



## ESPais D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

---

### La discusión argumentativa y las estrategias conversacionales en la formación inicial de maestros\*

Gràcia, Marta

Universitat de Barcelona

Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació

Facultat de Psicologia

Passeig de la Vall d'Hebrón, 171; Barcelona 08037; Espanya

mgraciag@ub.edu

Jarque, Maria Josep

Universitat de Barcelona

Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació

Facultat de Psicologia

Passeig de la Vall d'Hebrón, 171; Barcelona 08037; Espanya

Astals, Marta

Universitat de Barcelona

Facultat de Psicologia

Passeig de la Vall d'Hebrón, 171; Barcelona 08037; Espanya

Rouaz, Kholoud

Facultat de Psicologia



## ESPais D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

---

Passeig de la Vall d'Hebrón, 171; Barcelona 08037; Espanya

\* Este proyecto ha sido financiado por AGAUR (Generalitat de Catalunya) mediante el programa ARMIF (Ajuts de recerca per a la Millora en la Formació Inicial de Mestres). Referencia 2015-ARMIF-00034 IP: Marta Gràcia.

### 1. RESUMEN:

Se argumenta que en la formación inicial de maestros debe promocionarse la reflexión sobre la importancia de proporcionar instrumentos de análisis de la práctica docente en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral. Los resultados muestran que la incorporación en las clases de elementos vinculados a la metodología conversacional y la argumentación promueve las habilidades comunicativas de los estudiantes para participar activamente.

### 2. ABSTRACT:

It is argued that in teachers initial training should be promoted reflection on the importance of providing tools of analysis and teaching practice in relation to teaching and learning of oral language. The results show that the incorporation in classes of elements linked to conversational methodology and argumentation promotes students' awareness about their communicative skills to participate actively.

### 3. PALABRAS CLAVE:

Formación inicial de maestros; lengua oral; competencia comunicativa y lingüística; metodología conversacional; innovación docente.

### 4. KEYWORDS:

Teachers initial training; oral Language; linguistic and communicative competence; conversational methodology; teaching innovation



### 5. DESARROLLO:

#### 1. Introducción

En las últimas dos décadas, el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística ha sido un contenido relevante en la formación inicial de maestros (Zlatic, Bjekic, Marinkovic y Bojovic, 2014). En la escuela, es uno de los objetivos fundamentales de trabajo con los alumnos. Enseñar y aprender lengua oral implica ayudarles a elaborar textos orales que contribuyan al desarrollo de sus capacidades para exponer, argumentar, narrar, entre otras. Los maestros asumen esa responsabilidad e incluyen en sus clases debates, exposiciones y actividades específicas para trabajar la expresión oral entendiendo que la mejora en la oralidad repercutirá en el desarrollo de todas las demás competencias (Magalhães, 2008; Cyrank y Magalhães, 2012).

Trabajos recientes sobre la competencia oral y escrita en Educación Superior (Monarca, 2013; Ruíz-Muñoz, 2012) ponen de relieve la carencia de publicaciones en las que se describan experiencias centradas en la competencia oral y escrita de los estudiantes universitarios y reflexionan sobre la importancia de fomentar la participación de los estudiantes universitarios en las clases como elemento de construcción del pensamiento crítico.

En el marco de los trabajos que se acaban de revisar, el análisis de los datos recogidos en la primera fase del proyecto (Gràcia et al., 2016; Gràcia, Jarque, Astals, Rouaz y Tovar, 2017) sugiere la necesidad de introducir cambios en la formación inicial de maestros con el fin de ayudarles a mejorar su competencia comunicativa, como estudiantes universitarios y futuros maestros. A partir de los resultados obtenidos en los estudios previos de la primera y segunda fase (Gràcia et al., 2016, 2017), se diseñó el estudio que se presenta. Tiene como objetivo identificar los cambios que se producen en las habilidades de los estudiantes universitarios del grado de maestro a lo largo de un semestre, cuando sus profesoras introducen una innovación docente que tiene el propósito de ayudarles a mejorar su competencia comunicativa y lingüística oral, con un énfasis en las habilidades discursivas y argumentativas.

#### 2. Método

El estudio presenta las características de una investigación-acción 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, que se analizan con cierta profundidad, entendiendo por caso al grupo de estudiantes y sus respectivas profesoras.



