



# IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

---

## Construcción y reflexión metalingüística de textos orales monogestionados y plurigestionados en el grado de maestro

### **Gràcia, Marta**

Universidad de Barcelona

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Facultad de Psicología  
Paseo de la Vall d'Hebron, 171, 0835 Barcelona, España

[mgraciag@ub.edu](mailto:mgraciag@ub.edu)

### **Jarque, Maria Josep**

Universidad de Barcelona

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Facultad de Psicología  
Paseo de la Vall d'Hebron, 171, 0835 Barcelona, España

[mj\\_jarque@ub.edu](mailto:mj_jarque@ub.edu)

### **Vega, Fàtima**

Universidad de Barcelona

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Facultad de Psicología  
Paseo de la Vall d'Hebron, 171, 0835 Barcelona, España

[fatima.vega@ub.edu](mailto:fatima.vega@ub.edu)

### **Bitencourt, Daniela**

Universidad de Barcelona

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Facultad de Psicología  
Paseo de la Vall d'Hebron, 171, 0835 Barcelona, España

[dbitencourtsantos@gmail.com](mailto:dbitencourtsantos@gmail.com)

### **Vinyoles, Núria**

Universidad de Barcelona

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Facultad de Psicología  
Paseo de la Vall d'Hebron, 171, 0835 Barcelona, España

[nvinyoles@ub.edu](mailto:nvinyoles@ub.edu)

### **Santa Olalla, Gemma**

Universidad de Burgos, Facultad de Humanidades y Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

C/ Villadiego s/n, 09001 Burgos

[gsantaol@ubu.es](mailto:gsantaol@ubu.es)



## IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

---

1. **RESUMEN:** El dominio de la competencia comunicativa en los estudiantes del grado de maestro es crucial por ser instrumento de aprendizaje y por el perfil profesional. Se presentan resultados de un estudio piloto cuyo objetivo es la mejora en la construcción de textos orales argumentativos y la reflexión metalingüística. Los resultados indican que los estudiantes aprenden a construir textos monogestionados y plurigestionados y a reflexionar sobre ellos si se introducen estrategias e instrumentos ajustados.
2. **ABSTRACT:** In pre-service teacher training, students' communicative proficiency is crucial both as a learning tool and as a feature of their professional profile. We present results of a pilot study aimed at improving the construction of argumentative oral texts and metalinguistic reflection. The results indicate that students learn to build self-managed and shared-managed texts and reflect on them if adjusted strategies and teaching tools are introduced.
3. **PALABRAS CLAVE:** competencia comunicativa, textos orales argumentativos, grado de maestro, estrategias docentes.

**KEYWORDS:** communicative proficiency, argumentative oral texts, pre-service teacher training, teaching strategies.

### 4. DESARROLLO:

#### 1. Introducción

El dominio de la competencia comunicativa lingüística en los estudiantes del grado de maestro es crucial por ser instrumento de aprendizaje y por su perfil profesional. La calidad del discurso oral en la interacción entre los propios estudiantes y entre estudiantes y docentes en la enseñanza universitaria contribuye enormemente a la significatividad de los aprendizajes (Coll, Onrubia y Mauri 2008).

Si aspiramos a que la escuela constituya un contexto de desarrollo fundamental de la competencia oral (hablar y escuchar), es necesario que los docentes sean modelos lingüísticos de calidad. Las características de la interacción, la metodología y las estrategias que ponen en marcha los maestros en el aula contribuyen de forma importante al desarrollo de las habilidades lingüísticas de sus alumnos (Blum, Kulka y Snow 2002; Cazden y Beck 2003). También es fundamental por la importancia de las características del discurso educativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria y secundaria (Coll y Edwards 2006; Lefstein y Snell 2014; Mercer 2008).



# IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

---

La capacidad comunicativa constituye una competencia transversal en los planes de estudio de diferentes grados de la Universidad de Barcelona (Universidad de Barcelona 2008; Pujolà y Sayós 2013) y específicamente de las titulaciones de los grados de maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria (Tilló et al. 2010). Sin embargo, a pesar de estar presente en los planes docentes, buena parte de los profesores manifiestan dificultades en su abordaje (Gràcia et al. 2015).

