

CAPÍTULO 43

LA NUEVA MIRADA HACIA LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LA PRÁCTICA DOCENTE: HABLAR PARA PENSAR, APRENDER Y COMUNICAR

MERCÈ PÉREZ CALLEJA Y MARTA GRÀCIA GARCÍA
Universitat de Barcelona

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las destrezas lingüísticas orales del alumno en la escuela

La escuela es un contexto natural donde las estrategias docentes son esenciales para el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos. Constituye un microcosmos de relaciones interpersonales que pueden favorecer el desarrollo comunicativo y lingüístico a través de interacciones lingüísticas de calidad (Hamre, Hatfield, Pianta, y Jamil, 2014; Howes et al., 2008) y mediante el uso por parte del profesorado de determinadas estrategias educativas (Dickinson, Darrow, y Tinubu, 2008; Gràcia, Galván-Bovaira, y Sánchez-Cano, 2017; Jones, 2017; Marinac, Woodyatt, y Ozanne, 2008). Estos procesos dialógicos fomentan el aprendizaje (Clarke, Resnick, y Penstein, 2016; Mercer, 2010).

Diferentes autores han utilizado indicadores para evaluar la enseñanza dialógica (Molinari y Mameli 2013; Molinari y Mameli 2015; Myhill y Warren 2005; Nystrand et al. 1997; Nystrand et al. 2001; Pimentel y McNeill 2013; Sedova 2017; Sotter et al. 2008). Gràcia et al. (2015a, 2015b, 2021) desarrollaron una herramienta para evaluar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en el aula, la EVALOE-SSD, basada en una perspectiva socio-pragmática y ecofuncional del desarrollo del lenguaje. La EVALOE-SSD se basa en los principios de la Metodología Conversacional y la enseñanza dialógica. Las aulas se conceptualizan como espacios comunicativos donde se reflexiona y se enseña la lengua oral, constituyendo una herramienta clave para el aprendizaje de contenidos de todas las áreas del currículo (Gràcia et al. 2015b, 2017, 2019, 2020a, 2021).

El objetivo del instrumento digital es ofrecer al profesorado y a otros profesionales (por ejemplo, logopedas y psicopedagogos) una herramienta que les permita, no solo evaluar las habilidades y estrategias del profesorado para fomentar la competencia comunicativa en el aula, sino también valorar las interacciones entre el docente y el alumnado y sus acciones lingüísticas.

El desarrollo profesional y el uso de herramientas digitales

El desarrollo profesional (DP) del profesorado puede definirse como el crecimiento profesional que consigue un docente a través de la adquisición de una mayor experiencia y del examen sistemático de sus propias prácticas docentes (Glatthorn 1995; Prieto et al. 2020). Es una de las principales estrategias para mejorar el aprendizaje del alumnado (Villegas-Reimers 2003).

En los últimos años la investigación sobre la reflexión en la formación docente pone de relieve que esta no debe percibirse como algo separado del trabajo del día a día en el aula, sino entenderse como procesos integrados (Mulryan-Kyne, 2020). Existen investigaciones sobre formación docente que implican la reflexión individual o colectiva (Murray, 2010), algunos usando tecnología digital, orientados a profesorado de enseñanza de lenguas, y otros centrados en mejorar las habilidades digitales y la toma de decisiones. Sin embargo, no existen trabajos en los que se realicen propuestas de desarrollo profesional que implique reflexión sobre la práctica individual y grupal, utilizando tecnología digital, donde la meta principal sea contribuir al desarrollo de la competencia oral del alumnado en todas las materias y no solo en aquellas con contenido específicamente lingüístico (Gràcia et al., 2022, 2023). La formación inicial y continua de las maestras de educación infantil no incorpora una formación específica en relación con su enseñanza, ni sobre la reflexión respecto a la Metodología Conversacional como herramienta clave para contribuir a la construcción del conocimiento por parte del alumnado y al desarrollo de todas las competencias, por lo que constituye el reto principal de la investigación que presentamos.

Justificación

Analizamos el uso del Instrumento Digital (ID) EVALOE-SSD por parte de maestras de educación infantil como recurso de desarrollo profesional, los cambios en su práctica y en las competencias lingüísticas de su alumnado. Lo que se pretende es transformar las aulas de educación infantil de escuelas de tipología diversa en espacios comunicativos en los que la conversación, la discusión y el uso de la lengua oral promuevan el desarrollo de la comunicación, el desarrollo emocional y la autonomía, en el marco de contextos inclusivos. Se pretende dejar atrás prácticas educativas que todavía persisten en segundo ciclo de educación infantil (3-6 años) centradas en el adulto en las que no se aprovecha la curiosidad, los intereses y la capacidad comunicativa de los niños y niñas, en modalidades comunicativas diversas.

