcia.

Palabras clave: competencia lingüística oral, evaluación, formación inicial de maestros, rúbrica

Abstract: The assessment of communicative competence (speaking and listening) of students in initial teacher training is a field of study with few research despite its importance both for the learning process itself and for the subsequent professional performance. This article presents the results of a pilot study designed to identify the changes in the students' abilities from two groups in the initial teaching training when introducing a teaching innovation with the purpose of contributing to improve their oral communicative and linguistic competence. The evaluation instruments used are EVALOE and a rubric about the argumentative text. The results show the adequacy of these instruments as teaching innovation resources for both the improvement of the students' oral competence and its assessment.

Keywords: oral linguistic competence, assessment, initial teacher training, interaction, rubric

Introducción

La competencia comunicativa (hablar y escuchar) forma parte actualmente de la mayoría de currículos, desde la educación infantil hasta la universidad. Sin embargo, en todos los niveles educativos, exceptuando la educación infantil, los objetivos y contenidos vinculados al desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones (gestión de la conversación, argumentación, cohesión, coherencia...) se trabajan, habitualmente, de manera poco sistemática y explícita, excepto en las presentaciones orales formales (Gràcia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano, 2017).

Para conseguir que los alumnos en las etapas de educación infantil y primaria desarrollen las habilidades a las que se acaba de hacer referencia en el apartado anterior, es necesario que sus maestros sean

conscientes de esta necesidad y que, al mismo tiempo, hayan desarrollado competencias para ayudar a sus alumnos a desarrollarlas.

Tal como señala Peña (2008) en un trabajo sobre competencias básicas en educación superior, y específicamente sobre la competencia oral y escrita, el valor de la lectura, la escritura y la expresión oral radica fundamentalmente, en su consideración como instrumentos poderosos para producir y transformar el conocimiento, mejorar la calidad de los aprendizajes, desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y hacerlos partícipes en el proceso de su formación. Además de su contribución a los citados logros académicos, la capacidad para comunicar las ideas de una manera clara y convincente en forma oral, en el caso de los estudiantes que se preparan para trabajar de maestros, es una condición indispensable para su desempeño profesional, puesto que van a tener que ayudar a sus propios alumnos a desarrollar esta capacidad.

En un estudio realizado sobre el desarrollo de las competencias orales y escritas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Ruíz-Muñoz, 2012), se pone de relieve la carencia de publicaciones en las que se describan experiencias centradas en la competencia oral y escrita de los estudiantes universitarios.

Por su parte, Monarca (2013), en un trabajo de reflexión sobre la importancia de fomentar la participación de los estudiantes universitarios en las clases como elemento de construcción del pensamiento crítico, señala que este enfoque conlleva una serie de concepciones sobre la construcción del discurso didáctico (Acosta, 2012), la construcción del conocimiento como producto social compartido, la construcción del conocimiento como proceso subjetivo y de aprendizaje del sujeto, por tanto, una idea sobre cómo se aprende y cómo se enseña. Coincidimos con el autor en que esta participación, entendida en su mayor parte como participación a partir de intervenciones orales en las clases, supone entender que se trata de una práctica y una competencia que se aprende, cuyo aprendizaje forma parte de la historia del sujeto y que, por tanto, este debe ser contemplado por quien enseña, lo cual requiere que forme parte de la propuesta didáctica, de la acción educativa. Sin embargo, y a pesar de los planteamientos anteriores, es evidente que en los últimos

veinte años, esta competencia ha sido uno de los contenidos más importantes de la formación inicial de maestros (Ogienko, Rolyak, 2009).

Los resultados de un estudio realizado por Gràcia y colaboradores (Gràcia, Vega, Castells, Vinyoles, Galve, 2015; Gràcia, Vega, Jarque, Biten-court, 2015; Gràcia et al., 2016, 2017) sugieren la necesidad de introducir cambios en la formación inicial de maestros con el fin de ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia comunicativa, como estudiantes universitarios y como futuros maestros. Los estudiantes necesitan tomar conciencia de que la habilidad de intervenir en clase, durante la revisión de conocimientos previos, durante el trabajo en pequeño grupo en clase (Li, Zheng, Tang, Sang, 2015), en las puestas en común posteriores, es fundamental para dar sentido a los contenidos y para aprenderlos con un elevado grado de significatividad, y ello incluye la reflexión sobre sus competencias para gestionar una conversación, para generar textos coherentes y cohesionados, para argumentar sus opiniones, para contraargumentar o refutar las de los compañeros o el profesor, para formular preguntas que enriquezcan la discusión, etc.

Como futuros maestros, estas estrategias les serán útiles para convertir las clases en entornos comunicativos en los que los alumnos participen, pregunten, gestionen, reflexionen sobre el lenguaje para mejorar su competencia comunicativa y para dar sentido al aprendizaje de todos los contenidos.