Este trabajo se enmarca en una investigación que se propone la mejora de la competencia lingüística en la formación inicial de maestros en las universidades catalanas financiado por la Generalitat de Catalunya (ARMIF\_2014). Su objetivo es presentar las principales propuestas de innovación docente de un estudio piloto diseñado a partir de los resultados de una primera fase de la investigación en la que se han llevado a cabo entrevistas y grupos de discusión con maestros en activo, entrevistas a estudiantes, observaciones en aulas de educación infantil y primaria, análisis de planes docentes de los grados en Educación Infantil y Primaria de dos universidades catalanas y entrevistas a profesores universitarios.

## 2. Metodología

### 2.1. Participantes

Han participado cuatro profesores del Departamento de Cognición, desarrollo y psicología de la educación de la Universidad de Barcelona y cuatro grupos de estudiantes de primer curso de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria de la misma universidad.

### 2.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la recogida de datos son: 1) Rúbricas elaboradas ad hoc para enseñar a los estudiantes a elaborar textos orales argumentativos (monogestionados y plurigestionados), a reflexionar sobre ellos y a evaluarlos, y 2) un documento-guía elaborado ad hoc con orientaciones sobre la elaboración de textos argumentativos. Se trata de rúbricas analíticas que diseccionan la competencia oral argumentativa en habilidades lingüísticas distribuidas de forma gradual y operativa (Cf. Alsina et al. 2013; Juárez 2013). Las rúbricas están estructuradas en seis dimensiones.

Para cada nivel de manifestación de la competencia, se han determinado diversos indicadores y se han establecido los descriptores graduales ordenados en 4 escalas de calificación. La primera de las dimensiones hace referencia a la multimodalidad y evalúa la capacidad de poner en marcha los aspectos no verbales que contribuyen a la construcción del sentido y a la buena transmisión de la información. Los indicadores comprenden: gestos manuales (coverbales o autónomos-emblemas), gestos batutas, gestos faciales y corporales. La prosodia se refiere a la capacidad de locución al servicio de la expresión clara del contenido, el



## IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

---

mantenimiento de la atención y la transmisión de emociones. Los indicadores contemplan las curvas entonativas y el acento prosódico en las diferentes construcciones (foco, interrogativas, etc.), así como los elementos prosódicos y paralingüísticos: la intensidad (o volumen), la velocidad (o ritmo), el tono y la articulación.

En cuanto a la coherencia, se ha analizado la capacidad de organizar la información orientada a la exposición de la tesis y los argumentos. Los indicadores incluyen la exposición, agrupación y secuencia de las ideas, así como la relevancia, el sentido unitario y el carácter completo de la información. La cohesión valora la capacidad de dominar estrategias de conexión que contribuyan a la cohesión textual. Los indicadores incluyen estrategias de conexión entre fragmentos y estructura textual (conectores metatextuales), estrategias de conexión entre oraciones y proposiciones (conectores logicosemánticos) y estrategias orientadas al tratamiento de la información (marcadores operadores modales, ejemplificadores, etc.) (Calsamiglia y Tusón 1999; Pertusa y Jarque 2015). Se destacó especialmente el uso de marcadores y conectores específicos del discurso argumentativo (Cuenca 1995; Lo Cascio 1998).

La dimensión correspondiente a estrategias argumentativas se centra en la capacidad de formular y de argumentar razonadamente una posición con el objetivo de llegar a un consenso (Toulmin 1958; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans 2002; Rapanta, Garcia-Milà y Gilabert 2013). Los indicadores comprendían la formulación de la tesis, la validez de la argumentación (suficiencia, aceptabilidad y relevancia de los argumentos esgrimidos) y la exposición de contraargumentos. También incluía la demostración de un uso hábil de las fuentes de información en que se basan los argumentos en función del tipo de diálogo argumentativo (Walton 2006). Las diferentes construcciones evidenciales propias del discurso formal constituyen los indicadores (López Ferrero 2005). Finalmente, la dimensión del léxico y la terminología persigue la capacidad de expresión léxica precisa y variada. Los indicadores incluyen el léxico común y la terminología específica tanto de la argumentación como la propia del área de la Psicología de la Educación.

### 2.3. Procedimiento

Se trata de un estudio que sigue una metodología observacional y de intervención participante. La recogida de datos se ha llevado a cabo en dos grupos clase en la asignatura de Psicología de la Educación en la Etapa de Infantil y en dos grupos clase de la asignatura de Psicología de la Educación en la Etapa de Primaria. La recogida de datos se llevó a cabo durante el primer semestre del curso 2015-16.