Objetivos

El objetivo de la investigación es analizar el proceso de desarrollo profesional de tres maestras de educación infantil de escuelas catalanas, una de ellas de alta complejidad, a través del uso del ID EVALOE-SSD durante un periodo de cuatro a seis meses.

Los objetivos específicos son: 1) describir el uso que las maestras hacen del ID como recurso de desarrollo profesional; 2) analizar los cambios que tienen lugar durante este periodo en su práctica docente, en las características de las clases, en las competencias comunicativas y lingüísticas de los niños y niñas.

MÉTODO

Es un estudio de tres casos siguiendo la metodología de observación participante, que permite aprender acerca de las actividades de las personas en escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Proporciona al investigador un método para percibir expresiones de sentimientos que no se realizan de forma verbal, estudiar las relaciones e interacción entre individuos, cómo se comunican, y permite evaluar los tiempos empleados en las distintas actividades (Schmuck, 1997).

Participantes

Las participantes son tres maestras y su grupo de alumnos/as de Educación Infantil de nivel Infantil-4 e Infantil-5, una de ellas docente en una escuela de alta complejidad.

Instrumentos

El principal instrumento o recurso es el ID EVALOE-SSD (Gràcia et al., 2023), compuesto por 30 ítems con tres opciones de respuesta, que propone a la maestra evaluar de manera sistemática pero flexible sus clases en relación con cinco dimensiones en función de su contenido: 1) diseño instruccional, 2) gestión de la conversación por parte del docente, 3) gestión de la conversación por parte del alumnado, 4) estrategias comunicativas docentes y 5) funciones del alumnado.

Existen ítems de diferente grado de complejidad (tres niveles, representados en la figura 1 por los tres tonos de color lila), ítems vinculados exclusivamente a las acciones del docente (16), como Siempre adopto un rol activo de guía y orientación durante las actividades de lengua oral, o Siempre facilito que los alumnos inicien las interacciones comunicativas; ítems vinculados a las acciones del alumnado (10) como La mayoría de los alumnos dan información, La mayoría de los alumnos regulan la acción; e ítems que incluyen a ambos (4) como Nos referimos explícitamente a las normas de comunicación que regulan la interacción durante las actividades, o Durante

la sesión de trabajo la disposición del mobiliario, de los alumnos y del docente siempre se ajusta a las características de la actividad que realizamos. Las maestras pueden consultar una serie de ayudas-recursos en diferentes tipos de formato: texto, audio, vídeo e imagen.

Una vez asignado un color a cada ítem del cuestionario, en función de las características específicas de la clase, las maestras pueden consultar un cuadro resumen con los ítems y las valoraciones que han asignado a cada uno. A continuación, el ID les propone una decisión. Concretamente aparecen 6 opciones vinculadas a 6 ítems y les propone que elijan 3, y los intenten introducir en sus siguientes clases.

Figura 1. Cuadro resumen de todos los ítems agrupados por dimensiones

A. Diseño instruccional	B. Gestión de la conversación por parte del docente	C. Gestión de la conversación por parte de los alumnos	D. Funciones comunicativas y estrategias del docente	E. Funciones comunicativas de los alumnos
Los alumnos autoevalúan su comportamiento comunicativo	Facilito que los alumnos inicien las interacciones comunicativas	Durante las actividades de conversación, discusión y/o debate adoptamos un formato de interacción en red	Enseño a sintetizar y/o extraer conclusiones	La mayoría de los alumnos sintetizan y/o extraen conclusiones
Evalúo el comportamiento comunicativo de los alumnos	La disposición del mobiliario, de los alumnos y del docente se ajusta a las características de la actividad	Los alumnos gestionan su participación en la conversación sin que yo dé turnos de palabra	Enseño a obtener información	Los alumnos mejoran su enunciado después de mi expansión
Nos referimos a las normas de comunicación	Doy tiempo a los alumnos para que tomen su turno	Los alumnos adoptan un rol activo durante las actividades	Enseño a dar información	Los alumnos mejoran su enunciado después de mi clarificación
Revisamos los conocimientos previos que tenemos de lengua oral	Respondo a las interacciones comunicativas iniciadas por los alumnos		Enseño fórmulas de interacción social	Los alumnos utilizan fórmulas de interacción social
Explicito los objetivos relacionados con la lengua	Adopto un rol activo de guía y orientación durante las actividades de lengua oral		Expando los enunciados de los alumnos	Los alumnos obtienen información
Propongo actividades que faciliten trabajar objetivos de lengua	Modero la gestión de turnos con la finalidad de que participen todos los alumnos		Clarifico los enunciados poco claros de los alumnos	Los alumnos dan información
			Enseño a regular la acción	Los alumnos regulan la acción
			Valoro positivamente los enunciados de los alumnos	