A partir de los resultados obtenidos en la primera fase del estudio citado (Gràcia et al., 2016, 2017), los investigadores se propusieron probar la eficacia de algunos instrumentos, recursos y estrategias con el fin de mejorar la competencia comunicativa y lingüística de los estudiantes universitarios de los grados de maestro de educación infantil y de educación primaria. Concretamente, se propusieron contribuir a la mejora de las habilidades conversaciones de los estudiantes, especialmente argumentativas, cuando trabajan en grupos cooperativos en el aula, así como favorecer el desarrollo de habilidades discursivas y argumentativas durante las discusiones en gran grupo, antes o después de realizar alguna actividad en grupo cooperativo, y sus habilidades para construir textos orales monogestionados que forman parte del proceso de evaluación de la asignatura.

Uno de los instrumentos que fue utilizado como herramienta de innovación docente fue la EVALOE (Gràcia, Galván-Bovaira et al., 2015; Gràcia, Vega, Galván-Bovaira, 2015), una escala formada por 30 ítems, agrupados en tres subescalas que pueden ser puntuados del 1 al 3. Se trata de un instrumento validado para observar y valorar sesiones de clase en contexto de educación infantil y primaria respecto a la manera como la maestra gestiona la clase como entorno comunicativo, es decir, para promover el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos. La base de esta herramienta es la Metodología Conversacional (Gràcia et al., 2017), propuesta en la que el discurso oral es objeto y mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso del estudio al que nos hemos referido en contexto universitario, esta metodología incluyó recursos y estrategias como trabajar los contenidos de los diferentes contenidos otorgando especial importancia a la lengua oral, tanto desde el punto de vista expresivo (hablar) como comprensivo (escuchar); promover la capacidad metalingüística de los alumnos; explicitar los objetivos que se pretenden alcanzar; utilizar estrategias para reformular las producciones de los alumnos y para promover el uso del lenguaje con diferentes intenciones (preguntar, aclarar, sugerir...); trabajar en grupos cooperativos; incorporar a la evaluación la construcción de textos argumentativos monogestionados y plurigestionados registrados en vídeo.

Además del instrumento descrito anteriormente, se elaboró una rúbrica para evaluar la discusión argumentativa como recurso para enseñar y aprender, que tenía como objetivo observar, registrar y evaluar la competencia comunicativa y lingüística relacionadas con la conversación argumentativa en grupo cooperativo y en grupo clase. La rúbrica estaba organizada en 7 dimensiones: 1) gestión de la interacción, que hace referencia a la capacidad para gestionar la interacción en red y que comprende cuatro subdimensiones (uso de marcadores interactivos que favorecen la participación en red, tanto lingüísticos como gestuales, la participación en turnos comunicativos, la gestión de la participación y el uso de estrategias de cortesía) (Schegloff, 2007); 2) capacidad de poner en marcha los recursos multimodales que caracterizan la interacción social, que incluye el uso de gestos que contribuyen cualitativamente

a la expresión verbal: gestos manuales, batutas, faciales y corporales; 3) uso de la prosodia, es decir, a la capacidad de poner la locución al servicio de la expresión clara del contenido y la transmisión de emociones, que comprende dos subdimensiones (uso de la entonación en las diferentes construcciones lingüísticas y características que presenta la locución, tanto con relación a elementos prosódicos como paralingüísticos) (Selting, 2010); 4) coherencia, es decir, la exposición, agrupación y secuencia de las ideas que proporcionan un sentido unitario y un carácter completo al contenido de la información; 5) cohesión textual, que incluye tanto la conexión entre fragmentos y oraciones mediante conectores, como el tratamiento de la información mediante marcadores discursivos u operadores modales (Pertusa, Jarque, 2015); 6) capacidad de formular y argumentar razonadamente una posición con el objetivo de llegar a un consenso que presenta siete subdimensiones (formulación de la tesis, validez de los argumentos, exposición de contraargumentos, identificación de falacias, formulación de conclusiones, uso de construcciones evidenciales que indiquen la fuente de la información y uso de patrones en la secuencia argumentativa (Cano, 2010; Kuhn, Zillmer, Crowell, Zavala, 2013; Felton, Garcia-Milà, Villarroel, Gilabert, 2015); 7) capacidad de expresión precisa y variada teniendo en cuenta dos subdimensiones (léxico común y terminología del área).

Los resultados obtenidos en la segunda fase del estudio al que nos estamos refiriendo (Gràcia et al., 2017), en el que participaron dos grupos de estudiantes de una asignatura anual de primer curso de educación infantil (Gràcia et al., 2017; Gràcia, Jarque, Astals, Rouaz, en prensa) y dos grupos educación primaria de la misma asignatura muestran que los grupos en los que se introdujo la innovación obtenían mejores puntuaciones en la rúbrica a la que se ha hecho referencia anteriormente, y en la EVALOE, que aquellos en los que no se había introducido.