## ESPais D'APRENENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

---

### 2.1. *Participants*

Han participado dos profesoras de la Universidad de Barcelona y sus respectivos grupos de estudiantes, concretamente, una profesora de una asignatura obligatoria de segundo curso del Grado de Maestro de Educación Infantil (EI) y su grupo de 50 estudiantes, y una profesora de una asignatura de cuarto curso de la mención de atención a la diversidad del Grado de Maestro de Educación Primaria (EP) y su grupo de 48 estudiantes.

Dos investigadoras y dos estudiantes de grado de Psicología de la Universidad de Barcelona han participado en el proceso de recogida y análisis de los datos.

### 2.2. *Instrumentos*

Se han utilizado instrumentos ya validados y otros elaborados específicamente para esta investigación.

a) *Instrumento de Innovación para Desarrollar una Metodología Conversacional*. Se trata de un documento escrito de 10 páginas que recoge las principales características de la Metodología conversacional (Gràcia, Galván-Bovaira y Sánchez-Cano, 2017), propuesta metodológica en la que el discurso oral es objeto y mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje e incluye diversos recursos y estrategias.

b) *Instrumento de Innovación para el Seguimiento, Registro y Evaluación de la Conversación Argumentativa: la Rúbrica*. Construido *ad hoc* para esta investigación, tiene como objetivo observar, registrar y evaluar la competencia comunicativa y lingüística relacionada con la conversación argumentativa en grupo cooperativo y en grupo clase. Incluye indicadores y descriptores organizados en 7 dimensiones (Tabla 1): 1) gestión de la interacción; 2) recursos multimodales; 3) prosodia; 4) coherencia; 5) cohesión textual; 6) formulación de tesis y argumentos; y 7) expresión precisa y variada.

c) *Instrumento de la Construcción de Textos Argumentativos*. Se trata de un documento escrito que presenta los fundamentos teóricos de la Rúbrica. Incluye un glosario terminológico. Tiene como objetivo proporcionar al alumnado herramientas para la reflexión sobre la actividad argumentativa y la construcción de sus propios textos. Adopta una perspectiva que combina conceptos y teorías desde diferentes enfoques: la lógica, la retórica, la pragmadialéctica y la construcción del conocimiento, y concibe la argumentación como una actividad racional, verbal, cognitiva y social, que modifica nuestros esquemas mentales y que, por ello, cambia las representaciones de nuestro conocimiento.

d) *Instrumento de Análisis para Valorar cómo los Profesores Enseñan la LO en Clase: la*



## ESPais D'APRENENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

---

*EVALOE*. Es una escala de 30 ítems agrupados en tres subescalas, que pueden ser puntuados del 1 al 3. Se trata de un instrumento validado en contexto de educación infantil y primaria (Gràcia et al., 2015) que se usará por primera vez en contexto universitario para valorar la manera como los profesores enseñan lengua oral en clase y para introducir los ajustes necesarios con el fin de elaborar una versión para contexto universitario (ver tabla 2).

e) *Diarios de campo*. Las profesoras elaboran diarios de campo en los que recogen sus impresiones sobre la implementación de la innovación en todas las sesiones de clase y especialmente en aquellas que son registradas.

### 2.3. Procedimiento de recogida de datos

A partir de los resultados de la primera y segunda fase del proyecto, así como de las características de los participantes, las investigadoras introdujeron los ajustes necesarios en la propuesta de innovación docente inicial. Durante el periodo de recogida de datos (febrero-mayo de 2016-2017), se trabajaron en la clase los bloques temáticos del plan docente siguiendo las orientaciones incluidas en el primero de los instrumentos. En el grupo clase de EI se llevaron a cabo 6 registros en vídeo a lo largo del curso de clases de 2 horas de duración y, en el caso del grupo clase de EP, se registraron 4 sesiones ya que, al tratarse de una asignatura optativa, tenía menos horas de docencia. Además, se recogieron grabaciones en vídeo de actividades que eran objeto de evaluación en pequeños grupos y también, grabaciones en audio de actividades realizadas en clase. Estos dos últimos materiales fueron registrados por los propios alumnos y luego enviados a la profesora. En la última sesión de clase los estudiantes de ambos grupos clase contestaron un cuestionario accesible en el Campus Virtual en el que valoraron la innovación docente. Las investigadoras y las estudiantes de grado se reunieron con las dos profesoras de manera quincenal desde el inicio de la recogida de datos para compartir el proceso de innovación, discutir las dudas y las dificultades, valorar los cambios e introducir reajustes.