Fuente: Gràcia (2019).

Además del instrumento EVALOE-SSD como recurso principal, con los alumnos de la escuela de alta complejidad se utilizó también la prueba PLON-R (Prueba de Lenguaje Oral Navarra-Revisada) (Aguinaga, et al., 2004), que valora el desarrollo del

lenguaje en los niños y niñas de 3, 4, 5 y 6 años en los aspectos de Forma (Fonología, Morfología-Sintaxis), Contenido y Uso del lenguaje. También se utilizó la prueba de conversación entre iguales (PCEI), que consta de dos partes. La primera valora 4 aspectos generales, duración, intervenciones de la investigadora para regular el comportamiento poco apropiado de los niños, intervenciones de la investigadora para conseguir que los niños y niñas hablen o reconducir temas; la segunda se compone de 4 categorías sobre la comunicación no verbal y 19 categorías agrupadas en 6 categorías superiores sobre la comunicación verbal. Cada categoría se valora a partir de una escala tipo Likert, con una gradación de puntuaciones del 0 (no se observa), 1 (pocas veces o con poca frecuencia), 2 (a menudo o con bastante frecuencia), al 3 (con mucha frecuencia o casi siempre).

Procedimiento

El procedimiento seguido con la maestra de la escuela de alta complejidad, fue:

1. Primera reunión entre investigadora y maestra.

Selección de seis niños del grupo clase siguiendo estos criterios:

- a. un porcentaje equilibrado entre niños y niñas, de los 6, 3 niños y 3 niñas.
- b. nacidos en trimestres diferentes (uno del primer trimestre, uno del segundo trimestre, uno del tercer trimestre)
- c. se conocieran entre ellos, variedad y diferencia entre ellos, desde muy hablador al muy tímido.

2. Aplicación de la prueba de conversación entre iguales y evaluación del nivel del lenguaje de los niños seleccionados con la prueba PLON-R al inicio y al final de la participación de la maestra en el proceso de desarrollo profesional.

3. La investigadora observa una primera sesión de clase de la maestra con sus alumnos y la evalúa con EVALOE-SSD.

4. Evaluación de las clases por parte de la maestra semanalmente o quincenalmente con EVALOE-SSD.

5. Evaluación por parte de la investigadora de tres sesiones de clase con EVALOE-SSD.

6. Reflexión conjunta entre Investigadora y maestra en un encuentro sobre el proceso de desarrollo profesional en el que están participando.

7. Respuesta por parte de la maestra de un cuestionario de valoración de la experiencia y encuentro con la investigadora para hacer una reflexión y valoración conjunta del proceso seguido.

El procedimiento en el caso de las dos maestras de la escuela ordinaria fue el mismo, pero sin el uso de las pruebas PLON-R ni de la PCEI.

Análisis de datos

Se analizaron descriptivamente los datos vinculados a las evaluaciones de las maestras con la EVALOE-SSD (frecuencia de asignación de un color a cada uno de los ítems del ID, agrupación de los ítems por dimensiones, por nivel de complejidad y si las acciones corresponden a la maestra, al alumnado o a ambos). Los datos correspondientes a la prueba PLON-R y la PCEI, se analizaron siguiendo el manual de la prueba.

RESULTADOS

Resultados relativos a la evaluación de las clases por parte de las maestras

La maestra de la escuela de alta complejidad (D1) realizó 15 evaluaciones durante un semestre (enero a junio). La maestra de la escuela ordinaria (D2) realizó 12 evaluaciones durante un cuatrimestre (octubre a enero) y la otra maestra de la escuela ordinaria (D3) realizó 13 evaluaciones durante un cuatrimestre (octubre a enero).