A partir de los resultados obtenidos en el estudio de Gràcia et al. (2017), se diseñó el estudio que se presenta, que tiene como propósito identificar los cambios que se producen en las habilidades de los estudiantes universitarios de dos grupos del grado de maestros a lo largo de un semestre cuando sus profesoras introducen una innovación docente

que tiene el propósito de ayudarles a mejorar sus competencias comunicativas y lingüísticas orales, específicamente las de tipo discursivo y argumentativo.

Método

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

Participantes

Han participado en esta investigación dos docentes del grado maestro y sus grupos estudiantes de dos asignaturas del grado de maestro de la Universidad de Barcelona. El primer grupo está formado por 50 estudiantes de una asignatura obligatoria para estudiantes del grado de educación primaria de segundo curso, *Escuela inclusiva*, y la segunda por 48 estudiantes de una asignatura optativa de cuarto curso, *Intervención en las dificultades de la comunicación y lengua escrita*, de la mención de *Atención a la diversidad*, que mayoritariamente están cursando el grado de maestro de educación primaria. La asignatura de primer curso tiene 6 créditos, que supone dos clases de dos horas semanales y la de cuarto curso tiene 3 créditos, que supone una clase de dos horas semanales. Las dos profesoras tienen una experiencia de más de tres años en las asignaturas implicadas.

Han participado también en la recogida de datos dos estudiantes de grado de Psicología proporcionado apoyo en los registros de vídeo de clases y en el almacenado y análisis de los datos registrados y recogidos.

Instrumentos

A continuación se presentan un conjunto de instrumentos de intervención y de evaluación y análisis elaborados ad hoc para esta investigación en algunos casos y validados en otros.

1. Construcción de Textos Argumentativos en la Formación de Maestros (CTA)

Se trata de un documento de 40 páginas elaborado por el equipo investigador que presenta los fundamentos teóricos que están en la base de la rúbrica. Concretamente se centra en la descripción de lo que son los textos argumentativos, los tipos de argumentos, contraargumentos, falacias. etc. Incluye numerosos enlaces a textos orales de diferente tipo vinculados al área de conocimiento de las asignaturas implicadas, psicología del desarrollo y de la educación. Los diferentes textos son analizados desde el punto de vista argumentativo. El documento incluye al final un glosario de 3 páginas que recoge y describe aquellos términos susceptibles de generar dudas. Es decir, se trata de un glosario de los términos más complicados, técnicos o muy específicos del campo.

El documento CTA es un instrumento elaborado para las profesoras participantes y para los estudiantes. En el primer caso, constituye un ingrediente más de la propuesta de innovación, y en el segundo se propone proporcionar a los estudiantes herramientas para la reflexión sobre la actividad argumentativa y la construcción de sus propios textos.

2. Seguimiento, Registro y Evaluación de la Conversación Argumentativa: Rúbrica

Este instrumento, construido *ad hoc* para el conjunto de proyectos en el que se incluye este trabajo, y que ya ha sido justificado a nivel teórico en el apartado introductorio del artículo, tiene como objetivo observar, registrar y evaluar la competencia comunicativa y lingüística relacionadas con la conversación argumentativa en grupo cooperativo y

en grupo clase. La rúbrica comprende dimensiones, indicadores, una breve explicación de indicadores y una breve explicación de cada uno de los descriptores (del 1 al 4).

Tabla 1. Dimensiones e indicadores de la rúbrica.

Dimensiones	Indicadores	1	2	3	4
Gestión de la interacción	Marcadores interactivos				
	Turnos comunicativos				
	Estrategias de cortesía				
Coherencia y estrategias argumentativas	Tesis y validez de la argumentación				
	Contraargumentos y refutaciones				
	Selección y organización de la información				
	Construcciones evidenciales				
Léxico y terminología	Léxico común y terminología				
Cohesión textual: conexión	Conexión entre fragmentos y oraciones				
	Tratamiento de la información				
Multimodalidad	Gestos manuales, faciales y corporales				
	Posición corporal y gestualidad				
Prosodia	Entonación				
	Locución				

3. Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral en Contexto Escolar (EVALOE)

Tal como ya se ha explicado en el apartado introductorio, la EVALOE es una escala formada por 30 ítems agrupados en tres subescalas que pueden ser puntuados del 1 al 3. Se trata de una escala validada en contexto de educación infantil y primaria (Gràcia, Galván-Bovaira et al., 2015) que en el conjunto de proyectos en el que se enmarca este trabajo ha sido utilizada en contexto universitario para valorar la manera como los profesores participantes enseñan lengua oral en clase (ver tabla 2).

