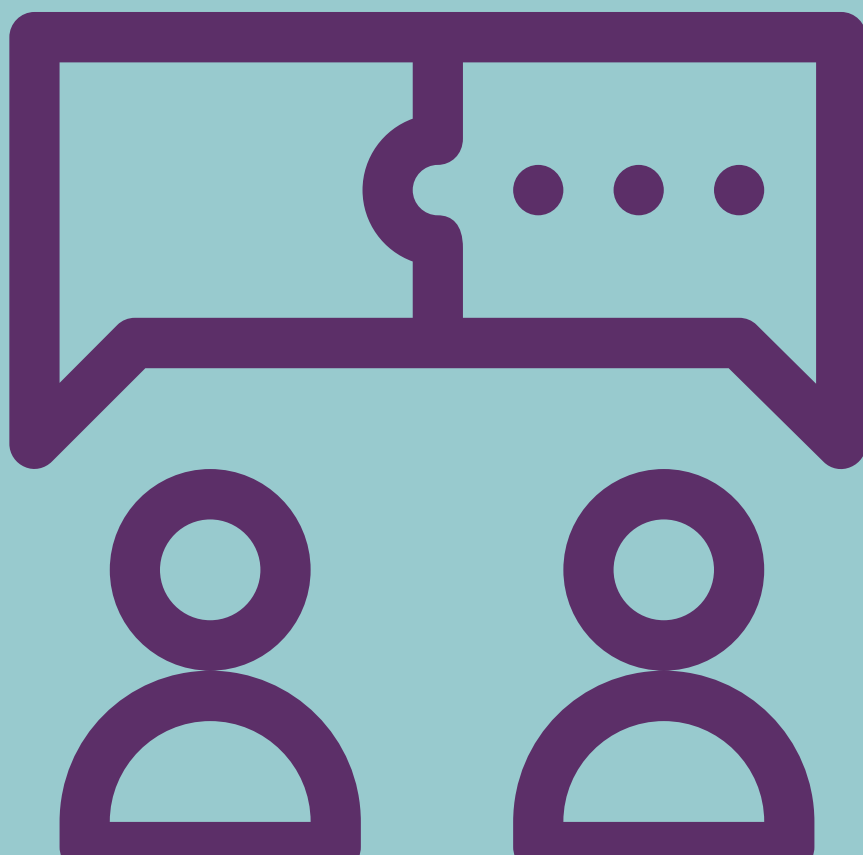


COMPETÈNCIA COMUNICATIVA ORAL

GUIA PER
AL PROFESSORAT
UNIVERSITARI



Autoria

Marta Gràcia

Col·laboradores

Ana Luisa Adam-Alcocer
Priscila Benitez
Priscila Garza
M. Josep Jarque
Verónica Quezada
Teresa Segués
Teresa Zarza

Revisió

Elisa Rosado

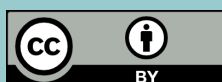
AGRAÏMENTS

L'elaboració d'aquesta Guia ha estat possible gràcies a les següents ajudes:

* *Programa de desenvolupament professional per a la millora de la qualitat formativa inicial de la competència lingüística oral de futurs docents d'educació infantil, primària i secundària (2023 ARMIF 00015).* Investigadora Principal: Dra. Marta Gràcia. Entitat finançadora: AGAUR – Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. PGC2023AR. Convocatòria d'ajudes de recerca per a la millora de la formació inicial de mestres (ARMIF 2023).

* Ajudes per a les activitats de transferència i divulgació de la investigació dels grups de recerca i investigadors/res de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. TRANSFER 2024.

© CCO_GUIA MARTA GRÀCIA (2025)



Al llarg d'aquesta guia s'utilitzaran diferents fórmules o expressions per referir-se als estudiants i les estudiants, així com als professors i les professores, per mostrar el nostre convenciment sobre la necessitat d'incorporar la perspectiva de gènere als textos educatius, però, alhora, per evitar que la lectura del text resulti tediosa a causa de la repetició d'articles, guions o barres.

ÍNDEX

Aquest és un índex interactiu: Pot fer clic en cada capítol per a navegar pel document de forma més àgil.

INTRODUCCIÓ	06
1. DIMENSIONS, INDICADORS I ESTÀNDARDS	10
1. Forma A. Sintaxis B. Morfologia C. Fonologia	
2. Lèxic A. Lèxic d'ús comú B. Lèxic específic de la matèria, àrea o assignatura	
3. Estructura i organització del discurs A. Gèneres discursius B. Aspectes retòrics C. Connectors metatextuals D. Cohesió textual	
4. Ús del llenguatge / pragmàtica A. Funcions comunicatives	
5. Comprensió A. Escolta activa B. Identificació de conceptes i idees clau C. Anàlisi del discurs dels altres D. Resum o síntesi	
6. Comunicació no verbal A. Gestos i postures B. Expressió facial C. Contacte visual	
7. Pronunciació i aspectes suprasegmentals A. Veu i projecció de la veu B. Pronunciació C. Velocitat D. Pausas E. Entonació F. To G. Ritme	
8. La interacció comunicativa i lingüística a les aules A. Disseny instruccional - A1. Els estudiants autoavaluen la seva competència comunicativa - A2. El professor o professora avalua la competència comunicativa dels estudiants - A3. Els estudiants i el professorat fan referència a les normes de comunicació que han acordat prèviament - A4. Els estudiants i el professorat revisen els continguts que ja han treballat relacionats amb la competència comunicativa oral	

ÍNDEX

A5. El professor o professora comparteix amb els estudiants els objectius relacionats amb la llengua oral

A6. El professor o professora dissenya i proposa activitats variades que faciliten treballar la llengua oral en totes les seves classes

B. Gestió de la conversa per part del professorat

B1. El professor o professora facilita que els estudiants iniciïn les interaccions comunicatives

B2. La disposició del mobiliari i dels participants s'ajusta a les característiques de l'activitat

B3. El professor o professora dona temps als estudiants perquè tinguin torn de paraula

B4. El professor o professora respon a les interaccions comunicatives iniciades pels estudiants

B5. El professor o professora adopta un rol actiu de guia i orientació durant les activitats de conversa i discussió

B6. El professor o professora gestiona els torns perquè els estudiants participin en les discussions i converses

C. Gestió de la conversa per part dels estudiants

C1. El professor o professora i els estudiants adopten un format d'interacció en xarxa durant les activitats de conversa i discussió

C2. Els estudiants gestionen la seva participació durant les converses i les discussions

C3. Els estudiants adopten un rol actiu durant les activitats

D. Estratègies del professorat per promoure l'ús de la competència comunicativa oral amb propòsits diferents per part dels estudiants

D1. El professor o professora ensenya a sintetitzar i a extreure conclusions

D2. El professor o professora reflexiona amb els estudiants sobre com formular adequadament preguntes ajustades al context

D3. El professor o professora reflexiona amb els estudiants sobre com proporcionar i compartir informació

D4. El professor o professora i els estudiants reflexionen sobre com utilitzar les fórmules d'interacció social

D5. El professor o professora amplia els enunciats dels estudiants

D6. El professor o professora aclareix els enunciats dels estudiants

D7. El professor o professora ensenya els estudiants a regular la seva acció i la dels altres

D8. El professor o professora valora positivament les intervencions dels estudiants

ÍNDEX

E. Funcions comunicatives dels estudiants

- E1. Els estudiants sintetitzen o extreuen conclusions
- E2. Els estudiants milloren el seu enunciat després d'una expansió
- E3. Els estudiants milloren el seu enunciat després d'una clarificació
- E4. Els estudiants fan servir fórmules d'interacció
- E5. Els estudiants obtenen informació
- E6. Els estudiants aporten informació
- E7. Els estudiants regulen l'acció

2. CRITERIS PER AVALUAR I AUTOAVALUAR LA QUALITAT FORMATIVA

33

- 1. Forma
- 2. Contingut
- 3. Estructura i organització del discurs
- 4. Ús del llenguatge / pragmàtica
- 5. Comprensió
- 6. Comunicació no verbal
- 7. Pronunciació i aspectes suprasegmentals
- 8. La interacció comunicativa i lingüística a les aules
 - A. Disseny instruccional
 - B. Gestió de la conversa per part del professorat
 - C. Gestió de la conversa per part dels estudiants
 - D. Estratègies del professorat per promoure l'ús de la llengua oral amb propòsits diferents per part dels estudiants
 - E. Funcions comunicatives dels estudiants

3. ORIENTACIONS I INSTRUMENTS D'AVUACIÓ, AUTOAVALUACIÓ I REFLEXIÓ

75

4. REFERÈNCIES

79

INTRODUCCIÓ

Vivim en una societat en evolució constant, marcada per canvis polítics, socials, econòmics i culturals que són impulsats, en gran mesura, per l'accés creixent a les tecnologies de la informació i la comunicació, així com pels fluxos migratoris massius i la diversitat cultural. Tot això ha generat una transformació significativa pel que fa a la manera com les persones treballen, es comuniquen i es relacionen entre si (González i González, 2008; Johnson et al., 2015; Ortega, 2010; Prats, 2005). En aquest context de canvi continu, la capacitat de comunicar-se oralment de manera efectiva i expressar-se amb claredat i coherència és fonamental per a l'èxit personal i professional dels estudiants universitaris.

El desenvolupament de la competència comunicativa oral (CCO) en l'àmbit acadèmic és clau en la formació dels futurs professionals (Eizagirre, 2017; González i González, 2008; Mir, 2007). Aquesta competència no només implica la correcció gramatical i la riquesa lèxica, sinó també l'habilitat per expressar-se amb claredat i coherència en diferents contextos i situacions comunicatives, així

com per comprendre les normes socials i culturals que guien la comunicació de manera efectiva, entre altres aspectes rellevants.

En aquest sentit, el professorat universitari assumeix un rol fonamental a l'hora de modelar i promoure aquestes habilitats en l'alumnat. La formació de futurs professionals no només implica acompanyar en la construcció de coneixements teòrics i conceptuals vinculats a cada assignatura, així com motivar i guiar els estudiants cap a un aprenentatge més significatiu i competencial, sinó també contribuir al desenvolupament de les competències que seran essencials en la seva tasca professional futura. Quan es proporciona un entorn adequat per al desenvolupament de la CCO, el professorat universitari pot preparar els futurs professionals perquè siguin comunicadors eficaços.

Considerant la importància de la CCO en el context universitari, especialment en la formació de futurs docents, hem dut a terme dues investigacions centrades a conèixer la percepció

que té el professorat respecte a aquesta competència i les estratègies que utilitzen per desenvolupar-la o promoure'n una millora en els estudiants.

A la primera investigació, subvencionada per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR), coordinada per la Universitat de Barcelona, hi van participar 175 docents universitaris dels graus en Educació Infantil i Primària i del màster en Formació del Professorat de Secundària de sis universitats catalanes (Gràcia et al., 2024a, 2024b, 2025d). L'objectiu d'aquest estudi era, en primer lloc, veure les opinions del professorat universitari dels graus i del màster esmentats respecte a la CCO dels seus estudiants, com abordaven el desenvolupament d'aquesta competència a les classes, i les estratègies que utilitzaven per promoure-la. En segon lloc, ens vam proposar determinar els principals reptes que afrontaven durant el treball de la CCO, així com identificar propostes que poguessin millorar el desenvolupament de les pràctiques educatives.