La tabla 1 recoge los resultados de las evaluaciones de las tres maestras de los 16 ítems vinculados a su acción docente, en tres momentos diferentes del proceso formativo.

En general, en la puntuación media de cada evaluación hay un incremento a lo largo del proceso, la maestra D1 otorga la misma puntuación en la quinta y última evaluación.

La tabla 2 recoge los resultados de las evaluaciones de las tres maestras de los 10 ítems vinculados a la competencia oral de su alumnado, en tres momentos diferentes del proceso formativo.

En general, en la puntuación media de cada evaluación hay un incremento a lo largo del proceso seguido en cada maestra, la maestra D1 otorga una puntuación más baja en la quinta evaluación que en la primera.

La tabla 3 recoge los resultados de las evaluaciones de las tres maestras de los 4 ítems vinculados a la acción docente y a la competencia oral de su alumnado, en tres momentos diferentes del proceso formativo.

Tabla 1. Puntuación media de los ítems vinculados a las acciones docentes

Evaluaciones acción docente			
Docente	1ª Evaluación	5ª Evaluación	Última evaluación
D1	1,44	1,88	1,88
D2	1	1,44	1,50
D3	0,90	1	1,56
Media	1,11	1,44	1,64

Nota: la máxima puntuación es 3 (siendo 1 color rojo; 2 color amarillo, 3 color verde).

Tabla 2. Puntuación media de los ítems vinculados a la competencia oral del alumnado

Evaluaciones acciones alumnos			
Docente	1ª Evaluación	5ª Evaluación	Última evaluación
D1	1,25	1,20	1,50
D2	0,30	1	1,10
D3	0,75	0,80	0,90
Media	0,76	1	1,16

Tabla 3. Puntuación media de los ítems vinculados a las acciones docentes y a la competencia oral del alumnado

Evaluaciones acciones docentes/alumnos			
Docente	1ª Evaluación	5ª Evaluación	Última evaluación
D1	1	1,75	1,75
D2	0	0,75	1
D3	1	1,33	1,25
Media	0,66	1,27	1,33

En general, en la puntuación media de cada evaluación hay un incremento a lo largo del proceso seguido en cada maestra, la maestra D1 otorga la misma puntuación en la quinta y en la última evaluación, la maestra D2 no otorga ninguna puntuación en la primera evaluación, la maestra D3 otorga una puntuación más alta en la quinta evaluación que en la última evaluación.

Resultados relativos a la evaluación de las clases con EVALOE-SSD realizadas por las maestras y agrupadas por nivel de complejidad

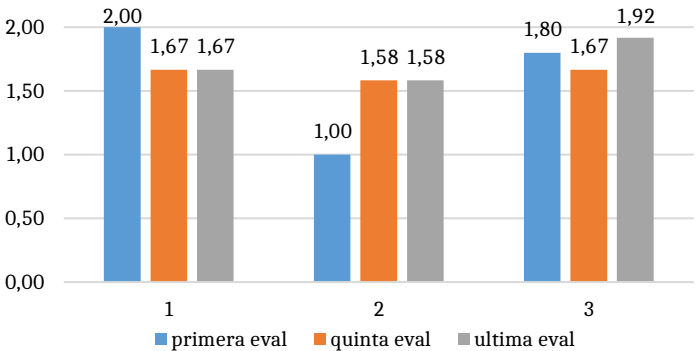
Las figuras 2, 3 y 4 expresan los resultados de las evaluaciones de las maestras y agrupadas por nivel de complejidad.

En general la tendencia que se observa de la maestra D1 es la de asignar puntuaciones altas a los ítems de complejidad alta y baja, no a los ítems de complejidad media; hay un ligero descenso de las puntuaciones en la quinta autoevaluación, seguido de un aumento, lo que nos hace pensar un uso superficial de la herramienta.

En general, la tendencia de la maestra D2 es asignar puntuaciones bajas a los ítems de complejidad alta; hay un ligero aumento de las puntuaciones asignadas a los ítems de complejidad media, en las puntuaciones asignadas a los ítems de complejidad baja se mantiene la misma puntuación en la quinta y última evaluación.