Tabla 2. Breve descripción de las tres subescalas que forman la EVALOE y puntuación total que se puede obtener en cada una y en el instrumento.

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

4. Innovación Docente para la Mejora de la Competencia Comunicativa Oral de los Estudiantes del Grado de Maestro

Las estrategias, orientaciones e instrumentos que configuran la innovación docente que implementan las dos profesoras participantes están recogidas en un documento de siete páginas en el que se sistematizan los elementos clave que se pretende que las docentes incorporen en sus clases, incluyendo el uso concreto de los instrumentos que acabamos de presentar.

Por una parte, se introducen en este documento las estrategias que las docentes pueden utilizar para hacer ver a sus estudiantes la importancia de incorporar, en las discusiones argumentativas orales, las dimensiones que se recogen en la rúbrica que se presenta, así como la importancia de que se haga de manera sistemática para que estas discusiones puedan ser útiles para aprender los contenidos de la asignatura y al mismo tiempo para desarrollar la competencia lingüística oral. También se incluyen orientaciones para que las profesoras hagan ver a los estudiantes que ellas mismas son un modelo de uso de estas estrategias y elementos comunicativos, como son las estrategias de gestión de la interacción (cortesía, gestión de turnos...), la gestualidad, los argumentos y contraargumentos, el uso adecuado de la terminología, la entonación, entre otras.

Por otra parte, el instrumento recoge las estrategias que están en la base de la EVALOE, proporcionando ayudas a los docentes para que planteen sus clases como espacios comunicativos en los que los alumnos sean conscientes de los objetivos vinculados a la lengua oral que se pretende trabajar, la utilización de estrategias de gestión de la conversación, la evaluación y autoevaluación de sus competencias comunicativas como un elemento más de las clases, entre otros aspectos.

En definitiva, se trata de un instrumento que pretende ser el “manual” de las profesoras para poder implementar la innovación de manera similar, con las necesarias adaptaciones a su grupo de alumnos y asignatura, a partir de su experiencia y conocimientos previos.

Procedimiento de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se ha desarrollado siguiendo una serie de pasos. En primer lugar, la investigadora principal se reunió con las dos profesoras escogidas para llevar a la práctica el proyecto de innovación docente y se acordó un programa de reuniones con el fin de compartir con ellas la propuesta de innovación, que consistió básicamente en: 1) proporcionarles una serie de documentos en los que se recogían los resultados de los proyectos anteriores del equipo sobre la temática, así como los instrumentos elaborados específicamente para este proyecto; y 2) la realización de cuatro reuniones de dos horas a lo largo del primer semestre del curso en las que se trabajaron los documentos. Durante las cuatro reuniones, en las que participaron dos investigadoras, así como dos estudiantes de grado, además de las dos profesoras, se presentaron y discutieron las líneas generales del proyecto de innovación docente y se tomaron decisiones conjuntas sobre la implementación en las dos asignaturas. Se realizaron conjuntamente los calendarios de cada asignatura, incluyendo actividades en clase y actividades evaluativas, en las que se recogían elementos vinculados al uso de discusiones argumentativas en pequeño grupo y en gran grupo, así como la manera como se recogerían los datos en cada grupo.

Teniendo en cuenta los resultados de los estudios anteriores desarrollados por el equipo investigador vinculados a los proyectos ARMIF

(Gràcia et al., 2017), así como las características de las dos profesoras, se introdujeron los ajustes necesarios a la propuesta de innovación docente inicial. Como parte de la evaluación de las asignaturas las profesoras pidieron a sus estudiantes actividades que implicaban realizar discusiones argumentativas para dar respuesta a alguna cuestión y que las registrasen en vídeo.

Durante el segundo semestre del curso, al mismo tiempo que se estaba introduciendo la innovación docente en las dos asignaturas y se estaban recogiendo los datos, las dos investigadoras se reunieron semanalmente con las dos profesoras y las dos estudiantes de grado con el fin de compartir el proceso de implementación, de resolver las dudas que se iban planteando sobre la propia invocación y sobre la recogida de datos. Con el fin de que las reuniones fuesen más productivas, las dos profesoras recogían sus impresiones sobre cada una de las clases en un diario de campo, sin un guion ni estructura preestablecida, que en algunos casos nos ha sido útil para interpretar los resultados.

Procedimiento de análisis de datos

Las sesiones de clase registradas en vídeo han sido analizadas por las dos investigadoras y por las dos estudiantes del grado. Se analizaron todas las grabaciones en vídeo de las clases. En cuanto a los registros en vídeo de las actividades evaluativas, se analizaron todos, aunque por razones de espacio en este artículo únicamente se presentan los resultados de cinco grupos de una de las asignaturas.

Los instrumentos utilizados para analizar las sesiones de clase registradas fueron la rúbrica y la EVALOE. Los audios de los grupos pequeños se analizaron con la rúbrica.