El professorat participant va contestar un qüestionari amb un total de setanta-una preguntes de resposta múltiple o escala Likert i cinc preguntes obertes derivades de les primeres. Aquest qüestionari incloïa un bloc inicial de quinze preguntes amb la finalitat de conèixer el perfil dels docents participants. La resta de preguntes es van organitzar en sis blocs temàtics:

- | | | | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---|
| 01. | 02. | 03. | 04. | 05. | 06. |
| Activitats per treballar la CCO | Estratègies per treballar la CCO | Valoració de la CCO de l'alumnat | Avaluació de la CCO de l'alumnat | Millora de la CCO de l'alumnat | Millora de les estratègies i habilitats del professorat dels graus i del màster per contribuir a desenvolupar la CCO de l'alumnat |

ELS RESULTATS

van mostrar que el **92,57 %** dels professors van afirmar que treballaven la CCO de manera indirecta, juntament amb altres competències i continguts de la matèria, i un **76,57 %** proposaven activitats específicament vinculades a la CCO. Els participants van afirmar que l'estratègia que feien servir amb més freqüència era promoure que els estudiants fessin preguntes i donessin les seves opinions i respostes. Tot i això, es va posar en relleu que algunes estratègies, com la d'ajudar-los a prendre consciència de la importància d'utilitzar vocabulari nou quan feien aportacions a classe i a discutir temes en grup, només s'utilitzaven puntualment. En qualsevol cas, els resultats van mostrar que el **82,3 %** del professorat va considerar que podria fer més accions per promoure la CCO dels estudiants.



A més, es van detectar algunes diferències significatives en el tipus d'activitats que es promouien. Els resultats van indicar que el professorat del grau en Educació Infantil i Primària feia significativament més presentacions orals que els professors

del màster en Formació del Professorat de Secundària.

També es van detectar algunes diferències estadísticament significatives en relació amb la pràctica oral en funció dels anys d'experiència docent dels professors. Per exemple, els que tenien de cinc a deu anys d'experiència van afirmar que feien més activitats orals enregistrades en format vídeo que altres professors. En canvi, els docents amb més de deu anys d'experiència van afirmar que les feien servir menys. Finalment, els resultats també van mostrar una correlació

significativa entre el desenvolupament de la consciència dels estudiants sobre el treball amb la CCO i la implementació de més activitats específiques per promoure-la per part del professorat. La correlació entre el rol del professorat com a model de la CCO i el nivell de consciència sobre aquesta competència per part de l'alumnat va ser moderada.

EN SÍNTESI, en aquest estudi es va observar que el professorat és conscient que la CCO és una competència clau a la seva professió. A més, es va posar de manifest que els participants consideren necessari treballar-la de manera interdisciplinària per assolir objectius compartits, i fer formacions per tenir més estratègies que els permetin desenvolupar la CCO a les aules. Els resultats també van permetre identificar que els professors que proposen i avaluen més activitats relacionades amb la CCO consideren que els seus estudiants són més conscients que s'està treballant aquesta competència a les classes.

EL SEGON ESTUDI

vinculat a un projecte de recerca subvencionat pel Ministeri de Ciència i Innovació i coordinat per la Universitat de Barcelona i la Universitat Complutense de Madrid, cercava identificar les creences del professorat universitari respecte a la CCO dels estudiants, saber com aborden el desenvolupament d'aquesta competència a les classes, quines són les estratègies que fan servir per promoure-la i, finalment, identificar els principals reptes que afronten a les classes en relació amb la CCO. El principal instrument utilitzat va ser un qüestionari de seixanta-dos ítems agrupats en cinc blocs. El primer bloc contenia preguntes en què se sol·licitava als professors informació referent al percentatge de les classes que considera que són magistrals o expositives, com perceben la participació dels estudiants (participa poc, amb molta freqüència, etc.) i si havien pensat mai a canviar la metodologia de les seves classes perquè els estudiants siguin més participatius. El segon bloc el constituïa el qüestionari ECA (Estratègies Comunicatives a l'Aula), amb trenta ítems de tipus Likert, amb cinc opcions de resposta (sempre, sovint, de vegades, poc, gens), que

pretenia obtenir informació sobre les característiques de les classes dels docents, la seva competència oral i la dels estudiants. Aquest bloc està basat en dos instruments elaborats per l'equip en treballs anteriors: l'EVALOE (Gràcia et al., 2015) i l'EVALOE-SSD (Gràcia et al., 2021, 2022, 2023, 2025a, 2025b). El tercer i darrer bloc va ser el qüestionari COG (Competència Oral i Gènere), amb onze ítems sobre la relació entre competència oral i gènere. El qüestionari acabava amb una pregunta oberta en què s'anima els professors a escriure algun comentari sobre els aspectes tractats. El qüestionari van contestar-lo 873 professors d'universitats de tot el territori espanyol. Els resultats van mostrar que el 76,5 % (668) del professorat considera que el 50 % o més de les seves classes són magistrals o expositives. I el 73 % (638) va indicar que sí que s'havia plantejat modificar la metodologia de les seves classes perquè fossin més participatives, però també van apuntar que havien tingut dificultats per aconseguir-ho.

ELS RESULTATS

també posen en relleu que, malgrat que el **60 %** (520) del professorat afirma que sempre o freqüentment fa activitats a classe per treballar la CCO, el **53 %** (459) considera que aquestes accions no contribueixen prou a desenvolupar la CCO dels estudiants, i perceben que només el **47 %** dels estudiants fan intervencions a classes amb contribucions rellevants per a l'assignatura.

A partir d'aquests resultats i d'altres estudis anteriors (Gràcia et al., 2024a, 2024b), es va identificar la necessitat d'elaborar una guia per al professorat universitari que proporcionés eines i recursos per conèixer quins objectius es poden plantejar respecte als estudiants universitaris quant a la CCO, com es pot avaluar el grau en què assoleixen les diverses habilitats implicades i què es pot fer per promoure la CCO. Així, la guia inclou orientacions, estratègies i propostes per millorar aquesta competència. El seu propòsit principal és que el professorat disposi de recursos que li permetin reflexionar sobre la seva competència per gestionar les classes de manera dialogant i participativa, avaluar la pràctica docent juntament amb altres professors i estudiants i contribuir, en suma, a desenvolupar la CCO de l'alumnat.

A LA PRIMERA PART

de la guia ens centrem a descriure les dimensions, els indicadors i els estàndards que ens permeten identificar què s'espera aconseguir respecte de la CCO de l'alumnat. Abordem, doncs, les habilitats, les competències i les estratègies que volem que desenvolupin els estudiants (futurs professionals) i que haurien de conèixer, practicar i utilitzar a les classes a la universitat, als centres de pràctiques o al lloc on exerceixin la seva professió en el futur.

A LA SEGONA PART

proporcionem criteris per avaluar la qualitat formativa en context universitari en relació amb la competència comunicativa oral dels estudiants. Aquests criteris permeten analitzar o avaluar el grau amb què el professorat promou la consecució dels estàndards descrits anteriorment.

FINALMENT

a la tercera part proposem orientacions i instruments d'avaluació per reflexionar sobre les classes per detectar aspectes susceptibles de millora, així com recursos i idees per incorporar estratègies, propostes, metodologies i activitats per desenvolupar la CCO dels estudiants.

1. DIMENSIONS, INDICADORS I ESTÀNDARDS

Tal com s'ha indicat anteriorment, en aquesta primera part de la guia ens centrem a descriure les dimensions, els indicadors i els estàndards en relació amb allò que s'espera aconseguir respecte a la CCO dels estudiants. Abordem les habilitats, les competències i les estratègies que entenem que els estudiants haurien de practicar, utilitzar i aprendre a les classes a la universitat, als centres de pràctiques, i als centres on desenvolupin la seva professió en el futur.

1. FORMA

Aquesta dimensió inclou tres indicadors. El primer està vinculat a la sintaxi, el segon, a la morfologia i el tercer, a la fonologia.

INDICADORS	ESTÀNDARDS (el que esperem dels estudiants)
Sintaxi	Part de la gramàtica que estudia la manera com es combinen les paraules per formar unitats més grans (sintagmes i oracions), així com la forma i el significat d'aquestes expressions complexes.
Morfologia	Part de la gramàtica que estudia l'estructura de les paraules, les variants que presenten, els elements que les constitueixen i les relacions que s'hi estableixen.
Fonologia	Disciplina lingüística que s'ocupa de l'estudi dels sons de parla. Les unitats bàsiques de la fonètica són els elements segmentals o sons de la parla. Aquests elements es classifiquen en consonants i vocals. La fonètica també s'ocupa de l'estudi dels elements suprasegmentals o elements prosòdics, és a dir, de fenòmens que tenen efecte sobre més d'un segment de la cadena parlada. És el cas de l'entonació, el ritme i l'accentuació, entre d'altres.

2. LÈXIC

Aquesta dimensió inclou dos indicadors. Implica tenir un vocabulari ampli i variat que permeti utilitzar una paraula o una altra en diferents situacions, des de les d'ús comú fins a les específiques del context o àrea de coneixement (terminologia específica).

INDICADORS	ESTÀNDARDS
Lèxic d'ús comú	Emprar un vocabulari variat i adequat en diferents situacions o contextos d'ús comú.
Lèxic específic de la matèria, àrea o assignatura	Utilitzar adequadament vocabulari específic relacionat amb termes i conceptes de la matèria o àrea a què pertany l'assignatura.

3. ESTRUCTURA I ORGANITZACIÓ DEL DISCURS

Aquesta dimensió inclou quatre indicadors. Comporta que el parlant seleccioni i organitzi el contingut de la intervenció perquè sigui rellevant, clara i comprensible per als interlocutors. Això inclou també conèixer les convencions per les quals es regeixen els diferents gèneres discursius, és a dir, les formes convencionals que es fan servir per a objectius concrets en situacions específiques. Per exemple, en un debat, fonamentalment, s'espera que s'argumenti i es contraargumenti en defensa d'una posició determinada, en una exposició s'espera que es proporcioni informació nova a una audiència, etc.

INDICADORS	ESTÀNDARDS
Gèneres discursius	Identificar les diferents tipologies textuals (narració, argumentació, descripció, etc.) i gèneres discursius (debat, exposició oral, conte, poesia, etc.). Reconèixer les característiques i estructures pròpies de cada tipologia textual i gènere discursiu. Produir discursos apropiats per a diferents gèneres en diferents situacions comunicatives.
Aspectes retòrics	Fer servir recursos retòrics adequats per a cada tipologia textual (per persuadir, informar, entretenir, etc.) i context.
Connectors metatextuals	Utilitzar connectors metatextuals per enllaçar i relacionar les diferents parts del discurs, així com guiar-ne la comprensió.
Cohesió textual	Mostrar un ús de recursos (connectors, cadenes lèxiques, pronoms, etc.) que permetin interpretar les frases del text en relació amb les altres i contribueixin a mantenir la continuïtat i la fluïdesa del discurs.