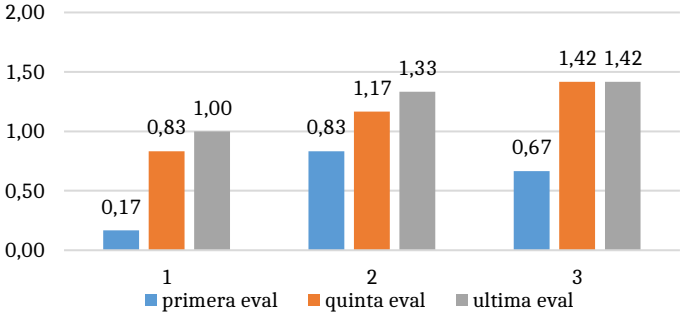
En general, la tendencia de la maestra D3 es no asignar puntuación a los ítems de complejidad alta; hay un ligero aumento de las puntuaciones asignadas a los ítems de complejidad media, en las puntuaciones asignadas a los ítems de complejidad baja se observa un aumento de la puntuación asignada a la primera evaluación, una disminución de la puntuación en la quinta evaluación y un ligero aumento en la última evaluación.

Figura 2. Puntuación media en tres momentos del proceso formativo, agrupadas por nivel de complejidad de los ítems, realizadas por la maestra D1



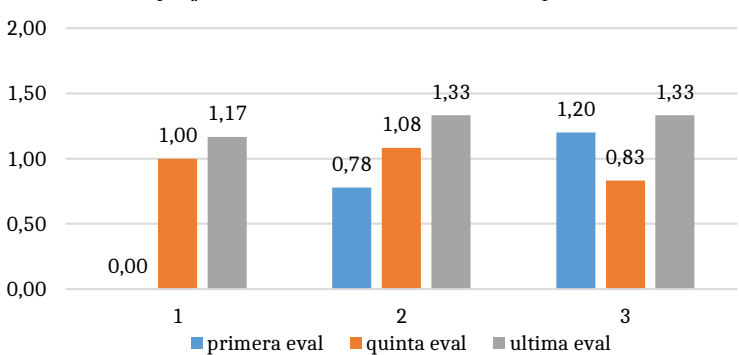
Nota: 1 complejidad alta, 2 media, 3 baja.

Figura 3. Puntuación media en tres momentos del proceso formativo, agrupadas por nivel de complejidad de los ítems, realizadas por la maestra D2



Nota: 1 complejidad alta, 2 media, 3 baja.

Figura 4. Puntuación media en tres momentos del proceso formativo, agrupadas por nivel de complejidad de los ítems, realizadas por la maestra D3



Nota: 1 complejidad alta, 2 media, 3 baja.

Resultados relativos al cuestionario de valoración final contestado por las maestras

La Tabla 4 recoge algunos comentarios de las maestras en el Cuestionario de valoración final en relación con su experiencia formativa de uso reflexivo de EVALOE-SSD.

La Tabla 5 recoge las consideraciones en relación a la utilidad de EVALOE-SSD y algunas sugerencias de mejora que hacen las maestras.

Tabla 4. Valoraciones sobre la experiencia de participación de las maestras en el proceso de desarrollo profesional con EVALOE-SSD

Considero que la experiencia de uso de la herramienta ha supuesto para mí (pregunta cerrada con tres opciones de respuesta)	
D1	Cierto aprendizaje y mejora de mi práctica docente vinculada a la competencia comunicativa
D2	No tengo claro que haya aprendido ni mejorado mi práctica docente vinculada a la competencia comunicativa
D3	No tengo claro que haya aprendido ni mejorado mi práctica docente vinculada a la competencia comunicativa

Tabla 5. Utilidad de EVALOE-SSD y sugerencias de mejora

Consideraciones en relación con la utilidad de EVALOE-SSD y sugerencias (pregunta abierta)	
D1	A los niños les ha servido en la medida en que me ha servido a mí, es decir, todas las cuestiones que me planteaban una autoevaluación mía, de mi práctica docente, directamente han revertido en mi práctica docente en otras sesiones, en otros días. Entonces, ya solo por eso vale la pena, porque, sí que es algo que es verdad que cuesta encontrar el tiempo y vamos todos hasta el cuello, pero, todo lo que nos haga reflexionar sobre cómo hacemos las cosas, por qué y para qué, siempre suma.
	El hecho de incluir los términos tan totalitarios, todos o ninguno o siempre o nunca..., encuentro que en un cuestionario no han de estar, ... para poder ser más realista en las respuestas después.
D2	Considero que ha de tener un retorno la herramienta.
D3	La herramienta en sí misma sin un feedback o sin retroalimentación que ayude o proporcione herramientas la considero poco útil. Las decisiones ayudan, pero no es suficiente. Te hace tomar conciencia, pero tomar conciencia no es suficiente.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados vinculados al primer y segundo objetivo, describir el uso que las maestras hacen del ID como recurso de desarrollo profesional, y analizar los cambios que tienen lugar durante este periodo en su práctica docente, en las características de las clases, y en las competencias comunicativas y lingüísticas de los niños y las niñas, destacan que las maestras que han hecho un uso sistemático de EVALOE-SSD o adoptado mayor nivel de compromiso (D2) han podido hacer una reflexión consciente, mejorar la valoración de sus clases y hacer cambios a lo largo del proceso, en cambio a las maestras que no han hecho un uso sistemático del ID o han tenido un