### 2.4. Análisis de datos

Las dos investigadoras y las dos estudiantes de grado analizaron inicialmente de manera independiente una sesión de clase de cada una de las profesoras, una conversación en pequeño grupo en el aula y una conversación en pequeño grupo fuera del aula, y posteriormente se contrastaron. Se establecieron criterios específicos para realizar el análisis de los tres tipos de registros, y se repartieron los análisis de las sesiones de clase y los registros en audio de las discusiones en pequeño grupo en clase entre las dos estudiantes, así como los registros en vídeo de las conversaciones en pequeño grupo de una de las asignaturas. Los registros en vídeo de las discusiones en grupo clase se analizaron con la Rúbrica y la *EVALOE*. Los registros en vídeo y los audios de los grupos



pequeños se analizaron con la Rúbrica.

### **3.Resultados**

Se presentan los resultados relativos a las sesiones de clase, las conversaciones en grupo pequeño realizadas en clase y las conversaciones en grupos pequeños fuera de clase.

#### *Discusiones en grupo clase*

En la Figura 1 se presentan los resultados vinculados al análisis de las sesiones de clase del grupo de segundo curso y del grupo de cuarto respecto a cada una de las dimensiones de la rúbrica y la media de las estas.

Respecto a los diarios de campo, la profesora del grupo de segundo curso refiere que dedica algunas sesiones a discutir con los alumnos el documento de Construcción de textos Argumentativos y la rúbrica. También revisa las puntuaciones que han asignado a algunas de las discusiones que llevan a cabo en clase e indica que trata de incorporar las propuestas de la innovación docente diseñadas 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 curso señala que también usa los instrumentos mencionados en clase y los comenta con sus estudiantes, teniendo en cuenta la propuesta metodológica.

En la Figura 2 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.

#### *Discusiones en grupos pequeños en clase*

La Figura 3 muestra los resultados relativos del progreso de los cinco grupos pequeños del grupo de cuarto curso cuando trabajan dentro del aula, durante las sesiones que son registradas en vídeo.

#### *Discusiones en grupos pequeños fuera de clase*

En la Figura 4 se presentan los resultados relativos al progreso de los cinco grupos pequeños del grupo de cuarto curso correspondientes a la Tarea 1, vinculada al primer bloque temático de la asignatura, y a la Tarea 2, vinculada al tercero, 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.

#### 4. 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 su competencia comunicativa y lingüística oral. Se han expuesto resultados de dos grupos clase que presentan 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.

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. Si bien se observa progreso 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. Se trata de puntuaciones sobre un total de 4, lo cual significa que hay un margen claro de mejora, si lo que se pretende con la innovación es poder conseguir una puntuación total de 4 en cada dimensión.

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 sistemáticamente, 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 las puntuaciones 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. También en este caso se aprecia un ligero incremento en dos de las sesiones, pero poco relevante. En cuanto al léxico, los



## ESPais D'APRENENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

---

resultados parecen indicar que todavía se cometen algunos errores conceptuales cuando los estudiantes utilizan la terminología. En una de las sesiones la puntuación es bastante más alta, probablemente porque hay mayor participación de los estudiantes. Los resultados también indican 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.

Con relación al grupo de cuarto curso, las puntuaciones de la rúbrica ponen de relieve el uso frecuente de marcadores interactivos que favorecen la interacción en red y el uso de la terminología específica. No obstante, esta dimensión presenta una disminución, probablemente debido a la organización de la última sesión, enfocada más al examen final. Respecto a la cohesión textual, las puntuaciones indican que la profesora y sus estudiantes dominan estrategias de conexión. La presencia de elementos multimodales y las características de la prosodia va mejorando a lo largo de las sesiones, pero sin llegar al nivel de una expresión y transmisión clara. Por último, las puntuaciones en la dimensión de coherencia y estrategias argumentaciones, muestran un incremento en la capacidad de formular la tesis y de seleccionar y organizar la información para exponer argumentos y contraargumentos.

Globalmente, los resultados concuerdan con los hallados en trabajos previos del equipo (Gràcia et al., 2016, 2017) y manifiestan que no ha habido un trabajo previo sistemático en general vinculado a la lengua oral, tal como indican 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).