4. ÚS DEL LLENGUATGE / PRAGMÀTICA

Aquesta dimensió inclou un indicador. Es refereix a l'ús del llenguatge tenint en compte la relació amb els interlocutors i el context comunicatiu, així com les reflexions pròpies que els parlants fan sobre el seu llenguatge i sobre la situació comunicativa en què es troben.

INDICADORS	ESTÀNDARDS
Funcions comunicatives	Obtenir informació: preguntar sovint i en el moment adequat, de manera més o menys formal, ajustant-se a la situació. Aportar informació (descriptiva, expressió d'emocions, etc.) quan calgui, sense necessitat que es demani. Metalingüística: reflexionar sobre la llengua i sobre la pròpia competència lingüística. Regular l'acció: regular l'acció de l'interlocutor i la pròpia a través del llenguatge. Gestió de la comunicació i fórmules socials: participar activament en diverses situacions comunicatives i adequar-se als diferents contextos i interlocutors socials.

5. COMPRENSIÓ

Aquesta dimensió inclou quatre indicadors. Implica escoltar activament allò que l'interlocutor o interlocutora està dient i respondre de manera apropiada i amb respostes clares.

INDICADORS	ESTÀNDARDS
Escolta activa	Escoltar activament els interlocutors en una conversa o discussió.
Identificació de conceptes i idees clau	Identificar adequadament els conceptes i les idees clau que comparteixen altres interlocutors.
Anàlisi del discurs dels altres	Analitzar adequadament i amb certa profunditat, depenent del context, l'activitat i altres elements del discurs dels altres participants.
Resum o síntesi	Sintetitzar i resumir els discursos d'altres interlocutors o aquells en què també s'ha participat.

6. COMUNICACIÓ NO VERBAL

Fa referència als complements que acompanyen l'oralitat i que es fan servir per transmetre un missatge més clar utilitzant altres parts del cos. Es presenten suggeriments generals als exemples. La dimensió inclou tres indicadors.

INDICADORS

ESTÀNDARDS

Gestos i postures

Utilitzar gestos apropiats per emfatitzar allò que es vol expressar.

Moviment de braços, tors i altres parts del cos de manera ajustada i compassada al discurs oral.

Expressió facial

Mostrar expressions facials coherents amb el contingut del discurs i les emocions transmeses.

Utilitzar expressions facials que mostren empatia i connexió amb els interlocutors o els destinataris.

Contacte visual

Mantenir contacte visual amb els interlocutors i mostrar interès i atenció per les intervencions.



7. PRONUNCIACIÓ I ASPECTES SUPRASEGMENTALS

Elements fònics que permeten organitzar i interpretar el discurs, a més de transmetre informació emotiva, sociolingüística i dialectal. La dimensió inclou set indicadors.

El visionat del vídeo al qual es pot accedir a través d'aquest enllaç pot ser útil per comprendre els aspectes de tipus suprasegmental i la seva funció en el discurs:

[Veure vídeo](#)

INDICADORS

ESTÀNDARDS

Veu i projecció de la veu	Modular i projectar adequadament la veu, i ajustar-la a la situació i a l'entorn comunicatiu.
Pronunciació	Articular de manera clara i intel·ligible.
Velocitat	Ajustar la velocitat de la parla.
Pauses	Fer ús de pauses i silencis per emfatitzar algunes idees importants o per millorar la claredat i comprensió del missatge.
Entonació	Utilitzar corbes entonatives adequades (depenent del context, tipus de discurs i interacció), emfatitzant paraules o oracions clau que permetin millorar la comprensió del que es vol expressar.
To	Utilitzar un to càlid, tranquil i pausat, segur, persuasiu o suggestiu depenent de la situació.
Ritme	Canviar el ritme durant la intervenció per afavorir l'atenció i el seguiment de la conversa o exposició per part dels interlocutors.

8. LA INTERACCIÓ COMUNICATIVA I LINGÜÍSTICA A LES AULES

Aquest apartat fa referència als elements més rellevants que són presents en les interaccions comunicatives a les aules i que cal analitzar per tal d'identificar elements millorables. La descripció de les dimensions i els estàndards que es presenten estan extrets de l'instrument digital EVALOE-SSD-UNI (escala de valoració de la llengua oral en context escolar —sistema de suport a la presa de decisions— universitat) (Gràcia et al., 2025c), a què ens referirem al final d'aquest document.

Els trenta indicadors de l'EVALOE, agrupats en cinc dimensions, estan

vinculats amb accions del professor o professora (per exemple, «el professor comparteix amb els estudiants els objectius relacionats amb la llengua oral»), amb accions dels estudiants (per exemple, «els estudiants autoavaluen la seva competència comunicativa»), o amb accions en què estan implicats els uns i els altres (per exemple, «els estudiants i el professor revisen els continguts que hagin treballat relacionats amb la competència comunicativa oral»). Aquesta diferència respecte als indicadors dels set apartats anteriors, que estaven vinculats a les accions que s'espera dels estudiants

(estàndards), suposa que, en alguns casos, els indicadors fan referència al que fa el professor o professora per aconseguir que els estudiants assoleixin els estàndards. Per exemple, «el professor modela com *fer un resum o síntesi d'una discussió abans de continuar*» o «el professor proposa activitats (discussió, vídeos) en què *professors i estudiants analitzin les formes d'interacció dels participants*».

A. DISSENY INSTRUCCIONAL

S'hi inclouen les accions pedagògiques que fan referència al procés de planificació i explicitació, per part del docent o la docent, que es consideren necessàries per ajudar l'alumnat a desenvolupar la competència comunicativa oral. Aquesta dimensió comprèn les decisions que el professorat ha de prendre i compartir amb els estudiants respecte a quins continguts coneixen i quins cal continuar treballant a classe per ajudar-los a comunicar-se a través de la llengua oral de manera cada cop més efectiva. S'entén per competència comunicativa oral la capacitat per expressar-se mitjançant la llengua parlada i altres mitjans de

comunicació que la poden acompanyar, amb l'objectiu de participar de manera adequada en situacions quotidianes i formals de la vida social, acadèmica i professional (Briz, 2016, p. 37). Aquest terme, doncs, inclou l'ús dels gestos corporals i manuals, les expressions facials i els recursos de la comunicació augmentativa o d'una llengua de signes. El disseny instruccional també inclou totes les decisions explícites, relacionades amb l'ús no sexista del llenguatge a les classes, tant per part del professorat com dels estudiants (Gràcia et al., 2021, 2022, 2023, 2024a).



La participació dels estudiants en l'avaluació de la competència comunicativa oral, incloent-hi la revisió de les seves intervencions i aportacions en activitats conversacionals, debats, discussions argumentatives o qualsevol altra activitat, és un aspecte clau que s'ha explorat amb poca freqüència (Lu i Zhang, 2013). Si totes aquestes intervencions es duen a terme utilitzant la llengua oral i si als estudiants se'ls donen suggeriments i consells per

analitzar el llenguatge utilitzat, es pot contribuir a desenvolupar les seves habilitats metalingüístiques. Si, a més, el professorat introdueix aquestes activitats de manera que permetin que els estudiants prenguin decisions sobre el llenguatge que utilitzen, se'n millorarà el compromís, i això sens dubte tindrà un impacte en els resultats de l'aprenentatge (Hyson, 2008; Moore i Schleppegrell, 2014). El concepte de regles bàsiques proposat per Mercer

(2002) pot ajudar a emfatitzar la rellevància del disseny instruccional. Les regles bàsiques i el disseny instruccional de la interacció a l'aula permeten que l'estudiant participi durant les activitats, expressi les seves incerteses o confusions i sol·liciti informació i explicacions als companys i professors que tinguin més coneixements.

A1. ELS ESTUDIANTS AUTOAVALUEN LA SEVA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA

Estàndards

- *Reflexionen sobre el grau en què han seguit les normes de conversa establertes.*
- *Analitzen les seves intervencions (to de veu, gestualitat, coherència i cohesió, organització d'idees, funcions comunicatives, grau en què han aconseguit allò que pretenien amb la seva intervenció, seguretat, etc.).*
- *Expressen la comprensió de les intervencions dels seus companys i companyes.*

A2. EL PROFESSOR O PROFESSORA AVALUA LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA DELS ESTUDIANTS

Estàndards

- *Avalua si els estudiants utilitzen correctament les normes de conversa.*
- *Avalua si els estudiants incorporen a les seves intervencions elements o estructures lingüístiques treballades amb anterioritat de manera adequada.*
- *Avalua si els estudiants respecten els torns d'intervenció i participen en la conversa de manera autònoma sense la intervenció del docent*

En general, aquest indicador fa referència a totes aquelles intervencions del professor o professora que d'alguna manera avaluen la competència comunicativa dels estudiants, relacionada amb qualsevol dels elements que hem inclòs en aquesta guia.

A3. ELS ESTUDIANTS I EL PROFESSOR O PROFESSORA ES REFEREIXEN A LES NORMES DE COMUNICACIÓ QUE HAN ACORDAT PRÈVIAMENT

Estàndards

- Escolten activament i utilitzen diversos recursos per mostrar que escolten amb atenció.
- Intervenien en el moment adequat i de manera precisa durant les discussions i converses.
- Respecten les normes de comunicació establertes prèviament.

A4. ELS ESTUDIANTS I EL PROFESSOR O PROFESSORA REVISEN ELS CONTINGUTS QUE JA HAN TREBALLAT RELACIONATS AMB LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA ORAL

Estàndards

- Conversen sobre els objectius i continguts relacionats amb la llengua oral.
- Parlen sobre activitats que han fet anteriorment on han utilitzat la llengua oral per explicar amb les paraules els temes que estan tractant.
- Discuteixen sobre maneres diferents d'obtenir informació (fer preguntes amb més o menys nivell de formalitat) a l'aula, fora de l'aula o de la facultat.
- Recorden quines normes de conversa o altres continguts lingüístics s'han treballat prèviament.

A5. EL PROFESSOR O PROFESSORA COMPARTEIX AMB ELS ESTUDIANTS ELS OBJECTIUS RELACIONATS AMB LA LLENGUA ORAL

Estàndards

- Proposa, de manera explícita, començar a *treballar una nova habilitat o competència comunicativa* que poden practicar quan conversen.
- Modela com fer un resum o una síntesi d'una discussió abans de continuar.
- Proposa activitats (de discussió, visionat de vídeos) en les quals professors i estudiants analitzen la interacció entre els participants.
- Ressalta la importància de l'ús de recursos lingüístics i gestuals.