menor nivel de compromiso o implicación (D1-D3) les ha costado más mejorar la valoración y hacer cambios en sus clases a lo largo del proceso.

En esta línea, Pence et al. (2008) destacan que la fidelidad de los docentes en la implementación de procesos instruccionales centrados en la lengua depende de diversos factores, entre los que destaca las características del docente, de la escuela/aula y las de propio currículum. Algunas maestras pueden necesitar un mayor grado de ayuda por parte de una persona experta, en términos de procesos de desarrollo profesional colaborativo presencial o virtual (Martín y Solé, 2011; Schachter, Spear, Piasta, y Logan, 2016; Gràcia et al., 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2023).

En relación con las evaluaciones de las clases con EVALOE-SSD, las maestras realizaron evaluaciones periódicas, semanal o quincenalmente, en general las puntuaciones finales han sido superiores a las iniciales, lo que sugiere que la aplicación digital fue útil para mejorar las competencias. Además, tomaron decisiones al final de cada evaluación, eligiendo tres acciones para realizar en la siguiente clase. Los resultados coinciden con los encontrados en otros estudios (Gràcia et al. 2020a, 2020b) que sugieren que la comprensión de la aplicación digital fue progresiva.

En las evaluaciones de los ítems agrupados por nivel de complejidad en tres momentos diferentes del proceso formativo, los resultados indican que los ítems de alta complejidad reciben las puntuaciones más bajas. Esto confirma la idoneidad de la conceptualización de los autores de agrupar los ítems según el nivel de complejidad (Gràcia 2018; Gràcia et al. 2019, 2020a, 2020b). Las acciones (de profesorado y de alumnado) o estrategias más complejas son más difíciles de introducir en el aula. Esto significa que las maestras son conscientes de que su práctica aún está lejos de la propuesta en el modelo base de la aplicación digital y que aún no pueden incorporar estos ítems en el aula.

Se detectan diferencias en los resultados entre las maestras sobre su percepción en el proceso de desarrollo profesional y lo que ha supuesto la experiencia de uso de la EVALOE-SSD como instrumento de reflexión individual sobre la práctica docente (Gràcia et al., 2023), una de ellas considera que ha supuesto un cierto aprendizaje, mientras las otras dos maestras no aprecian que haya mejorado su práctica docente con el uso de EVALOE-SSD, esto sugiere la necesidad de mayor ayuda por parte de una persona experta, o la mejora del proceso formativo teniendo en cuenta la reflexión individual y colaborativa.

Las sugerencias de mejora de las maestras participantes han supuesto una ayuda en esta investigación (Gràcia et al., 2022b, 2023) para identificar aspectos mejorables y hacer propuestas concretas de cambio para obtener una mayor usabilidad del ID, en la línea de lo que plantean trabajos que se centran en el uso de los recursos digitales en la formación de docentes (Uerz et al., 2017; Lund et al., 2014; Zinger et al., 2017).