Sin que suponga una contradicción con lo que se acaba de señalar, los resultados derivados del uso de la rúbrica ponen de relieve que es necesario ajustar mejor la propuesta metodológica que está en la base de la innovación, con el instrumento que se está usando para evaluar las clases. Si bien el propósito de la innovación es que los alumnos participen en clase de manera activa desde el primer día, es evidente que no están acostumbrados a hacerlo, y quizás habría que preguntarse si realmente es necesario que todos los estudiantes participen e intervengan en clase en el mismo grado. El visionado y análisis de los registros de las clases nos hace ver que en estas se produce un fenómeno interesante: algunos de los estudiantes que participan lo hacen como portavoces o representantes de su grupo de trabajo. Esto ocurre a menudo en asignaturas, como es el caso de las que hemos analizado, especialmente la de cuarto curso, en las que la organización social (Mayordomo & Onrubia, 2016) es esencialmente cooperativa, en la que los estudiantes de un grupo pequeño de trabajo se suelen considerar bien representados por uno de sus miembros, que suele ser el que asume el



## ESP AIS D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

---

rol de portavoz, de manera natural o acordada por todos. Se trata de sesiones en las que, claramente y desde el inicio de la asignatura, se detectan unos nódulos que crean una red, junto con la profesora, que contribuyen a avanzar en la reflexión y la construcción de conocimiento. La cuestión que queda abierta y que habría que analizar es si existen diferencias entre los estudiantes respecto a la construcción de conocimientos y resultados finales en la asignatura en función de si participan o no activamente en las discusiones en clase. También sobre la toma de conciencia de la relación entre la participación y el sentido y significatividad de los contenidos (Li, Zhen, Tang y Sang, 2015).

En relación con las características de las clases analizadas con la EVALOE, los resultados son consonantes con 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 grupo de cuarto, es 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 necesidad de incorporar contenidos vinculados a la lengua oral en las clases y a su evaluación, y que utilizan algunas estrategias comunicativas, como la clarificación o la síntesis. Sin embargo, las puntuaciones, incluso las de las últimas sesiones, están ligeramente por debajo de las obtenidas en la validación de la herramienta y en estudios posteriores (Gràcia, Galván-Bovaira et al., 2015; Gràcia, Vega, & Galván-Bovaira, 2015). Estos hallazgos sugieren que hay un margen de mejora respecto a las cuestiones que evalúa este instrumento. Sin embargo, cabe recordar que se trata de un instrumento no validado en contexto universitario.

Los resultados vinculados a las discusiones en pequeño grupo en el aula ponen de relieve una adecuada gestión de la interacción que fomenta los intercambios en red. Respecto a la coherencia y estrategias argumentativas, los resultados parecen indicar que la formulación de los argumentos no es del todo clara y en pocas ocasiones se exponen contraargumentos. Sería necesario, pues, reflexionar sobre cómo mejorar estos resultados debido a su importancia en la construcción del conocimiento (Cano, 2010; Felton, Garcia-Milà, Villarroel y Gilabert, 2015). Por otro lado, el léxico y terminología se emplea de forma precisa y específica al tema que se trabaja. Las puntuaciones en cohesión textual indican que los estudiantes recurren poco a conectores lógicos-semánticos y, por ello, la expresión del contenido no es del todo clara. Finalmente, respecto a la prosodia se identifican producciones entonativas y locución inadecuadas.

Con relación a las discusiones en pequeño grupo fuera del aula, los datos parecen indicar que también la rúbrica ha resultado útil como herramienta de evaluación de



## ESPais D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

---

actividades especificadas en el plan docente de la asignatura. Como los metaestudios de Jonsson y Svingby (2007) y Brookhart y Chen (2015) ponen de manifiesto, la explicitación de las expectativas y los criterios de evaluación de las rúbricas promueve el aprendizaje y objetiva el progreso para una buena evaluación formativa y contribuye a la motivación del alumnado. Es decir, este estudio evidencia que la rúbrica es una herramienta válida tanto en la formación superior (Jonsson, 2014; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Panadero y Romero, 2014; Reddy y Andrade, 2010) como en su investigación (Stevens y Levi, 2013; Dawson, 2015).