A6. EL PROFESSOR O PROFESSORA DISSENYA I PROPOSA ACTIVITATS VARIADES QUE FACILITEN TREBALLAR LA LLENGUA ORAL EN TOTES I CADASCUNA DE LES SEVES CLASSES

Estàndards

- Proposa als estudiants *discutir sobre com elaborar un esquema o mapa conceptual, resoldre un problema, o elaborar un projecte amb les indicacions que els hi ha proporcionat.*
- Proposa, després que els estudiants hagin visualitzat un anunci publicitari, o un videoclip, que vagin *narrant i discutint sobre el que han entès, de manera que es vagin alternant les intervencions o preguntes indistintament entre estudiants i professores.*
- Explora els coneixements previs dels estudiants en relació amb els continguts lingüístics de llengua oral o amb altre tipus de contingut, i *discuteixen sobre ells.*
- Suggereix que *discuteixin sobre el que saben en relació amb alguna temàtica en particular respecte a la qual els proposarà la reflexió sobre nous conceptes o idees.*
- Proposa que, per parelles o grups petits de treball, comparteixin una activitat de circulació lliure o escenaris: *elaboració d'una maqueta d'un projecte, anàlisi d'una entrevista que han vist conjuntament a la classe, resoldre un problema de química, etc.*

Nota: en aquesta taula i en les següents, hem utilitzat la cursiva per indicar allò que fa referència a l'estàndard, és a dir, a l'acció, fita o competència que volem que l'estudiant aprengui o on volem que arribi.

B. GESTIÓ DE LA CONVERSA PER PART DEL PROFESSORAT

S'inclouen en aquesta dimensió una sèrie d'accions que duu a terme el professorat per promoure que els estudiants es comuniquin a classe a través de la llengua oral, que conversin amb el professor o professora i entre ells de manera cada cop més autònoma. Comencen donant indicacions concretes sobre com fer-ho i van ajudant progressivament a gestionar la conversa de manera autònoma. S'inclouen en aquesta dimensió accions com disposar el mobiliari, els estudiants, els materials i el docent o la docent d'una manera determinada, donar temps perquè els estudiants iniciïn les seves interaccions, o ser sensible a les interaccions comunicatives iniciades pels estudiants, entre d'altres (Gràcia et al., 2024a).

Alguns estudis han assenyalat que treballar sobre les regles de comunicació, especialment les que contribueixen a la conversa autoregulada, pot fomentar una gestió cada cop més autònoma de la comunicació a l'aula (Johnson, 2015; Ketch, 2005). Quan els professors comparteixen la gestió de la conversa amb els estudiants i eviten situacions en què prenen la paraula només quan se'ls demana que ho facin, l'aula es converteix en un lloc per al diàleg obert (Reznitskaya, 2012).

La construcció de textos orals proporciona el context i, alhora, representa una eina per a l'aprenentatge de continguts curriculars (Hammond i Gibbons, 2005; Hamre et al., 2013), ja que la interacció entre docents i aprenents afavoreix la construcció del coneixement (Kindeberg, 2015). Per això, els investigadors ressalten el valor d'acordar regles de comunicació, especialment les que ajudin els estudiants a observar els seus companys, escoltar-los, detectar el moment adequat per intervenir, regular el temps que tenen la paraula, i reiterar afirmacions prèvies pròpies i dels seus companys (Gràcia et al., 2017, 2024b). Aquesta situació, alhora, fomenta el desig de parlar, oferir idees, compartir experiències, comentar i respondre a les contribucions d'altres estudiants, proporciona un incentiu per abordar el desafiament com a grup (Doherty et al., 2011; Gràcia et al., 2012) i contribueix a prevenir el silenci negatiu a classe (Jin, 2018).

B1. EL PROFESSOR O PROFESSORA FACILITA QUE ELS ESTUDIANTS INICIÏN LES INTERACCIONS COMUNICATIVES

Estàndards

- Promou la *conversa entre els estudiants*.
- Fa preguntes sobre els continguts que s'estan treballant adreçades a totes les persones que participen en la discussió per tal que els *estudiants les contestin*.
- Planteja dubtes o hipòtesis amb la intenció que els *estudiants intervinguin sense necessitat de preguntar directament a una persona*.
- Presenta activitats obertes en què els *estudiants prenen decisions*.

B2. LA DISPOSICIÓ DEL MOBILIARI I DELS PARTICIPANTS S'AJUSTA A LES CARACTERÍSTIQUES DE L'ACTIVITAT

Estàndards

- Disposen en forma de cercle o en forma d'U les taules, els materials i les cadires per *facilitar el contacte visual entre els participants durant la conversa, i perquè la comunicació pugui ser tan efectiva i còmoda com sigui possible per a tothom mentre fan l'activitat*.

B3. EL PROFESSOR O PROFESSORA DONA TEMPS ALS ESTUDIANTS PERQUÈ TINGUIN TORN DE PARAULA

Estàndards

- Dona temps als estudiants *perquè prenguin el torn de conversa durant les activitats*.
- Formula preguntes *perquè puguin ser contestades o comentades pels diferents estudiants, fins i tot aquells que solen mostrar més resistència a participar*.

B4. EL PROFESSOR O PROFESSORA RESPON A LES INTERACCIONS COMUNICATIVES INICIADES PELS ESTUDIANTS

Estàndards

- Quan fa una explicació d'una proposta d'activitat o contingut a la classe, el docent o la docent reacciona a la *intervenció de l'estudiant que fa una pregunta o comentari contestant directament o afegint informació a l'explicació.*
- Indica als estudiants els passos o accions que cal seguir *quan expliquen que tenen dificultats per preparar la classe, bé perquè no han llegit un text o bé perquè no han trobat el material sol·licitat per treballar-lo durant la sessió.*

B5. EL PROFESSOR O PROFESSORA ADOPTA UN ROL ACTIU DE GUIA I ORIENTACIÓ DURANT LES ACTIVITATS DE CONVERSA I DISCUSSIÓ

Estàndards

- És conscient de quines són les estratègies útils per promoure la *conversa i les discussions a l'aula sobre els continguts que s'estan treballant i sap fer-les servir.*
- Té en compte quines estratègies són adequades per promoure que *els estudiants gestionin de manera cada cop més autònoma la discussió com, per exemple, que estiguin pendents del que diuen els companys.*
- Proporciona models de com es pot *demanar o aportar informació en determinades situacions específiques en contextos acadèmics universitaris, en centres de pràctiques o en el futur professional.*
- Proporciona exemples sobre com *suggerir a un company o companya que millori la manera d'intervenir durant les discussions en petit grup.*
- Anima els estudiants a *demanar ajuda als companys per planificar la recollida de dades d'un treball final de grau o preparar una simulació que han acordat per aprendre a fer entrevistes en situacions diverses (a una família, de feina, a un pacient, a un participant en una investigació, etc.).*

B6. EL PROFESSOR O PROFESSORA GESTIONA ELS TORNOS PERQUÈ ELS ESTUDIANTS PARTICIPIN EN LES DISCUSSIONS I CONVERSES

Estàndards

- Modera la gestió dels torns de paraula dels estudiants *durant una activitat de conversa amb la intenció que tothom hi pugui participar.*
- Implementa diferents formats de *participació per part dels estudiants (debats, discussions en petit grup, parelles, etc.) per diversificar les oportunitats d'intervenció i adaptació a diferents estils d'aprenentatge.*

C. GESTIÓ DE LA CONVERSA PER PART DELS ESTUDIANTS

En aquest apartat ens referim a les accions que fan els estudiants per contribuir que la comunicació i la conversa estiguin sempre presents a les aules. Els estudiants aprenen a gestionar la seva participació durant les activitats a classe, gràcies al model i a les orientacions del professor o professora. Podem afirmar que els estudiants gestionen adequadament la seva participació a classe quan aconsegueixen un grau d'autonomia que els permet intercanviar els torns de conversa i elaborar els temes de discussió sobre les activitats que estan fent i els continguts que estan aprenent per desenvolupar competències diverses, sense necessitat que el professorat distribueixi els torns (Gràcia et al., 2024a, 2024b, 2025a, 2025b).

La competència oral es desenvolupa de manera progressiva. Per això és necessari que la presència del docent o la docent sigui més intensa en els primers moments i vagi cedint el control a mesura que els estudiants van aconseguint més autonomia per organitzar la seva participació en les activitats de conversa i discussió (Georgeta i Cano, 2012; Mang et al., 2015). Aquests processos constitueixen els primers passos cap a l'adopció d'un format d'interacció en xarxa, on els participants són nusos d'una estructura dialògica distribuïda que intervenen per iniciativa pròpia en igualtat de condicions (Gràcia et al., 2020).

L'èxit de l'ensenyament interactiu depèn no només de la comunicació entre els docents i els estudiants, sinó també de la comunicació entre els mateixos aprenents (Vujovic, 2016). Quan l'estudiant gestiona el torn de conversa es mostra més actiu, afavoreix que no es produeixin conductes silencioses negatives a classe i contribueix a desenvolupar habilitats de raonament (Xu et al., 2022). El professor o professora que facilita l'escolta activa i l'intercanvi comunicatiu entre els estudiants contribueix a promoure discussions constructives i a generar noves idees a la classe (Biggs, 1999).

C1. EL PROFESSOR O PROFESSORA I ELS ESTUDIANTS ADOPTEN UN FORMAT D'INTERACCIÓ EN XARXA DURANT LES ACTIVITATS DE CONVERSA I DISCUSSIÓ

Estàndards

- *Participen en la conversa o la discussió dirigint la mirada als altres estudiants, no només al docent o la docent.*
- *Segueixen unes normes de comunicació sobre els continguts que estan aprenent, establertes prèviament entre els qui hi participen, durant les converses o discussions.*

C2. ELS ESTUDIANTS GESTIONEN LA SEVA PARTICIPACIÓ DURANT LES CONVERSES I LES DISCUSSIONS

Estàndards

- *Aconsegueixen un grau d'autonomia que els permet intervenir en les converses i elaborar els temes de discussió sense necessitat de gestió per part del professorat.*
- *A les converses sobre els continguts que estan treballant, moderen directament els torns de conversa dels companys.*

C3. ELS ESTUDIANTS ADOPTEN UN ROL ACTIU DURANT LES ACTIVITATS

Estàndards

- *Intervenien durant les activitats a classe, les converses i les discussions, de manera natural i sense necessitat que el professor o professora els preguntin, els demani que hi participin, o distribueixi els torns.*
- *Estan atents i atentes a allò que expressen els seus companys i mostren habilitats d'escolta activa.*
- *Prenen la iniciativa i intervenen de manera contingent a les aportacions del grup.*
- *Formulen preguntes al professor o professora i als companys, quan treballen en parelles, en petit grup o gran grup.*

D. ESTRATÈGIES DEL PROFESSORAT PER PROMOURE L'ÚS DE LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA ORAL AMB PROPÒSITS DIFERENTS PER PART DELS ESTUDIANTS

Ens referim a les accions del professorat orientades a ajudar els estudiants a utilitzar la llengua oral amb diferents intencions o propòsits, com ara donar informació, expressar idees pròpies, obtenir informació o preguntar, expressar dubtes, manifestar interès, argumentar o contraargumentar, regular l'acció de l'altre, reivindicar, entre d'altres. De la mateixa manera, també s'hi inclouen les estratègies que utilitza el professorat per ajudar els estudiants a millorar les seves intervencions amb contingència, en forma d'expansions, reformulacions o aclariments. Es tracta de procediments específics que l'evidència científica ha identificat com a afavoridors del desenvolupament de la competència comunicativa oral (Gràcia et al., 2024a; Sonnenschein i Ferguson, 2020). Aquestes estratègies s'apliquen posteriorment als enunciats dels estudiants per contribuir que progressivament siguin més extensos, complexos i rics en recursos lingüístics, i que el contingut conceptual sigui més clar, precís i elaborat.