REFERENCIAS

- Aguinaga, G. L., Armentia, M. A., Fraile, A., Olangua, P., y Uriz, N. (2004). *Prueba de lenguaje oral de Navarra-Revisada* (PLON-R) Tea.
- Clarke, S. N., Resnick, L. B., y Penstein, C. (2016). Dialogic instruction: A new frontier. En L. Corno, y E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 378-389). Routledge.
- Dickinson, D. K., Darrow, C., y Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher-child conversations in head start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development*, 19(3), 396-429.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2, 41-46.
- Gràcia, M. (Coord.), Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M, Vega, F., Vilaseca, R., y Rivero, M. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral*. Escala EVALOE. Graó.
- Gràcia, M. y Sánchez, M.(2022c). *Competencia comunicativa oral. Su desarrollo en la escuela inclusiva: Evaluación e Intervención*. Giunti EOS.
- Gràcia, M., Alvarado, J. M., y Nieva, S. (2021). Assessment of Oral Skills in Adolescents. *Children*, 8, 11-36. doi: 10.3390/children, 8121136
- Gràcia, M., Alvarado, J. M., y Nieva, S. (2022a). Autoevaluación y toma de decisiones para mejorar la competencia oral en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 62(1), 83-99. doi: 10.21865/RIDEP62.1.07
- Gràcia, M., Casanovas, J., Riba, C., Sancho, M.R., Jarque, M.J., Casanovas, J., y Vega, F. (2022b). Developing a digital application (EVALOE-DSS) for the professional development of teachers aiming to improve their students' linguistic competence. *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 492-517. doi: 10.1080/09588221.2019.1707690
- Gràcia, M., Castillo, P. y Adam-Alcocer, A. L. (2023). Exploring the impact of a teacher development programme using a digital application on linguistic interactions in the classroom: a multiple case study. *Applied Linguistics Review*, 14(5), 1305-1343. doi: 10.1515/applirev-2020-0132
- Gràcia, M., de Lacerda, C. B., Jarque, M. J., Domeniconi, C., Casanovas, J., Sancho, M. R., ... Cuatrecasas, M. (2019). Diseño y construcción de un Sistema de Soporte a la toma de Decisiones de los docentes sobre las interacciones comunicativas y lingüísticas en el aula. *Multidisciplinary Journal of School Education*, (16), 57-84.
- 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. doi:10.1075/resla.30.1.08gra
- 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 and Therapy*, 31(3), 287-304. doi:10.1177/0265659015593608
- Gràcia, M., Vega, F., Jarque, S, Adam, A.L., y Jarque, M.J. (2021). Teaching practices for developing oral language skills in Catalan schools. *Cogent Education*, 8(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1935647>

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., y Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain - specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274. doi:10.1111/cdev.12184

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., y Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.

Jones, D. (2017). Talking about talk: Reviewing oracy in English primary education. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 498–508. doi:10.1080/03004430.2016.1211125

Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., y Engelen, K. L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 280–298

Marinac, J. V., Woodyatt, G. C., y Ozanne, A. E. (2008). Investigating adult language input and young children's responses in naturalistic environments: An observational framework. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(3), 265–284. doi:10.1177/0265659008096293

Mercer, N. (2010). The analysis of the classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1–14. doi:10.1348/000709909X479853

Molinari, L. y Consuelo, M. (2013). Process quality of classroom discourse: Pupil participation and learning opportunities. *International Journal of Educational Research*, 62, 249–258.

Molinari, L. y Consuelo, M. (2015). Triadické interakce ve výukové komunikaci [Triadic interactions in classroom discourse]. *Studia Paedagogica* 20(3), 9–28.

Mulryan-Kyne, C. (2020). Supporting reflection and reflective practice in an initial teacher education programme: An exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 502-519.

Murray, A. (2010). Empowering teachers through professional development. *English Teaching Forum*, 48(1), 2-11.

Myhill, A. y Warren, P. (2005). Scaffolds or straitjackets? Critical moments in classroom discourse. *Educational Review* 57(1). 55–69.

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., y Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue*. New York: Teachers College Press.

Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., y Long, D. (2001). *Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse*. CELA Research Report.

Pence, K., Justice, L., y Wiggins, A. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 329–341.

Pimentel, D. S. y McNeill, K. (2013). Conducting talk in secondary science classrooms: Investigating instructional moves and teachers' beliefs. *Science Education* 97(3). 367–394.

Schachter, R., Spear, C. F., Piasta, S. B., y Logan, J. A. R. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language- and literacy-learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 281-294.

Schmuck, R. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights: IRI/Skylight Training and Publishing.

Sedova, K. (2017). A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 67, 278–290.

Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Graó.

Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., y Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372-391.

Uerz, D., Volman, M., y Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education*, 70, 12-23.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. International Institute for Educational Planning

Zinger, D., Naranjo, A., Amador, I., Gilbertson, N., y Warschauer, M. (2017). A Design-Based Research Approach to Improving Professional Development and Teacher Knowledge: The Case of the Smithsonian Learning Lab. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 17(3), 388–410.