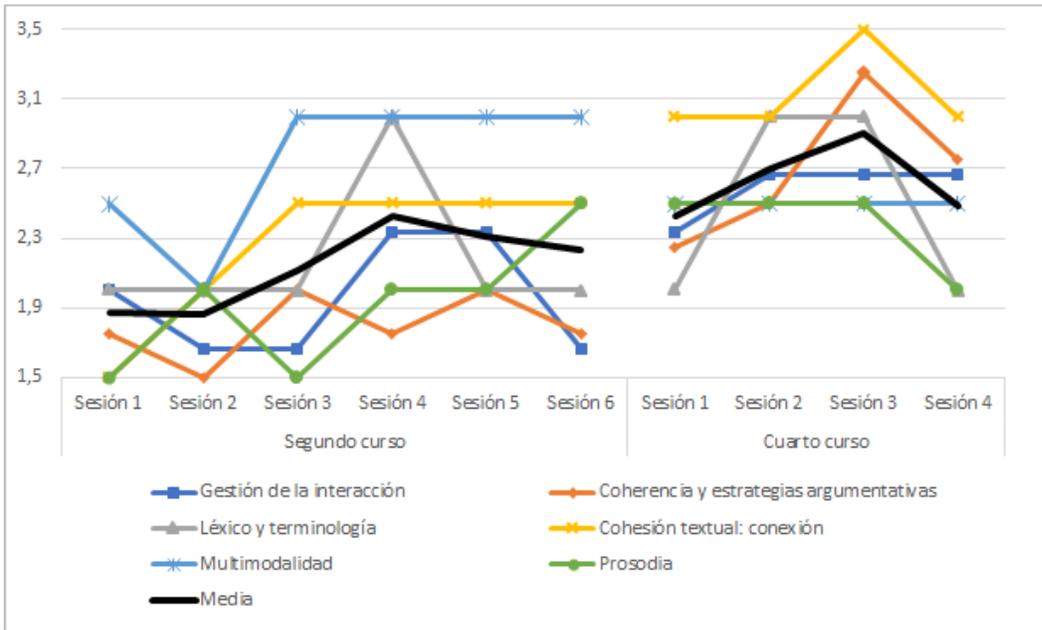
### **5. Conclusiones**

El estudio llevado a cabo muestra efectos positivos de una innovación docente que consiste en el uso de instrumentos vinculados a la formación y a la evaluación de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes del grado de maestro, así como de la calidad de la interacción comunicativa en las aulas como medio de aprendizaje. Por un lado, los resultados vinculados al uso de la EVALOE ponen de manifestación su adecuación, en términos generales, para el contexto universitario. Por otro lado, los resultados vinculados al uso de la rúbrica nos conducen a plantear la posibilidad de generalizar su uso, con los ajustes necesarios, por parte de los docentes que consideren importante el abordaje sistemático de la enseñanza de la lengua oral en el contexto universitario.



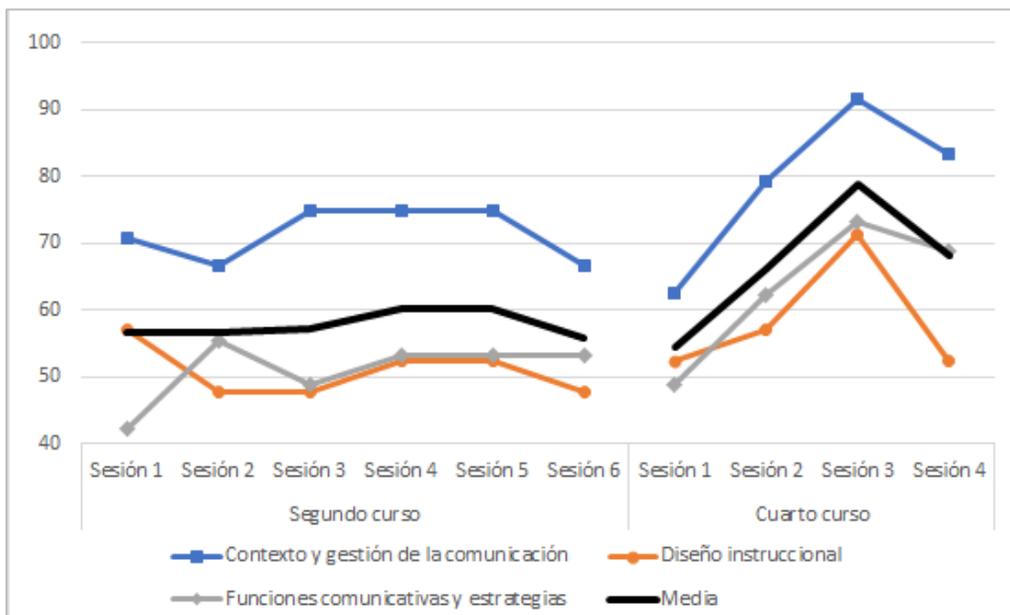
## ESPAYS D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

a. FIGURA 1



**Figura 1.** Resultados de evaluación vinculados al análisis de las sesiones de clase del grupo de segundo y del grupo de cuarto respecto a cada una de las dimensiones de la rúbrica y la media de éstas.