L'ús d'aquestes estratègies, sense trencar el flux comunicatiu, contribueix a millorar la forma lingüística dels enunciats (fonologia, estructura sintàctica o ús de terminologia específica), que permeten comprendre i ser compresos millor (Alsolami, 2019; Bougataia i Brigui, 2023; Ioannou i Tsagari, 2022). D'altra banda, l'aplicació d'aquestes estratègies afavoreix la interacció a les aules universitàries on es produeixen barreres comunicatives (Vargas-Bello-Pérez i Hernández-Castellano, 2019).

A més del que suposa per als estudiants universitaris dominar les habilitats comunicatives per treballar els continguts de manera més significativa a les classes, discutint sobre aquests continguts amb els companys i el professorat (Gràcia et al., 2024a), des del món empresarial i laboral s'insisteix que les universitats haurien de fomentar les habilitats interpersonals dels estudiants des de les assignatures, ja que amb el coneixement específic no n'hi ha prou per tenir èxit professional (Gerstein i Friedman, 2016). En aquest

sentit, la necessitat de desenvolupar bones habilitats de comunicació és fonamental (Jackson, 2016). La literatura sobre el tema destaca que empreses de tota mena esperen dels titulats unes habilitats de comunicació sòlides (Brink i Costigan, 2015; Robles, 2012). Heron (2019), per part seva, entén que les habilitats de comunicació oral, en particular la capacitat de presentar i comunicar-se amb una àmplia gamma d'audiències, són fonamentals.

Jackson (2014) afirma que la comunicació és una de les habilitats menys desenvolupades entre els graduats. En un estudi fet per Clokie i Fourie (2016), recomanen incorporar activitats enfocades a incrementar les habilitats comunicatives a tots els nivells universitaris. És important dur a terme una avaluació de l'ús d'habilitats de comunicació que pugui informar i millorar l'ensenyament i l'aprenentatge a l'educació superior (Jackson, 2014; Jackson i Chapman, 2012).

Perquè els futurs professionals puguin iniciar la seva trajectòria professional amb domini de les habilitats comunicatives és fonamental ensenyar explícitament habilitats d'oratòria al professorat universitari. Si bé hi ha molta recerca sobre l'ensenyament de la parla acadèmica productiva en entorns escolars (Mercer i Dawes, 2014), hi ha menys recerca sobre l'ensenyament d'aquestes habilitats a l'educació superior.

És cert que no podem esperar que l'alumnat domini aquestes habilitats orals quan inicia l'educació superior (Doherty et al., 2011), però sí que cal que el professorat universitari en faci referència explícita en l'avaluació de l'aprenentatge i formi els estudiants a través del disseny i la proposta d'activitats amb aquesta finalitat. Sovint el professorat d'educació superior es mostra reticent a incorporar les habilitats de llengua oral a les seves assignatures, ja que pot implicar un temps i un esforç considerables. A més, el professorat pot sentir-se incòmode a l'hora d'ensenyar aquestes habilitats a causa de la manca de percepció de l'oratòria com una cosa que cal ensenyar explícitament (Heron et al., 2022). Aquest desconeixement potencial apunta a la necessitat d'introduir activitats de desenvolupament professional que destaquin i demostrin la importància de les habilitats d'oratòria i els enfocaments pedagògics destinats a potenciar-ne la pràctica. El professorat també ha d'actuar com a model de bones pràctiques i demostrar unes habilitats de llengua oral sòlides. Aquesta presa de consciència es pot treballar a través d'activitats organitzades per centres de

desenvolupament professional docent universitari, com ara els instituts de desenvolupament professional vinculats a algunes universitats (vegeu, per exemple, IDP-UB).

Adoptar un enfocament més explícit en el desenvolupament de les habilitats de llengua oral requereix, doncs, que el professorat universitari estigui familiaritzat amb els enfocaments de l'ensenyament i que també sigui models de bones pràctiques d'oratòria. De la mateixa manera que no es pot assumir que els estudiants tinguin bona competència oral, no es pot donar per suposat que tot el professorat d'educació superior és conscient de les seves habilitats oratòries o competències docents per promoure-les i avaluar-les.

L'EVALOE-SSD és un bon exemple de recurs per al desenvolupament professional, de la mateixa manera que ho són els tallers o els seminaris per millorar el nivell de les habilitats d'oratòria que proporcionin altres estratègies pràctiques per a l'ensenyament. Als estudis amb professorat d'educació secundària implicat s'ha posat en relleu que la fórmula ideal és combinar l'ús d'un recurs de reflexió individual com l'EVALOE-SSD amb altres recursos de reflexió col·laborativa com ara els tallers o els seminaris específics (Gràcia et al., 2023).

Heron (2019) relata la seva experiència en el disseny i el desenvolupament de diversos tallers amb professors en què reflexionen sobre les seves competències amb referència a les habilitats orals i la posterior discussió sobre la utilitat del

taller per a l'ensenyament i l'avaluació. Segons aquesta autora, la importància de la flexibilitat és clau, ja que certes disciplines donaran diferent pes a dimensions específiques. Un cop explorat el marc general, es discuteixen maneres d'animar els estudiants a desenvolupar habilitats d'oratòria mitjançant activitats d'aprenentatge entre parells. La referència explícita a les rúbriques en un context d'avaluació per parells pot ser un recurs fonamental per desenvolupar habilitats comunicatives orals (vegeu també Tsang, 2017). En definitiva, és crucial que el professorat se senti còmode incorporant l'ensenyament d'habilitats comunicatives orals a les classes.

D1. EL PROFESSOR O PROFESSORA ENSENYA A SINTETITZAR I A EXTREURE CONCLUSIONS

Estàndards

- Ensenya els estudiants a *fer un resum, recapitulació o síntesi quan intervé, i destaca les idees sorgides després d'uns minuts de conversa o discussió o al final.*
- Ajuda els estudiants a *reflexionar sobre el fet que sovint també fan breus resums o síntesis durant les discussions o al final, que són útils per als qui els fan, però també per a la resta dels participants, perquè ajuden a recordar què s'ha dit, a estructurar, a relacionar idees i, en definitiva, a consolidar els aprenentatges.*

D2. EL PROFESSOR O PROFESSORA REFLEXIONA AMB ELS ESTUDIANTS SOBRE COM FORMULAR ADEQUADAMENT PREGUNTES AJUSTADES AL CONTEXT

Estàndards

- Fa veure als estudiants que poden *formular molts tipus de preguntes amb diferents propòsits.*
- Ressalta la importància de saber *formular preguntes pertinents i adequades al context i als interlocutors*, i proporciona als estudiants ajuda i exemples.
- Incentiva i anima els estudiants a *formular diversos tipus de preguntes tant en activitats de la classe com en altres situacions, com ara a les pràctiques en centres.*
- Modela diferents maneres d'*aportar informació durant les activitats de classe* i explicita quines són les estratègies que empra.

D3. EL PROFESSOR O PROFESSORA REFLEXIONA AMB ELS ESTUDIANTS SOBRE COM PROPORCIONAR I COMPARTIR INFORMACIÓ

Estàndards

- Proporciona ajuda per aconseguir que els estudiants *reflexionin sobre el fet que, molt sovint i sense ser-ne conscients, estan aportant informació quan expliquen el que fan.*
- Durant les converses i discussions, modela diferents maneres d'aportar informació, adequades a diferents contextos i audiències, i fa veure als estudiants *amb quin propòsit fan servir la llengua oral.*
- Ajuda els estudiants a ser conscients que hi ha diversos tipus d'informació i que, per exemple, estan aportant informació *tant quan contesten una pregunta, com quan expliquen alguna cosa espontàniament.*

D4. EL PROFESSOR O PROFESSORA I ELS ESTUDIANTS REFLEXIONEN SOBRE COM UTILITZAR LES FÓRMULES D'INTERACCIÓ SOCIAL

Estàndards

- *Utilitzen en la interacció, en converses i debats, expressions lingüístiques per mantenir la cortesia, tenint en compte tant les convencions socioculturals del context com els usos propis de l'àmbit acadèmic.*
- *Reflexionen sobre la rellevància de l'ús adequat de les fórmules d'interacció social.*
- *Són conscients que fan servir fórmules d'interacció social adequades a contextos diversos.*

D5. EL PROFESSOR O PROFESSORA AMPLIA ELS ENUNCIATS DELS ESTUDIANTS

Estàndards

- Repeteix o reformula l'enunciat que ha produït algun estudiant fent servir estratègies, per exemple: transformant-lo en una pregunta, substituint les possibles paraules comodí per altres de més precises, afegint alguna paraula o matís addicional o reformulant les expressions incorrectes.

D6. EL PROFESSOR O PROFESSORA ACLAREIX ELS ENUNCIATS DELS ESTUDIANTS

Estàndards

- Aclareix o corregeix les paraules o expressions incorrectes o pròpies de la llengua familiar dels estudiants que siguin diferents de la llengua vehicular del grup de l'assignatura, segons el pla docent.
- Aclareix intervencions que poden resultar confuses pel que fa al seu significat per problemes de terminologia o de pronunciació.

D7. EL PROFESSOR O PROFESSORA ENSENYA ELS ESTUDIANTS A REGULAR LA SEVA ACCIÓ I LA DELS ALTRES

Estàndards

- Explica com aprendre a utilitzar la llengua oral amb diferents propòsits (o funcions).
- Fa veure als estudiants quan estan *utilitzant la llengua oral per regular el comportament dels altres*.
- Els mostra exemples d'actes de parla de regulació del comportament de l'interlocutor, per exemple: *demanar permís per fer servir algun material, suggerir canvis mentre està fent una activitat, convidar a fer una activitat en el context de les pràctiques en centres*.
- Modela com *regular el comportament dels altres i els fa veure com utilitzen la llengua oral amb aquest propòsit durant les converses i discussions o debats*.

D8. EL PROFESSOR O PROFESSORA VALORA POSITIVAMENT LES INTERVENCIONS DELS ESTUDIANTS

Estàndards

- Expressa comentaris favorables en relació amb les *intervencions orals d'un estudiant* en relació amb la forma, el contingut i l'ús.