Una vez contruidos los instrumentos, se introdujeron las estrategias docentes en los dos grupos experimentales con el fin de promover la construcción y la reflexión de los estudiantes



## IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

---

sobre los textos orales argumentativos. Para ello, se registraron en vídeo las sesiones inicial y final de cada uno de los tres bloques temáticos (BT) de los cuatro grupos. Paralelamente se realizaron reuniones semanales entre las dos profesoras-investigadoras de los grupos experimentales y una tercera investigadora para hacer el seguimiento de las innovaciones que se iban introduciendo.

### 3. Resultados y discusión

#### 3.1. Las innovaciones docentes

Uno de los cambios que se han introducido en los dos grupos experimentales es el uso de manera generalizada de una metodología de clase basada en la conversación argumentativa entre todo el grupo clase y la profesora, en la línea de lo que plantea la Metodología Conversacional (Gràcia et. al. 2012, 2015; Gràcia, Vega y Galván-Bovaira 2015) para lo cual los estudiantes se situaron en forma de círculo o semicírculo.

Otra de las innovaciones docentes que se han introducido en los dos grupos clase está vinculada al trabajo de los contenidos de los tres bloques temáticos a partir de la discusión argumentativa entre todos los estudiantes en grupos cooperativos, con la misma finalidad que en el caso anterior, esto es, mejorar la competencia argumentativa vinculada a los textos orales de los estudiantes, así como desarrollar todas las otras competencias que están recogidas en el Plan Docente de la asignatura (Kuhn et al. 2013, 2014; Pérez-Echeverría, Postigo y Garcia-Milà, 2016).

A continuación, se concretan las innovaciones específicas que se han introducido a lo largo del semestre:

Familiarización con la terminología vinculada a la construcción de textos orales argumentativos

Durante el desarrollo del primer bloque temático no se proporcionó a los estudiantes ningún documento escrito respecto a los textos argumentativos, dado que el objetivo fundamental era que se empezaran a familiarizar con conceptos todavía muy generales vinculados a los textos orales en general a partir de las informaciones que las profesoras iban proporcionando oralmente. El objetivo era que reflexionaran sobre la lengua oral, la importancia que tenía tener “recursos orales” o ser un “buen comunicador” para un alumno de secundaria, un estudiante a la universidad, un futuro maestro, un maestro en activo, así como para los alumnos de educación infantil y primaria. También se intentaba que reflexionaran sobre los tipos situaciones en que se habían encontrado cuando habían participado en discusiones o debates con el fin de ir tratando de hacer aflorar sus ideas sobre la lengua oral, el grado en que se sentían competentes a la hora de participar en las clases, la experiencia que tenían en este sentido, las razones por las cuales les costaba participar en las clases, las experiencias que



## IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

---

tenían de profesores que los habían animado a participar en las clases y el grado en el que pensaban que esto había favorecido un aprendizaje “significativo” de los contenidos, etc.

A partir de estas discusiones se fueron introduciendo progresivamente los elementos que formarían parte de los documentos que les proporcionaríamos y trabajaríamos de manera más sistemática a partir del segundo bloque temático de la asignatura (ver instrumentos). Durante las primeras sesiones de trabajo del primer bloque temático las profesoras trataban de hacer evidentes también las estrategias discursivas y argumentativas que ellas mismas usaban para ayudarlos a entender los contenidos, así como a provocar o suscitar situaciones que los hicieran plantearse dudas. También usaban otras estrategias como la reformulación de intervenciones de los estudiantes, la gestualidad facial y corporal, la referencia a las fuentes compartidas, el uso de sinónimos, el uso de terminología precisa relacionada con los contenidos que estaban trabajando, entre otros.

Lectura, reflexión y discusión sobre los instrumentos escritos sobre textos orales argumentativos

Al inicio del segundo bloque temático se presentaron y discutieron con los estudiantes dos de los instrumentos elaborados (ver instrumentos). El primero era un documento de cariz fundamentalmente teórico y se pidió a los estudiantes que lo leyeran con atención como actividad individual fuera del aula. Posteriormente, se discutió con ellos en la clase, haciendo énfasis en aquellos contenidos que ya habían trabajado a niveles anteriores, fundamentalmente durante el bachillerato. El objetivo fundamental era hacer aflorar la idea que, si bien los contenidos los habían trabajado en términos teóricos, no dominaban las estrategias y recursos del discurso argumentativo en términos prácticos, es decir, que no se sentían seguros ni competentes para participar en discusiones y aportar argumentos, a pesar de que el grado dependía de la temática tratada. Se pidió a los estudiantes que leyesen el segundo texto, que detectaran las similitudes y las diferencias entre ellos, y que se prepararan para discutirlos y usarlos en la clase. Posteriormente, se discutieron y se resolvieron las dudas que habían surgido.