Resultados

Se presentan los resultados de los dos grupos relativos a las sesiones de clase y las conversaciones en grupos pequeños fuera de clase. Por

razones de espacio no se presentan resultados de las conversaciones en grupo pequeño realizadas en clase.

Discusiones en grupo clase

En las Tablas 3 y 4 se presentan los resultados vinculados al análisis de las sesiones de clase del grupo de segundo curso y del grupo de cuarto curso. En los diarios de campos las profesoras recogen las características de las sesiones en general, y en particular de las registradas. La profesora del grupo de segundo curso refiere que dedica algunas sesiones a discutir con los estudiantes el documento de Construcción de Textos Argumentativos al que ya hemos hecho referencia, así como a discutir la rúbrica y revisar las puntuaciones que han asignado a algunas de las discusiones que llevan a cabo en clase. También indica que trata de incorporar las propuestas de la innovación docente diseñada por el equipo en todas las clases, teniendo en cuenta los aspectos de gestión de la conversación, de diseño instruccional y de funciones comunicativas y estrategias. Por su parte, la profesora de cuarto señala que también usa los instrumentos mencionados en clase y los comenta con sus estudiantes, teniendo en cuenta la propuesta metodológica diseñada.

Tabla 3. Resultados relativos al análisis de las seis sesiones de clase con la rúbrica en el grupo de segundo curso.

Grupo de segundo curso						
Dimensiones	1	2	3	4	5	6
Gestión de la interacción	2,0	1,7	1,7	2,3	2,3	1,7
Coherencia y estrategias argumentativas	1,8	1,5	2,0	1,8	2,0	1,8
Léxico y terminología	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	2,0
Cohesión textual: conexión	1,5	2,0	2,5	2,5	2,5	2,5
Multimodalidad	2,5	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Prosodia	1,5	2,0	1,5	2,0	2,0	2,5

Tabla 4. Resultados relativos al análisis de las cuatro sesiones de clase con la rúbrica en el grupo de cuarto curso.

Grupo de cuarto curso				
Dimensiones	1	2	3	4
Gestión de la interacción	2,3	2,7	2,7	2,7
Coherencia y estrategias argumentativas	2,3	2,5	3,3	2,8
Léxico y terminología	2	3,0	3,0	2,0
Cohesión textual: conexión	3	3,0	3,5	3,0
Multimodalidad	2,5	2,5	2,5	2,5
Prosodia	2,5	2,5	2,5	2,0

En la Figura 1 se muestran los resultados relativos a los cambios en las competencias discursivas y argumentativas de los estudiantes y las profesoras de los dos grupos a lo largo de semestres.

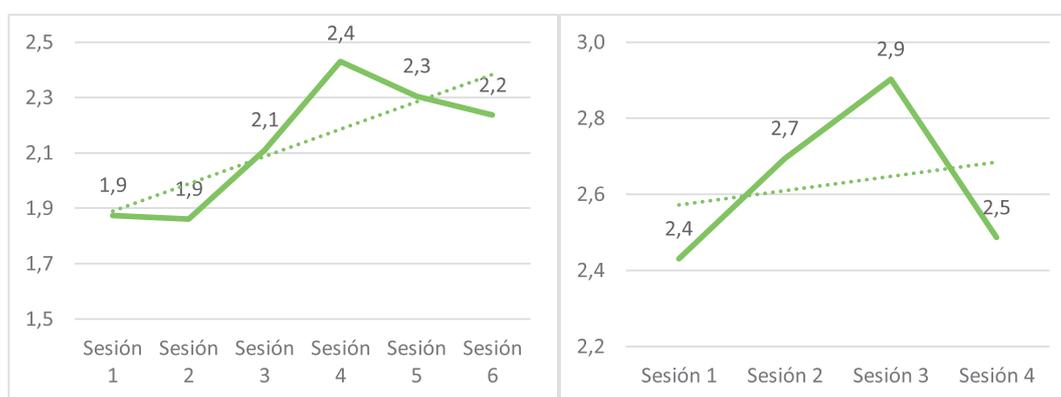


Figura 1. Resultados totales de la evaluación de las sesiones de clase con la rúbrica en los dos grupos (grupo primer curso a la derecha y segundo curso a la izquierda). Se muestran los totales de las diferentes sesiones que han tenido lugar, puntuando del 1 al 4 en función del ajuste a la descripción cualitativa que se incluye en la rúbrica.

En las Tablas 5 y 6 se presentan los resultados vinculados al progreso de los estudiantes y las profesoras en cuanto a la gestión de la comunicación, el diseño instruccional y las funciones y estrategias comunicativas medidas a través de la EVALOE.

Tabla 5. Resultados vinculados al análisis de las sesiones de clase del grupo de segundo curso con la EVALOE. Se muestra el porcentaje alcanzado en cada sesión.