E. FUNCIONS COMUNICATIVES DELS ESTUDIANTS

S'inclouen en aquesta dimensió les intervencions comunicatives dels estudiants que tenen propòsits comunicatius específics com ara donar informació, expressar les idees pròpies, obtenir informació o preguntar, formular dubtes, comunicar interès, protestar o regular l'acció de l'altre. Aquest conjunt d'accions està molt vinculat a les revisades anteriorment, ja que un dels objectius principals del professorat és ajudar els estudiants a utilitzar el llenguatge amb diferents propòsits de manera efectiva, adaptant-se a contextos i interlocutors diversos. Es tracta, doncs, d'abordar el mateix tipus d'accions de l'apartat anterior des de la perspectiva dels estudiants amb l'objectiu d'afavorir la interacció i l'aprenentatge (Gràcia i Sánchez-Cano, 2022).

També inclou aquesta dimensió les accions dels estudiants posteriors a

una acció docent, que contribueixen a la millora de la competència lingüística incorporant els elements de millora suggerits pel professorat (Gràcia et al., 2018). Per exemple, utilitzar la terminologia que el professorat ha modelat prèviament, o habitar-se a sintetitzar o extreure conclusions en diferents moments d'un procés de discussió sobre una temàtica en situació d'aula.

L'estudi de Sonnenschein i Ferguson (2020) posa en relleu com els estudiants en una universitat australiana valoren les habilitats comunicatives orals i escrites que han après, i manifesten que les universitats haurien de fomentar els debats i les discussions a les classes universitàries.

Estudiants del grau en Educació Infantil d'una universitat catalana que han

participat en una investigació sobre les estratègies dels professors universitaris per promoure el desenvolupament de la CCO dels estudiants troben a faltar retroalimentació de la seva competència comunicativa per part del professorat, i consideren que no n'hi ha prou avaluant aquesta competència amb una sola feina. També indiquen que sovint no s'especifiquen quins criteris se seguiran per avaluar la competència oral. Pel que fa a la competència oral dels professors, consideren que és bona, però entenen que no els preparen per al seu futur professional respecte a la competència oral. Finalment, si bé en algunes assignatures sí que es fan activitats de conversa, simulacions o classe invertida, es tracta d'activitats molt preparades, que no fomenten la comunicació oral espontània (Quezada i Gràcia, 2024).

E1. ELS ESTUDIANTS SINTETITZEN O EXTREUEN CONCLUSIONS

Estàndards

- *Utilitzen la llengua oral per fer una síntesi d'una conversa, interacció, activitat o pràctica.*
- *Conclouen després d'abordar una temàtica entre tot el grup classe o després d'escoltar una explicació del docent o un altre membre de la classe.*

E2. ELS ESTUDIANTS MILLOREN EL SEU ENUNCIAT DESPRÉS D'UNA EXPANSIÓ

Estàndards

- *Milloren les intervencions després que el professor o professora hagi fet una expansió d'una intervenció prèvia, proporcionant-li un model adequat.*
- *Utilitzen les paraules o expressions que el professor o professora ha afegit, no necessàriament repetint exactament la mateixa frase, però sí algun element, p. ex.: una expressió que no fa servir amb freqüència, alguna paraula o terme específic vinculat a la temàtica que estan treballant, etc.*
- *Utilitzen expressions que el professor o professora ha modelat amb més convicció que abans.*

E3. ELS ESTUDIANTS MILLOREN EL SEU ENUNCIAT DESPRÉS D'UNA CLARIFICACIÓ

Estàndards

- *Afegeixen o modifiquen una paraula o estructura després d'una clarificació del professor o professora.*
- *Modifiquen l'entonació, el to de veu, la velocitat o altres elements prosòdics després d'una clarificació del professor o professora.*
- *Incorporen algun element gestual, com ara la mirada o l'expressió facial, que ajudi a clarificar la intenció de la intervenció.*
- *Introdueixen algun canvi de tipus sintàctic com ara modificar l'ordre de les paraules.*

E4. ELS ESTUDIANTS FAN SERVIR FÓRMULES D'INTERACCIÓ

Estàndards

- *Reconeixen i utilitzen salutacions i comiats adequats en el context d'aula.*
- *Usen expressions de cortesia bàsiques i fórmules d'interacció adequades al context, com ara demanar ajuda per fer alguna activitat complexa.*
- *Participen en discussions en grup fent servir fórmules d'acord i desacord.*
- *Utilitzen fórmules d'interacció per resoldre conflictes, com ara demanar disculpes o oferir solucions.*
- *Demostren sensibilitat cultural en les seves interaccions, i utilitzen fórmules d'interacció que respecten les normes i els costums de diferents cultures quan és necessari.*

E5. ELS ESTUDIANTS OBTENEN INFORMACIÓ

Estàndards

- *Formulen preguntes obertes per obtenir informació més detallada.*
- *Participen en converses i són capaços de demanar clarificacions quan les necessiten.*
- *Participen en discussions en grup, contribuint-hi amb preguntes i comentaris que aprofundeixen en el tema o sol·liciten informació addicional.*
- *Utilitzen estratègies per obtenir informació, com ara el parafraseig i la reformulació.*

E6. ELS ESTUDIANTS APORTEN INFORMACIÓ

Estàndards

- Responen les preguntes del professor o professora i aporten informació relacionada amb el tema que s'està tractant.
- Comparteixen informació rellevant durant debats i discussions en grup, amb el suport d'evidències (dades i exemples).
- Aporten arguments clars.
- Responen als arguments dels altres, aportant informació addicional per contrarestar o donar suport a punts de vista.
- Assumeixen rols de lideratge en projectes grupals i contribueixen a distribuir informació rellevant sobre el tema que estan treballant.
- Fomenten la participació de tots els membres del grup, promovent l'intercanvi d'idees i l'aportació d'informació rellevant.

E7. ELS ESTUDIANTS REGULEN L'ACCIÓ

Estàndards

- Usen fórmules de cortesia per regular accions.
- Sol·liciten accions dels companys de manera clara i respectuosa.
- Proporcionen retroalimentació constructiva per regular el comportament i les accions dels companys.
- Manegen i resolen conflictes complexos mitjançant la regulació d'accions i comportaments, promovent l'empatia i l'entesa mútua (p. ex. «Escoltarem la perspectiva de cadascú i buscarem una solució que funcioni per a tots»).
- Regulen l'acció dels altres moderant debats i mirant que totes les veus siguin escoltades (p. ex. «Ara és el torn de l'Anna per parlar», «Escoltarem a tothom sense interrompre»).
- Gestionen el temps i els torns durant les discussions i les activitats grupals (p. ex. «Tenim cinc minuts per discutir aquesta pregunta, després passem a la següent»).

2.

CRITERIS PER AVALUAR I AUTOAVALUAR LA QUALITAT FORMATIVA

En aquest apartat es recullen una sèrie de criteris adreçats als professors per analitzar o autoavaluar el grau en què les seves actuacions a classe promouen la consecució dels estàndards presentats a l'apartat anterior vinculats a la CCO de l'alumnat. S'espera que els professors es comportin o actuïn de la manera que s'indica en cadascun dels punts, que es corresponen amb les vuit dimensions de l'apartat anterior, per tal que els estudiants assoleixin els estàndards. Són criteris que poden ser útils en situacions d'autoavaluació i avaluació externa per part d'un altre professor o professora, personal investigador o una altra persona que observi una classe. Cada criteri s'il·lustra amb un exemple per ajudar el professorat a incorporar aquesta pràctica docent o estratègia a les classes per aconseguir els estàndards per part dels estudiants.

1. FORMA

Morfologia y sintaxi. El professor o professora produeix un discurs correcte des del punt de vista morfològic i sintàctic, i fa veure als estudiants la importància i la necessitat que les frases siguin correctes i ajustades des del punt de vista morfològic i sintàctic, és a dir, que presentin una combinació correcta dels elements lèxics i morfològics per possibilitar la comprensió del contingut i per promoure la intervenció d'altres persones.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 1: forma

Veure estàndard 1: forma

EXEMPLE

A la primera classe de l'assignatura Protecció Internacional i Europea dels Drets de les Dones del grau en Estudis Socioculturals de Gènere, la professora proposa establir una discussió inicial sobre les lectures que han fet en cursos anteriors i la reflexió personal sobre el feminicidi al nostre país i en altres països. El primer que els proposa és que reflexionin sobre algunes paraules i expressions que es fan servir en diferents països per referir-se a les dones, i que facin una anàlisi de la forma, de la manera com sonen, de fins a quin punt aquest so (la seva morfologia, la sintaxi de les expressions o frases) té una connotació determinada, sexista. Inicialment, els estudiants se sorprenen perquè tenen la impressió de ser en una classe de lingüística o filologia. La professora els anima a situar-se en cercle, a mirar-se a la cara, i a pensar quantes vegades han reflexionat sobre aquestes qüestions relacionades amb la forma de les paraules, la fonètica, el tipus de construccions i fins a quin punt

té un tipus o un altre de connotacions. La professora anima els estudiants a tancar la discussió amb un resum i una proposta de lectura que els hagi recordat la discussió. Una alumna pren la paraula i fa una breu síntesi del que s'ha discutit, reconeixent que no li està sent fàcil fer-ho, i recomana a les seves companyes la novel·la de l'escriptora mexicana Cristina Rivera Garza sobre el procés judicial. L'estudiant comenta que no sabia dir per què, però que té la impressió que en aquesta novel·la l'autora, a més d'explicar com s'ha sentit, com ha viscut el dol durant aquests trenta anys, i com encara el viu, també reflexiona sobre la forma de les paraules, de les expressions que es fan servir per referir-se a les dones, a les seves morts, al perquè d'aquestes morts, a la justificació que tenen. La professora agraeix a l'estudiant la referència a aquesta escriptora i a aquesta novel·la en particular i també els anima a llegir un text publicat per aquesta mateixa autora, que és la transcripció d'una conferència, «Ya para siempre enrabiadas», que va

impartir sobre la aquesta temàtica. Coincideix amb l'estudiant dient que és una reflexió sobre la terminologia, no només de la societat, sinó de les lleis que regulen els assassinats de dones. Els recomana especialment que reflexionin sobre la referència al fet que el feminicidi a Mèxic no es va tipificar fins al 14 de juny de 2012, quan el codi penal federal el va incorporar com un delictes, i tanca la discussió dient que a gran part dels feminicidis que es van cometre abans d'aquesta data se'ls va anomenar «crims de passió» o «anava per mal camí», o «per què va vestida així?», i amb una darrera proposta: «reflexioneu sobre la forma d'aquestes frases i expressions i a la classe vinent discutim sobre si és important parlar de la forma del llenguatge, també en un grau com el nostre».

2. CONTINGUT

Lèxic d'ús comú, lèxic relacionat amb l'àrea i amb l'assignatura.