Las discusiones argumentativas como elemento principal para trabajar los contenidos

Desde el momento en que se presentaron los instrumentos hubo sesiones de clase que se iniciaron con una pregunta por parte de la profesora a través de la cual trataba de que los estudiantes plantearan argumentos respecto a los contenidos que se estaban trabajando, recordándolos que pensarán en el contenido de los dos instrumentos. En otras sesiones, la primera propuesta que hacían las profesoras se vinculaba a la discusión argumentativa en grupos cooperativos y, posteriormente, se hacía una puesta en común en que se discutía con los estudiantes el trabajo que se había llevado a cabo en pequeño grupo, recordando la



## IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

---

necesidad de tener en cuenta los elementos y las dimensiones recogidas y de tratar de “practicar” los elementos que se recogían en la rúbrica.

A lo largo de los diferentes bloques temáticos se ayudó a los estudiantes a ser conscientes de los elementos vinculados a la conversación argumentativa que usaban y aquellos que más les constaba emplear. Las profesoras trataron de ir cediendo el control y animando a los estudiantes a asumir un control más elevado de las situaciones de discurso en gran grupo, especialmente a gestionar ellos mismos la discusión, animándose mutuamente a participar, planteando cuestiones que podían ser controvertidas o dudas respecto a las actividades que estaban llevando a cabo de manera individual o en grupo. Aun así, las profesoras intervenían siempre que lo consideraban necesario reconduciendo las conversaciones o planteando ideas o cuestiones que consideraban que no habían sido bastante tratadas o resueltas de manera efectiva. Además, continuaban haciendo explícitos los recursos discursivos que ellas mismas usaban, así como los que habían usado los propios estudiantes durante las discusiones y proporcionando ejemplos de otros recursos que se podían haber empleado y proporcionándoles feedback positivo siempre que se consideraba necesario.

Construcción de textos orales argumentativos como parte de la Evaluación Continuada

Como parte de la evaluación continuada de la asignatura se propuso a los estudiantes que elaborasen un texto oral argumentativo monogestionado (BT2) y un texto oral plurigestionado (BT3), ambos registrados en vídeo. Posteriormente a la evaluación por parte de las profesoras de los textos orales elaborados por los estudiantes en relación con el BT2, estos fueron discutidos en clase, para que las valoraciones fuesen útiles para la elaboración de los textos orales del BT3. Durante la sesión de clase se pusieron de manifiesto los elementos que más les había costado incorporar, las valoraciones por parte de las profesoras, así como aquellos aspectos que hacía falta que mejoraran de cara a la siguiente actividad vinculada a la construcción de un texto oral. La valoración incluyó como un elemento relevante los argumentos que los estudiantes habían usado -o no- en sus textos para responder a las preguntas planteadas, lo cual sirvió para aclarar dudas de tipo conceptual respecto a las temáticas que se estaban trabajando en la asignatura, concretamente vinculadas a los aspectos cognitivos vinculados al aprendizaje escolar.

### 3.2. Resultados vinculados a los productos elaborados por los estudiantes

Texto oral monogestionado (BT2)

La actividad vinculada a la construcción de un texto oral monogestionado consistía en la elaboración y registro en vídeo de una duración de entre 5 y 10 minutos de un texto oral individual que respondiese a tres preguntas directamente vinculadas con los tres textos que



## IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

---

previamente habían estado discutiendo en pequeño grupo. El objetivo principal de esta actividad era que empezasen a familiarizarse y a incorporar en sus textos los elementos argumentativos vinculados con este tipo de textos.

### Texto oral plurigestionado (BT3)

En este caso se propuso a los estudiantes que elaborasen un texto oral plurigestionado que respondiera a una pregunta que se planteaba sobre los contenidos que se estaban trabajando. Se pidió los estudiantes que para poder plantear argumentos debían construir un verdadero texto argumentativo entre todos los miembros del grupo de trabajo para lo cual era necesario que se dividieran en dos o tres subgrupos y que defendieran argumentos diferentes. Después de la exposición de argumentos y contraargumentos se les pedía que tenían que llegar a un consenso. El producto final -texto oral- tenía que incluir tres apartados: contextualización y presentación de la pregunta, exposición de argumentos y contraargumentos acordados previamente, y conclusiones a las que habían llegado.