Grupo de segundo curso						
Subescalas	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Contexto y gestión de la comunicación	71%	67%	75%	75%	75%	67%
Diseño instruccional	57%	48%	48%	52%	52%	48%
Funciones comunicativas y estrategias	42%	56%	49%	53%	53%	53%

Tabla 6. Resultados vinculados al análisis de las sesiones de clase del grupo de cuarto curso con la EVALOE. Se muestra el porcentaje alcanzado en cada sesión.

Grupo de cuarto curso				
Subescalas	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Contexto y gestión de la comunicación	63%	79%	92%	83%
Diseño instruccional	52%	57%	71%	52%
Funciones comunicativas y estrategias	49%	62%	73%	69%

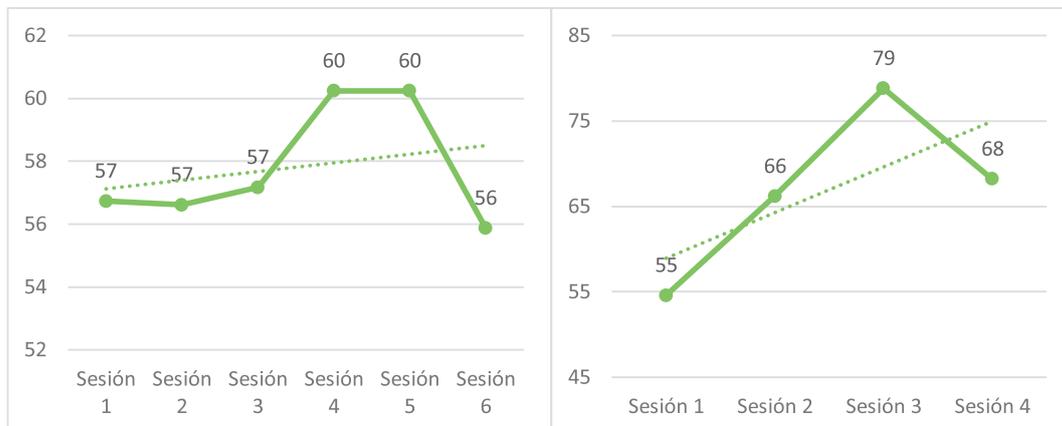


Fig. 2. Resultados totales del análisis de las sesiones de clase con EVALOE en el grupo de segundo curso (izquierda) y de cuarto curso (derecha) Caso 2.

Discusiones en grupos pequeños fuera de clase

En la Tabla 7 se presentan los resultados relativos al progreso de los cinco grupos pequeños del grupo de cuarto curso. Se muestran resultados de la Tarea 1, vinculada al primer bloque temático de la asignatura, y de la Tarea 2, vinculada al tercer bloque de la asignatura, con relación a la incorporación de las estrategias discursivas y argumentativas en las discusiones en pequeño grupo fuera del aula, llevadas a cabo como parte de la evaluación de la asignatura.

Tabla 7. Resultados del análisis de las discusiones en pequeño grupo de cinco grupos de trabajo del grupo de cuarto curso registradas en vídeo.

Grupo cuarto curso										
	G1		G2		G3		G4		G5	
Dimensiones	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2
Gestión de la interacción	3,0	3,7	2,7	3,7	3	3,0	3,7	3,7	2,7	3,0

Coherencia y estrategias argumentativas	2,0	3,3	2	2,8	2,5	1,8	2,8	3,3	2,3	3,0
Léxico y terminología	3,0	4,0	3	3,0	3	3,0	3	4,0	3	4,0
Cohesión textual: conexión	3,0	4,0	2,5	3,0	2,5	3,0	3	2,5	2,5	3,0
Multimodalidad	3,0	3,0	3	3,0	3	3,0	2,5	3,0	3	3,0
Prosodia	3,0	3,0	2	3,0	3	3,0	2,5	3,0	2,5	3,0

En la Figura 3 se presentan los resultados totales vinculados a la actividad evaluativa de cinco grupos de trabajo del grupo de cuarto curso analizados con la rúbrica.