b. FIGURA 2

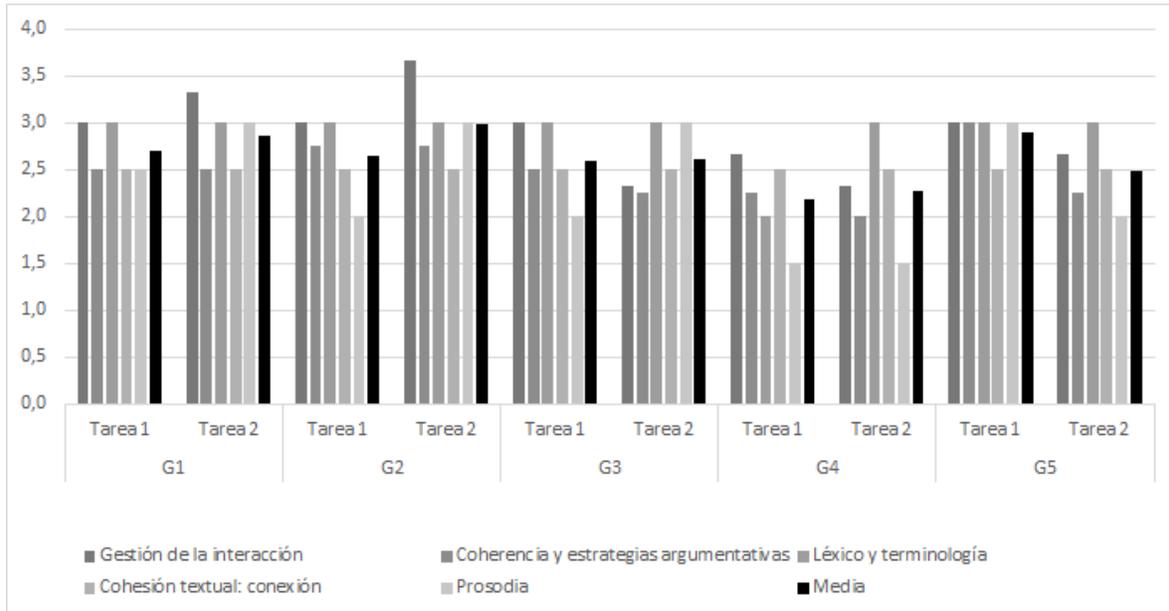




## ESPAIS D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

**Figura 2.** Resultados de evaluación vinculados al análisis de las sesiones de clase del grupo de segundo y del grupo de cuarto respecto cada subescala de la EVALOE y la media de éstas.