En la Tabla 1 se presentan los resultados correspondientes a la elaboración del texto monogestionado (BT2) y del texto plurigestionado (BT3) de uno de los grupos clase (n=56). Los descriptores están ordenados en una escala del 1 al 4, siendo 1 menor dominio de la habilidad a la cual se refiere la dimensión y 4 mayor dominio (ver Tabla 1). En la rúbrica cada una de los números tiene una descripción específica de los aspectos que se valoran.

En conjunto los resultados presentados en la Tabla 1 parecen indicar que los estudiantes obtienen mejores puntuaciones en el segundo texto respecto a las capacidades y estrategias vinculadas a las diferentes dimensiones, siendo las estrategias argumentativas las que suponen un mayor reto para ellos.

En la Tabla 2 se recogen los resultados vinculados a las valoraciones vinculadas específicamente al uso de estrategias argumentativas (n=56) (ver Tabla 2). El mayor progreso de las producciones de los alumnos tuvo lugar con relación a la formulación de la tesis (un 70% de los alumnos la formularon de forma adecuada y un 9% mediante el uso de estructuras inferenciales y creativas) y la validez de los argumentos.

La estrategia que obtuvo una puntuación más baja en ambos textos fue el uso de construcciones con funciones evidenciales. En el texto oral monogestionado, el 89% de los estudiantes no indicaron la fuente de la información en que se basaban sus argumentos, un 7% lo indicaron en alguna ocasión y solo un 4% lo indicaron de forma adecuada al contexto. En el segundo texto los resultados son superiores, pero continúan siendo muy mejorables. Los resultados recogidos en la tabla 2 ponen de manifiesto que la puntuación vinculada al uso de las estrategias vinculadas a la argumentación en su conjunto -argumentación global- aumenta de manera importante entre las dos actividades evaluadas.



# IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

## 4. Conclusiones

En este trabajo hemos presentado resultados parciales de un estudio piloto orientado a la mejora de la competencia lingüística de dos grupos de estudiantes de los grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona. Los resultados obtenidos indican que es posible introducir la metodología conversacional como estrategia clave para abordar los contenidos de aprendizaje, mediante la conversación y la discusión argumentada sobre textos escritos, textos orales u otros tipos de materiales o documentos como una manera de contribuir al desarrollo de la competencia lingüística oral de los estudiantes. Asimismo, los resultados preliminares presentados en relación con la evaluación de los textos orales producidos por un grupo de estudiantes parecen indicar que la reflexión sobre los textos argumentativos y la revisión conjunta de los textos orales elaborados contribuye a mejorar los textos que continúan elaborando, a pesar de que los resultados son muy mejorables.

Los resultados obtenidos parecen ser consistentes con la idea de que la innovación docente debería contemplar la formación del profesorado universitario en habilidades relacionadas con la planificación y el diseño de actividades que contribuyan al desarrollo de la competencia lingüística (hablar y escuchar), como son las conversaciones argumentativas en pequeño grupo y su seguimiento así como la formación en la creación (o revisión) y uso de instrumentos para evaluar y autoevaluar sistemáticamente el progreso de los estudiantes en relación con las habilidades conversacionales, discursivas y argumentativas, a partir de los objetivos propuestos.

### 4.1. FIGURA O IMAGEN 1

**Tabla 1.** Resultados del análisis general de los textos orales monogestionados (BT2) y plurigestionados (BT3) elaborados por uno de los grupos en los que se han introducido innovaciones docentes, siendo 1 la puntuación más baja y 4 la más alta.

Dimensiones	Bloque	Descriptorios			
		1	2	3	4
Multimodalidad	BT2	11 %	44 %	42 %	4 %
	BT3	5 %	29 %	63 %	4 %
Prosodia	BT2	5 %	33 %	57 %	5 %
	BT3	0 %	16 %	79 %	5 %
Coherencia	BT2	5 %	51 %	42 %	2 %
	BT3	0 %	30 %	70 %	0 %
Cohesión	BT2	3 %	36 %	59 %	2 %
	BT3	0 %	33 %	67 %	0 %
Estrategias argumentativas	BT2	53 %	33 %	12 %	2 %
	BT3	19 %	56 %	21 %	4 %
Léxico	BT2	2 %	53 %	46 %	0 %
	BT3	0 %	20 %	77 %	4 %



# IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

## 4.2. FIGURA O IMAGEN 2

**Tabla 2.** Resultados del análisis de la dimensión “estrategias argumentativas” de los textos orales monogestionados (BT2) y plurigestionados (BT3) elaborados por uno de los grupos en los que se han introducido innovaciones docentes, siendo 1 la puntuación más baja y 4 la más alta.