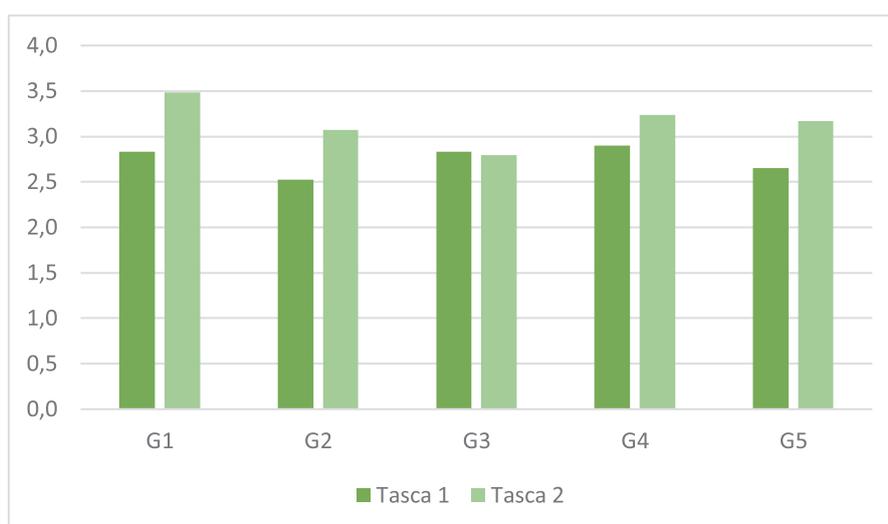


Fig. 3. Resultados totales del análisis con la rúbrica de las dos tareas vinculadas a los bloques temáticos 1 y 3 de la asignatura de cuarto curso.

Discusión

El propósito del estudio era identificar los cambios que producen en las habilidades de los estudiantes universitarios de dos grupos del grado de maestro a lo largo de un semestre cuando sus profesoras introducen una innovación docente que pretende ayudarles a mejorar sus compe-

tencias comunicativas y lingüísticas orales, específicamente las de tipo discursivo y argumentativo. Se han presentado resultados de dos grupos clase que tienen diferentes características. Si bien el objetivo de la investigación no era comparar los dos grupos, los resultados ponen de relieve algunas diferencias entre ellos, que probablemente tengan relación con las estrategias y estilo docente y los conocimientos teóricos y prácticos vinculados a la propuesta de innovación docente.

Los resultados relativos al análisis de las sesiones de clase ponen de manifiesto que el instrumento elaborado al mismo tiempo como herramienta de innovación docente y de análisis, nos ha permitido detectar que los dos grupos clase parten de puntos diferentes. Mientras la puntuación de la primera sesión registrada del grupo de segundo curso es de 1,9, la de cuarto curso es de 2,4. En el primer caso se produce un incremento de las puntuaciones totales, de la misma manera que en el grupo de cuarto curso, a pesar de un descenso en la última sesión. A pesar del incremento en los dos casos, en el grupo de cuarto curso es más elevado, puesto llega a una puntuación de 2,9, mientras el grupo de segundo curso se queda en 2,4. En todos los casos se trata de puntuaciones sobre un total de 4.

Estos resultados parecen indicar que la profesora y sus estudiantes de segundo curso, respecto a las estrategias de gestión de la interacción, hacen algún uso de los marcadores interactivos aunque no de manera sistemática, la extensión de los turnos es a menudo asimétrica, en general, debido a que la profesora participa más que los estudiantes; y que utilizan algunas estrategias de cortesía pero no de manera muy evidente; sin embargo, se aprecia un ligero aumento de los resultados de esta dimensión en algunas de las sesiones. Respecto a la coherencia y a las estrategias argumentativas, los resultados manifiestan que, en general, se aportan pocos argumentos y contraargumentos, que el patrón de organización de la información a menudo es inconsistente y que con poca frecuencia se indica la fuente de la información en la que se basan los argumentos. También en este caso se aprecia una ligera mejora en dos de las sesiones, pero poco relevante. En cuanto al léxico, los resultados parecen indicar que todavía se comenten algunos errores conceptuales

cuando se utiliza la terminología específica de la asignatura o del tema que están tratando, se entiende que es por parte de los estudiantes. En una de las sesiones la puntuación es bastante más alta, probablemente porque hay mayor participación de los estudiantes. Los resultados también están indicando que la conexión entre los fragmentos del texto oral construido conjuntamente todavía es baja. Por su parte, el uso de los elementos multimodales y la prosodia parece ir mejorando a lo largo de las sesiones.

En general, los resultados van en la misma línea que los hallados en trabajos previos del equipo (Gràcia et al., 2016, 2017) y sugieren que no ha habido un trabajo previo sistemático en general vinculado a la lengua oral, tal como señalan Peña (2008) o Ruíz-Muñoz (2012), a pesar de que en la mayoría de planes de estudio de las asignaturas del grado de maestro de esta universidad se incluyan estas competencias (Ogienko, Rolyak, 2009).