### c. FIGURA 3

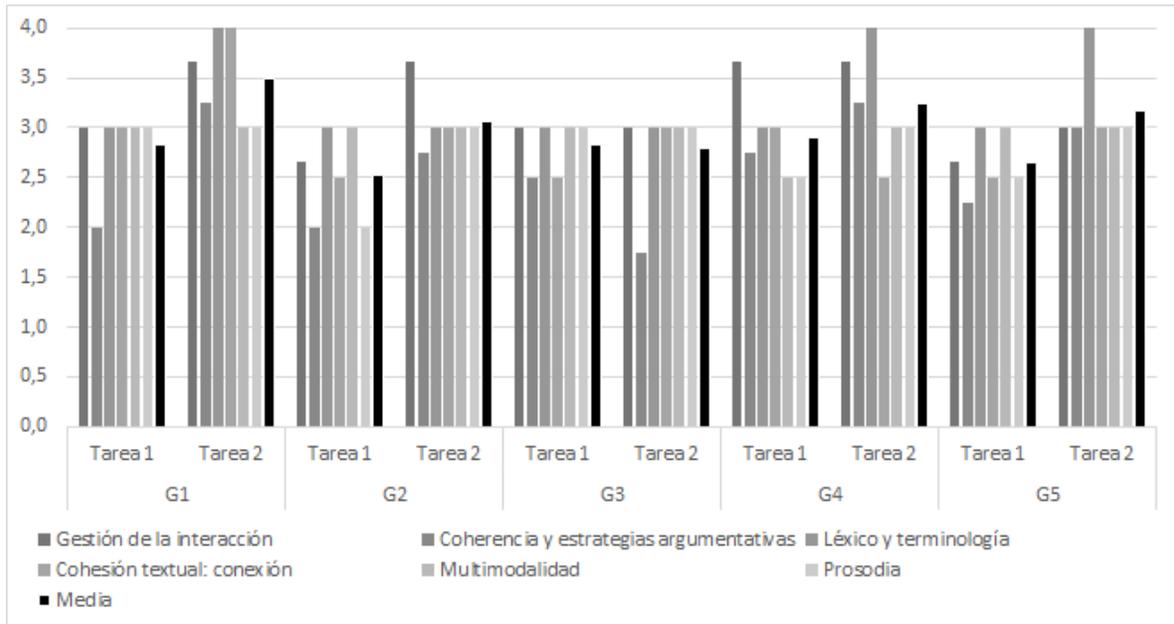


**Figura 3.** Resultados de evaluación vinculados al análisis de cinco grupos pequeños del grupo de segundo cuando trabajan dentro del aula en dos tareas distintas.

### d. FIGURA 4



## ESPAYS D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT



**Figura 4.** Resultados de evaluación vinculados al análisis de cinco grupos pequeños del grupo de cuarto cuando trabajan dentro del aula en dos tareas distintas.

### e. TABLA 1

**Tabla 1.** Dimensiones e indicadores de la rúbrica

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



## ESPAIS D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

---

### f. 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
<b>Contexto y gestión de la comunicación (7 ítems)</b>	Evalúa de manera global la organización del contexto aula y de la comunicación (contexto físico y normas)	-/ 24
<b>Diseño instruccional (8 ítems)</b>	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
<b>Funciones comunicativas y estrategias (15 ítems)</b>	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
<b>TOTAL</b>		-/ 90



## ESPais D'APRENENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

---

### 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brookhart, S. y Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Journal of Educational Review*, 67(2), 343-368.
- Cano, M.I. (2010). *Argumentació y construcció del coneixement: Estratègies argumentatives dels estudiants universitaris en situació de debat*. Tesis doctoral. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Cyrank, L. F. de M. y Magalhães, T. G. (2012). O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Português. Veredas on-line. *Temática*, 1, 59-74.
- Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347-360.
- 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., Vega, F., Vilaseca, R. y Rivero, M. (2015). *EVALOE. Escala de valoración de la enseñanza de la lengua oral en contexto escolar. Análisis de las interacciones comunicativas entre docentes y alumnos en el aula*. Barcelona: Graó.
- Gràcia, M., Jarque, M.J., Vega, F., Bitencourt, D., Vinyoles, N. y 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., Galván-Bovaira, M. J. y 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., Jarque, M. J., Astals, M., Rouaz, K. y Tovar, C. (2017). La competencia comunicativa y lingüística oral en la formación inicial de maestros: un estudio piloto. *Actas del Congreso de Investigación Cualitativa en Educación - CIAIQ* (pp. 106-115). Salamanca, 12-14 julio 2017.
- 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 Therapy*, 31(3), 287-304.
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840-852.



## ESPAYS D'APRENTATGE: AGENTS DE CANVI A LA UNIVERSITAT

---

- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144.
- Magalhães, T. G. (2008). Por uma pedagogia do oral. *Estudos de Linguagem. UEL. Londrina*, 11(2), 137-153.
- Monarca, H. (2013). Participación dialógica en la Universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), 53-62.
- Mayordomo, R. y Onrubia, J. (Coords.) (2016). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Ogienko, O. y Rolyak, A. (2009). Model of Professional Teachers' Competences Formation: European Dimension", Proceedings TEPE 3<sup>rd</sup> 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](https://tepe.files.wordpress.com/2010/02/tepe_conference_proceedings09.pdf)> [Consulta: noviembre de 2017].
- Panadero, E. y Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148.
- 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](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf)> [Consulta: noviembre de 2017]
- Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- 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(117), 1341-1359.
- Stevens, D. D. y Levi, A. J. (2013). *Introduction to Rubrics*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Zlatic, L., Bjekić, D., Marinković, S. y Bojović, M. (2014). Development of teacher communication competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 606-610.