Dimensiones	Bloque	Descriptorios			
		1	2	3	4
Tesis y argumentos	BT2	9 %	42 %	46 %	4 %
	BT3	0 %	21 %	70 %	9 %
Contraargumentos	BT2	24 %	76 %	0 %	0 %
	BT3	16 %	48 %	27 %	9 %
Construcciones evidenciales	BT2	89 %	7 %	4 %	0 %
	BT3	16 %	68 %	16 %	0 %
Argumentación global	BT2	53 %	33 %	12 %	2 %
	BT3	19 %	56 %	21 %	4 %

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alsina, J. (coord.) (2013). Rúbricas para la evaluación de competencias. Cuadernos de Docencia Universitaria 26. Barcelona: Octaedro y ICE.

Blum Kulka, S. y Snow, C. E. (Eds.). (2002). Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Barcelona: Ariel.

Cazden, C. B. y Beck, S.W. (2003). Classroom Discourse. En A.C. Graesser, M. A. Gensbacher, y S. R. Goldman. Handbook of Discourse Processes (pp. 165- 197). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Coll, C. y Edwards, D. (eds.) (2006). Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, M. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. Revista de Educación, 346, 33-7.

Cuenca, M.J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. Comunicación, Lenguaje y Educación, 25, 23-40.

Gràcia, M. (coord) (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.



## IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

---

Gràcia, M., Vega, F. y 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.

Gràcia, M., Galván-Bovaira, M.J., Vilaseca, R., Rivero, M. y Sánchez-Cano, M. (2012). El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(4), 179-189.

Gràcia, M., Vega, F., Jarque, M.J. y 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, 9-10 juliol 2015. Disponible en:

<http://www.udg.edu/Portals/9/Publicacions/electroniques/Univest.pdf>.

Juárez, P. (2013). Capacidad comunicativa. En J. Alsina (coord.). *Rúbricas para la evaluación de competencias* (pp. 57-67). Barcelona: Octaedro y ICE.

Kuhn, D., Hemberger, L. y Khait, V. (2014). *Argue with me: Argument as a path to developing students' thinking and writing*. Bronxville, NY: Wessex Press.

Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A. y Zavala, J. (2013). Developing norms of argumentation: Metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentative competence. *Cognition & Instruction*, 31, 456-496.

Lefstein, A. y Snell, J. (2014). *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*. Abingdon: Routledge.

Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza.

López Ferrero, C. (2005). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *Signo y Seña*, 23, 115-139. Mercer, N. (2008). Talk and the development of reasoning and understanding. *Human development*, 51(1), 90-100.

Pérez-Echeverría, M.P; Postigo, Y. y Garcia-Milà, M. (2016). Argumentation and education: notes for a debate / Argumentación y educación: apuntes para un debate. *Infancia y aprendizaje/ Journal for the Study of Education and Development*, 39(1), 1-24.

Pertusa, E. y Jarque, M.J. (2015). *Estratègies per a la millora de la competència escrita*. Barcelona: Universitat de Barcelona.



## IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

---

Pujolà, J.T. y Sayós, R. (2013). Capacitat Comunicativa. En R. Sayós (coord.) Competències transversals a les titulacions de grau de la Universitat de Barcelona. Orientacions per al seu desenvolupament (pp. 66-79). Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO.

Rapanta, C., Garcia-Milà y Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of Analysis and Assessment in Education. *Review of Educational Research* 83 (4), 483-520.-

Tilló, T., Castelló, J., Garcia, P., Durán, H. y Gold, G. (2010). Educació per a la Sostenibilitat. Competències en la formació de Mestres a la Unide Barcelona. Disponible en: [http://www.edusost.cat/en/docudocuments-propis-de-la-xarxa/doc\\_download/216-qeducacio-per-a-la-sostenibilitat-competencies-en-la-formacio-de-mestres-ubq](http://www.edusost.cat/en/docudocuments-propis-de-la-xarxa/doc_download/216-qeducacio-per-a-la-sostenibilitat-competencies-en-la-formacio-de-mestres-ubq)

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Universidad de Barcelona (2008). Competències transversals de la Unide Barcelona. Disponible en [http://diposit.ub.edu/dspace/bits2445/2941/1/comp\\_trans\\_UB.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bits2445/2941/1/comp_trans_UB.pdf).

Walton, D.N. (2006). *Fundamentals of Critical Argumentation*. New York: Cambridge.

van Eemeren, F. H., Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, A. F. (2002). *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.