En relación con las características de las clases analizadas con la EVA-LOE, los resultados van en la misma línea que los anteriores. Mientras en el grupo de segundo curso el porcentaje que se alcanza respecto a las tres dimensiones se sitúa en general por debajo del 60%, en el caso del grupo de cuarto, se sitúa alrededor del 70%. Ello significa que las profesoras están incorporando estrategias de gestión de la conversación, que tratan de hacer conscientes a sus estudiantes de la incorporación de contenidos vinculados a la lengua oral en las clases y a su evaluación, y que tratan de utilizar algunas estrategias comunicativas en sus clases, como las clarificaciones o las síntesis de lo que se ha dicho durante una actividad de discusión o debate. Sin embargo, las puntuaciones, incluso las de las últimas sesiones, están ligeramente por debajo de aquellas obtenidas en la validación de la herramienta y en estudios posteriores (Gràcia, Galván-Bovaira et al., 2015; Gràcia, Vega, Galván-Bovaira, 2015). Además de lo que ya se ha comentado respecto a los resultados en base a la rúbrica, estos hallazgos sugieren que se trata de un instrumento no validado en contexto universitario. Probablemente una revisión de algunos de los ítems para ajustarlos a este contexto sería necesaria para poder utilizarlo con mayor validez como herramienta de análisis.

Los resultados vinculados a las discusiones en pequeño grupo fuera del aula parecen indicar que también la rúbrica ha resultado útil como herramienta de evaluación de actividades de los alumnos incluidas en plan docente de la asignatura. Este resultado puede entenderse como una puerta abierta a generalizar el uso de esta herramienta, con los ajustes que se consideren necesarios, a todos los profesores de las asignaturas, así como a otras en las que el profesorado se plantee realmente trabajar de manera sistemática y evaluar contenidos vinculados al trabajo de la lengua oral. Esta generalización supondría que se ha alcanzado uno de los objetivos de la administración autonómica catalana, mejorar la calidad de la formación inicial de los maestros a partir de los instrumentos que se generen en los diversos proyectos de investigación.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, F.M. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión). *Tendencias Pedagógicas*, 20, 93–105.
- Cano, M.I. (2010). *Argumentació i construcció del coneixement: Estratègies argumentatives dels estudiants universitaris en situació de debat*. Tesis doctoral. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Felton, M., Garcia-Milà, M., Villarroel, C., Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 372–386.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M.J., Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188–209.
- Gràcia, M. (coord.), Galván-Bovaira, M.J., Sánchez-Cano, M., Vega, F., Vilaseca, R., Rivero, M. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral: Escala EVALOE*. Barcelona: Graó.
- Gràcia, M., Jarque, M.J., Astals, M., Rouaz, K. (en prensa). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestro.
- Gràcia, M., Jarque, M.J., Vega, F., Bitencourt, D., Vinyoles, N., Santa Olalla, G. (2016). Construcción y reflexión metalingüística de textos orales monogestionados y plurigestionados en el grado de maestro. Estudio piloto. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 3. <<http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/842>>
- Gràcia, M., Vega, F., Castells, N., Vinyoles, N., 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, M.I. Cebreiros (eds.). *Presente y futuro de la docencia universitaria* (pp. 171–176). Ourense: Educación Editora.
- Gràcia, M., Vega, F., Galván-Bovaira, M.J. (2015). Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 287–304.
- Gràcia, M., Vega, F., Jarque, M.J., Bitencourt, D. (2015). Propuestas de innovación de la enseñanza de la competencia comunicativa y discursiva en la formación

- universitaria de futuros maestros. *Actes del V Congrés Internacional UNIVEST 2015. Els reptes de millorar l'avaluació, Girona* (pp. 449–453).
- Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A., Zavala, J. (2013). Developing norms of argumentation: Metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentative competence. *Cognition & Instruction, 31*, 456–496.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Li, M., Zheng, Ch., Tang, X., Sang, G. (2015). Exploring the nature of teacher-student interaction in small-group discussions in a Chinese university setting. *Journal of Computers in Education, 2*(4), 475–491.
- Monarca, H. (2013). Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), 4* (9), 53–62. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/305/html_40> [Consulta: noviembre de 2017].
- Ogienko, O., Rolyak, A. (2009). Model of Professional Teachers' Competences Formation: European Dimension", Proceedings TEPE 3rd Annual Conference. Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education, Umea, *Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Network*, pp. 158–168. <https://tepe.files.wordpress.com/2010/02/tepe_conference_proceedings09.pdf> [Consulta: noviembre de 2017].
- Peña, L.B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf> [Consulta: noviembre de 2017]
- Pertusa, E., Jarque, M.J. (2015). *Estratègies per a la millora de la competència escrita*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Riba, C. (2009). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ruiz-Muñoz, M.J. (2012). El desarrollo de competencias orales y escritas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Reflexiones, propuestas y experiencias en el grado en publicidad y relaciones públicas. *Revista de Comunicación Vivat Academia, 14*, 133–144.
- Selting, M. (2010). Prosody in interaction: State of the art. En D. Barth-Weingarten, E. Reber, M. Selting (Eds.). *Prosody in Interaction* (pp. 3–40). Amsterdam: John Benjamins.

Schegloff, E.A. (2007). *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.