El professorat produeix un discurs utilitzant lèxic variat, així com lèxic específic vinculat amb els conceptes clau de l'àrea i específicament de l'assignatura i el tema que s'està treballant, especialment el lèxic vinculat al contingut que apareix als textos que llegeixen i preparen professors i estudiants per discutir a les classes. Alhora, reflexiona amb els estudiants sobre la importància d'anar incorporant lèxic nou als discursos, tant de tipus comú com específic de l'àrea i de l'assignatura. El professor o professora explica a les classes que la primera vegada que s'utilitza una paraula nova hi ha una certa inseguretat, cosa que és normal i no ha de preocupar. La manera d'anar incorporant lèxic és escoltar com ho fan els altres i provar, comentant errors que contribueixen a ajustar-ne l'ús.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 2: contingut

Veure estàndard 2: contingut

EXEMPLE

En una classe de Psicologia de la Comunicació i la Publicitat del grau en Psicologia, el professor proposa una tasca per tractar la comunicació efectiva i el treball en equip. Els estudiants, en els seus equips base, han de seleccionar i descriure una situació de conflicte interpersonal en què hagin participat i, una vegada presentades totes les situacions, seleccionar-ne una i analitzar com es van manifestar les normes de convivència en aquest cas determinat. Conclòs el treball en petit grup, es procedeix a situar les cadires en forma de cercle i es fa la posada en comú de cadascuna d'aquestes situacions, així com una discussió posterior sobre les idees presentades. El professor els anima, durant el treball en petit grup i al llarg de la discussió, a utilitzar el lèxic que han estat treballant a l'assignatura, i específicament el que té relació amb la gestió de conflictes, com ara escolta activa, negociació, empatia, entre d'altres. Els demana que facin ús de sinònims i antònims per enriquir el vocabulari i

expressar amb més precisió les idees i emocions. Durant la discussió, exploren conjuntament paraules polisèmiques que han sorgit en les descripcions de les situacions de conflicte, com ara comunicació, que es pot referir tant a la transmissió d'informació com a la connexió emocional amb l'altre. El professor destaca com l'ús adequat del lèxic pot contribuir a una comunicació més eficient i empàtica, i facilita resoldre conflictes i mantenir relacions saludables. L'activitat conclou amb una reflexió conjunta sobre la importància de fer servir un llenguatge variat i respectuós en la comunicació diària, no només per resoldre conflictes, sinó també per enfortir les relacions interpersonals i promoure un clima de convivència positiu en diferents situacions.



[Clic per a tornar a l'índex](#)

3. ESTRUCTURA I ORGANITZACIÓ DEL DISCURS

Gèneres discursius. El professor o professora fa referència a diferents tipologies textuais i diversos gèneres discursius orals durant les classes, com ara debats, converses, entrevistes, presentacions, pòdcasts, entre d'altres. Durant les activitats, fa veure als estudiants la importància de detectar els elements que identifiquen cadascun dels gèneres discursius i alhora els aspectes comuns a tots ells.

Aspectes retòrics. Durant les classes, el professor o professora incorpora aspectes retòrics com l'anàfora, la tautologia, la hipèrbole, la paradoxa, la polisèmia, la comparació, la metàfora, la metonímia, la ironia o la personificació. També recorda als estudiants que han treballat aquests aspectes retòrics diverses vegades en assignatures de l'àrea de llengua durant els estudis d'educació secundària o batxillerat. Els anima a reflexionar sobre el grau en què n'han incorporat l'ús al llenguatge habitual fora o dins de la universitat. En tot cas, mira d'anar indicant quan en fan ús i els anima a fer-ho també per ser conscients de quan els usen, com els usen, el marge de millora, com els usen altres companys de classe i el grau en què es poden ajudar els uns als altres per millorar-ne l'ús.

Connectors metatextuals. Durant les classes el professor o professora utilitza connectors metatextuals (per començar, abans que res, en primer lloc, per una banda, etc.) per enllaçar i relacionar les diferents parts del discurs per tal de facilitar la comprensió del contingut i de proporcionar als estudiants models de discurs de qualitat. Durant les classes els anima a construir textos orals en què incorporin aquests connectors metatextuals.

Cohesió textual. El professorat explicita en el seu discurs els elements de cohesió textual, com ara l'ús de connectors, repeticions lèxiques amb fins específics, i la utilització de paraules que n'engloben altres per explicar-se de manera més clara. Això té com a objectiu primordial organitzar el discurs de manera més efectiva i garantir que sigui comprensible per als estudiants, que relacionen unes frases amb les altres. A més, reflexiona amb l'alumnat sobre la importància que ells també mirin de construir progressivament textos més cohesionats, fent èmfasi en els elements més rellevants per aconseguir-ho.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 3: estructura i organització del discurs.

Veure estàndard 3: estructura i organització del discurs

EXEMPLE

A l'assignatura Autors, Editors, Manuscrits i Agents Literaris del màster en Edició, un cop disposats tots els estudiants en cercle, la professora s'incorpora al grup i anima algun dels estudiants a fer una breu recapitulació de la classe anterior per tal de continuar amb la discussió del llibre que estan treballant, *La llamada*, de Leila Guerriero. Una de les estudiants s'anima a proposar una reflexió conjunta sobre el que s'ha discutit a la classe anterior sobre la rellevància de fer servir elements retòrics als textos escrits i reflexiona sobre l'ús que tenen als textos orals. En general, els estudiants que hi participen no poden deixar d'insistir en l'impacte que va suposar per a ells la lectura del llibre, per la manera com l'autora i la protagonista es despullen davant els lectors i per

la potència emocional descarnada d'algunes de les seves pàgines, així com per la manera que té l'autora d'explicar la dolorosa experiència d'una dona, segrestada, violada, anul·lada, víctima de la dictadura militar a l'Argentina, i com aconsegueix ressuscitar. Una de les participants, que insisteix en l'impacte que la lectura del llibre ha suposat per a ella, adreça una pregunta a tots els participants: «Ens costa més incorporar aquests elements retòrics als textos escrits? Què diferencia les nombroses entrevistes que ha fet l'autora del llibre, periodista, a una infinitat de persones amb el text escrit? Els aspectes retòrics i els vinculats a la cohesió textual són els mateixos? No ho tinc clar». Hi intervenen altres estudiants que, a més de donar resposta a la pregunta, incorporen

reflexions sobre altres elements, com els vinculats amb el gènere discursiu de l'entrevista, que té un pes fonamental en aquesta obra. Tanca la discussió tornant a la reflexió sobre l'originalitat de l'estructura del llibre, sobre la mirada de dona (l'hauria escrit igual un home?, hauria entès el patiment i els anys de silenci?) a partir d'una organització acurada del contingut de les entrevistes, i sobre la reflexió respecte als textos orals, en forma de pòdcast d'aquesta periodista. Acorden escoltar-ne alguns i parlar-ne a la propera classe: són textos orals o escrits?

4. ÚS DEL LLENGUATGE / PRAGMÀTICA

Funcions comunicatives. Durant les classes, el professor o professora utilitza la llengua oral per a propòsits diferents i ho fa veure als estudiants per tal que en siguin conscients i que mirin d'ampliar el ventall de propòsits, com formular preguntes, proporcionar informació de tipus divers, reflexionar sobre el propi llenguatge (competència metalingüística), regular l'acció dels altres de manera més o menys directa o subtil (proposant, suggerint, etc.) o utilitzar fórmules socials adequades al context (saludar, acomiadar-se, etc.). Sovint proposa analitzar entrevistes, tertúlies o debats radiofònics o televisius o conversatoris per valorar aquests elements pragmàtics.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 4: ús del llenguatge / pragmàtica.

Veure estàndard 4: ús del llenguatge / pragmàtica

EXEMPLE

En una classe de l'assignatura Desenvolupament a la Infància del grau en Psicologia, un grup d'estudiants distribuïts en cinc grups de treball duen a terme una pràctica basada en l'anàlisi d'una pel·lícula que aborda el desenvolupament socioemocional en la infància. Consensuades les respostes a les qüestions plantejades i finalitzada la pràctica que els ha facilitat la professora a través de l'aula virtual, els estudiants s'asseuen en cercle per discutir les idees de cada grup de treball. A l'inici de la discussió, la professora recorda la importància de formular i fer-se

preguntes adequades i pertinents entre ells, així com d'enriquir les aportacions dels altres amb informació addicional. Durant la discussió, una alumna destaca la importància de generar vincles afectius i qüestiona el seu impacte en el desenvolupament d'una persona, la qual cosa provoca reflexions que es desvien de la discussió inicial. Al final l'activitat, la professora valora positivament l'esforç per plantejar diferents tipus de preguntes i els fa veure com la discussió inicial s'ha anat desviant, intentant cercar respostes a inquietuds sorgides del visionat de la pel·lícula o relacionades

amb certs conceptes que no acaben de quedar clars. Destaca l'augment de participació, i és respectuosa a l'hora de reprendre els comentaris dels companys per complementar-los o reformular-los i cuida l'ús d'un llenguatge no sexista. Suggereix revisar novament les lectures vinculades al tema per a un ús més ajustat de la terminologia relacionada amb la temàtica treballada a l'assignatura.



5. COMPRENSIÓ

Escolta activa, identificació de conceptes i idees clau, anàlisi del discurs dels altres identificant conceptes i idees clau, resum o síntesi.

La professora posa sempre a les classes una atenció especial en la necessitat d'escoltar activament els participants en les discussions, encara que sovint les intervencions siguin curtes. Especialment remarca la importància d'analitzar els discursos enregistrats: debats, tertúlies radiofòniques, conversatoris, etc. Modela aquestes anàlisis d'elements clau del discurs i destaca aquelles intervencions dels estudiants que suposen identificar elements clau d'un debat, d'una intervenció en un conversatori, o que són clarament un resum o síntesi d'alguns d'aquests tipus de textos orals o d'una part d'aquests textos.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 5: comprensió

Veure estàndard 5: Comprensió

EXEMPLE

A l'assignatura Percepció i Atenció del grau en Psicologia, la professora comunica als estudiants, una vegada disposats en cercle, una informació que ha conegut el cap de setmana i que creu que serà útil per reflexionar i discutir sobre alguns continguts que han estat treballant en el bloc que ja estan a punt de tancar sobre percepció visual, percepció i cognició del món social, integració multisensorial i consciència dels moments en què activem unes capacitats sensorials o unes altres. Concretament, els planteja fins a quin punt som conscients que hi ha persones que no hi poden veure, sentir, no poden percebre el tacte, etc., i el grau en què la nostra societat està preparada per incloure aquestes persones, com és de difícil ser conscients del que suposa per a elles no veure-hi, no sentir-hi, etc. Es parteix de l'experiència d'un restaurant on regna la foscor més absoluta, i que està gestionat per persones cegues (com algunes persones prefereixen

que se'ls anomeni, perquè senten que forma part de la seva identitat) o amb discapacitat visual total o parcial. La vivència de dues persones que han fet un reportatge en aquest restaurant ha estat brutal, els comenta. Per començar, han pres més consciència de la sensació que tenen les persones que no hi veuen, les persones cegues. D'altra banda, s'han adonat del poder que té el que veiem, la percepció visual, i han estat conscients que treballem poc altres tipus de percepció com la gustativa, encara que creguem el contrari. Una alumna intervé dient que ella i els seus germans van regalar als seus pares un sopar en aquest restaurant, i que l'experiència va ser molt semblant. Explica que van tenir moltes dificultats per saber què estaven menjant, que els va costar posar-se d'acord en el gust, per exemple, a l'hora de saber si el que menjaven tenia gust de poma o de coco, fins i tot si el que tenien a les copes era vi negre o blanc. Al final del sopar els van explicar què

havien menjat, i es van adonar que havien confós molts gustos. L'estudiant pregunta als companys i a la professora: «Es van deixar portar per prejudicis? O és una mica de tipus fisiològic? Com expliquem el que va passar?» Els companys triguen a reaccionar perquè han estat escoltant de manera tan activa que necessiten temps per reflexionar sobre el que els pregunta. Alguns mostren fins i tot una expressió d'incredulitat. Un dels estudiants sembla sentir la necessitat de resumir el que ha explicat la professora i la companya per assegurar-se, potser, que ha entès bé l'experiència, i intenta establir alguns enllaços amb el que han estat treballant a classe. Acorden continuar amb la discussió a la classe següent, ja per tancar el bloc.

6. COMUNICACIÓ NO VERBAL

Gesticulació i postures, expressió facial. La professora té present a classe la necessitat d'utilitzar gestos apropiats per emfatitzar allò que vol expressar, de manera que, en general, mou els braços, el tors i altres parts del cos de manera ajustada i compassada al discurs oral. Té en compte la importància que les seves expressions facials siguin coherents amb el contingut del discurs i amb les emocions transmeses, de manera que, a les classes, quan s'entaulen discussions en grup classe o quan s'atura a conversar amb els grups de treball col·laboratiu, intenta que les seves expressions facials mostrin empatia i connexió amb els estudiants. Així mateix, mira de fer-los veure que és crucial que ells i elles també incorporin al discurs l'ús de gestos, postures i expressions facials que estiguin d'acord amb el text oral, i que en general l'acompanyin i emfatitzin allò que estan intentant comunicar, ja que tots els aspectes vinculats a la comunicació no verbal són claus per comunicar-se de manera efectiva.

Contacte visual. La professora argumenta, en cadascuna de les seves classes quan proposa als estudiants seure en rotllana o en cercle, la necessitat de buscar sempre el contacte visual entre tots els participants. Això permet, entre altres coses, mantenir l'atenció en el que diuen els altres, mostrar interès i atenció per les seves intervencions i, alhora, poder comunicar de manera molt més efectiva el contingut que es vol compartir i incorporar les expressions facials per emfatitzar el contingut del text oral i per afegir emocions, del tipus que correspon a cada ocasió, en aquest text.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 6: comunicació no verbal

Veure estàndard 6: Comunicació no verbal

EXEMPLE 1

En una classe de l'assignatura Discapacitat, Desenvolupament i Aprenentatge del grau en Educació Primària, els estudiants treballen en grups de quatre i cinc persones. Durant la sessió, cada grup presenta un vídeo d'elaboració pròpia on s'exposen les múltiples barreres amb què ens podem trobar a la Facultat. Després del visionat dels diferents vídeos, els quaranta estudiants del grup classe, juntament amb el professor, s'asseuen en cercle i discuteixen sobre les propostes presentades. El professor, prenent com a punt de partida els vídeos presentats, i intentant generar un entorn relaxat i de confiança, planteja diverses qüestions que porten a discutir sobre com la societat interpreta i dona resposta a les

necessitats de les persones; com afecta la construcció d'una societat inclusiva; si consideren igualment important la comunicació verbal i la no verbal; per què identifiquen com a «barreres» les presentades per cada grup; com consideren que es podrien superar; quins recursos addicionals es podrien incorporar per aconseguir eliminar-les (p. ex., llengua de signes, pictogrames, sistema Braille als cartells, imatges, etc.). Mentre comenten un vídeo, un estudiant fa gestos facials i moviments de desaprovació amb el cap en relació amb allò que comenta una companya, però no intervé en la discussió oral, per la qual cosa el missatge que transmet queda incomplet. Al final de la discussió, el professor destaca principalment

l'esforç per procurar el contacte visual entre tots a l'hora de parlar, i no únicament amb ell, que, en general, han acompanyat adequadament el discurs oral amb els gestos i l'expressió facial, i això ha contribuït a generar una conversa en xarxa. Fa un parèntesi per destacar la importància de saber regular les nostres expressions facials i corporals quan estem escoltant algú i no estem d'acord amb l'opinió que exposa, per no transmetre un missatge erroni o que pugui interpretar-se de manera equivocada.

EXEMPLE 2

La professora de l'assignatura Música, Identitat i Gènere del grau en Musicologia inicia la classe compartint amb els estudiants una experiència personal del cap de setmana. Explica que en sortir de la representació de l'òpera Lady Macbeth al Liceu de Barcelona, a la nit, al tren de tornada a casa, acompanyada de la seva filla universitària de vint anys, gairebé van perdre el tren perquè les màquines de l'entrada no funcionaven. Un cop al vagó, ella va poder seure mentre que la seva filla es va quedar dreta. La professora va veure que la seva filla saludava algú, però no va veure qui era. En aquest moment del relat, una de les estudiants mira la professora amb una expressió facial que sembla voler dir «qui era aquesta persona?». La professora la mira, li somriu, li fa un gest com volent dir «espera una mica,

no siguis impacient» i continua amb el relat. Es van tancar les portes del vagó, i es va sentir l'avís de partida del tren unes quantes vegades, però el tren no iniciava la marxa. Als seients de l'altra banda del passadís es van aixecar dues persones per cedir el seient a un matrimoni més gran. La professora intentava llegir i la seva filla també. El tren continuava donant avisos i, finalment, un home va començar a increpar unes adolescents, i va arribar a tractar-ne una de delinqüent per haver abaixat la palanca perquè el tren no sortís i així aconseguir que la seva amiga pogués entrar al comboi abans que es tanquessin les portes. Es va generar una discussió que va violentar molts dels passatgers, però cap no hi va intervenir. Finalment, l'home es va calmar. De nou, a classe, una alumna reacciona amb una expressió facial

que indica contrarietat i diu: «I ningú no li va dir res? Si haguessin estat nois, no ho hauria fet». Es generen a classe converses paral·leles. La professora continua perquè ningú no intervé en veu alta. El tren es va posar en marxa i al cap d'unes parades el matrimoni va deixar lliures els seients, i hi va haver un moment de desconcert en què tots els joves que hi havia al voltant dels seients cedien el lloc a gent gran, que tampoc no ho era tant, i al final una dona gran s'hi va asseure. Va mirar les persones que tenia al davant i va reconèixer una amiga seva d'infantesa i joventut. Es va emocionar i van començar a parlar, li va explicar que anava amb la seva filla, que ara vivien juntes, després de quedar-se sola, que la seva filla era molt bona filla, i que s'havien aficionat molt a anar al Liceu.

Els estudiants a classe van anar canviant progressivament l'expressió facial, molts van mostrar un somriure, es van relaxar les expressions i l'atenció era màxima. La professora va continuar. L'amiga de la infància li va dir que ella també havia estat a la representació de l'òpera, i totes dues van coincidir que els havia agradat molt i que, tot i que era Xostakòvitx, no els havia semblat tan complexa com s'esperaven, i que la segona part els havia semblat genial, i van destacar el paper de la protagonista, la soprano. Van continuar parlant, fins que la persona que hi havia al costat de la dona es va aixecar i llavors ella li va demanar a la seva filla, d'uns quaranta anys, que s'assegués al costat perquè conegués la seva amiga d'infància i joventut. Ella ho va fer, va ajudar la mare a guardar el número de telèfon de l'amiga al mòbil i van parlar una estona. Quan van arribar al destí, mare i filla es van acomiadar de l'amiga, emocionades, i llavors va seure un noi jove d'uns vint anys que portava uns auriculars i un fulletó a la mà. La dona, que continuava asseguda

al seient, li va preguntar si també sortia de l'òpera, i ell li va dir que no, que havia anat a un concert a l'Auditori de Barcelona, que tenia un abonament que només li costava 50 € a l'any. Ella li va preguntar per l'abonament, i li va dir que li semblava molt bé que els joves poguessin anar a tots els concerts que es feien per aquest preu, i que li agradaria poder-lo tenir a ella. El noi, molt amable, i que havia escoltat la conversa anterior, li va comentar que li havia cridat l'atenció que no li hagués semblat complexa la representació. Va aportar informació molt precisa i gairebé erudita sobre el compositor, el context i altres qüestions, i van seguir una estona parlant d'aquesta obra i de per què es considerava una de les més complexes de la història de l'òpera. En sortir del vagó la professora va preguntar a la seva filla a qui havia saludat, i ella li va dir que al noi que havia parlat amb la dona. Havien coincidit a l'orquestra del conservatori on ella estudiava i va dir que era un noi una mica estrany, que sabia molt de música i la gaudia molt, i que era molt divertit. Van

riure molt de la situació. Els estudiants a classe van canviar progressivament l'expressió facial i el somriure es va convertir en rialles, i es va tornar a generar un murmur a classe. La professora va preguntar: «Què us sembla? La música uneix?» Els estudiants van anar participant, preguntant, exposant l'experiència que tenien amb l'òpera, valorant si 50 € els semblava un bon preu, si coneixien aquest abonament, si en tenien. Es va generar una discussió en què molts dels estudiants van participar activament. A més de parlar de música, de la complexitat de determinades peces i dels compositors, van parlar d'aspectes relacionats amb el seu dia a dia, amb la seva identitat com a músics, com a dones i homes, com a joves, la seva relació amb la gent gran, amb la soledat, amb la capacitat de la música per ajudar moltes persones grans, soles, a sentir-se millor, etc.

7. PRONUNCIACIÓ I ASPECTES SUPRASEGMENTALS

Veu i projecció de la veu. El professor o professora modula i projecta adequadament la veu a les classes, utilitzant un to que s'ajusta a la situació i l'entorn de comunicació. A més, remarca als seus estudiants la importància de la modulació vocal quan participen a classe i com a futurs professionals, en l'àmbit educatiu docent o en qualsevol altra professió.

Pronunciació i velocitat. El professor o professora procura que la seva pronunciació sigui clara i intel·ligible per facilitar la comprensió als estudiants, i tracta que la velocitat sigui adequada a la situació, de manera que tots, també els qui tinguin com a primera llengua una diferent de la que està usant, puguin seguir el discurs i participar en la conversa amb facilitat.

Pauses i entonació. El professor o professora fa ús de pauses i silencis per emfatitzar algunes idees rellevants o per millorar la claredat i comprensió del missatge. Alhora, utilitza corbes entonatives adequades, ressaltant paraules o oracions clau que permetin millorar la comprensió del contingut per part dels estudiants. Un dels aspectes que els professors consideren clau d'una classe és que tots els participants posin passió en allò que diuen, ja que és una de les maneres més efectives de captar l'atenció de les persones que escolten. Aquesta passió cal posar-la en qualsevol context com a professionals, per comunicar, per impactar en els altres. Així mateix, durant el seu discurs i en diferents moments, prova de comunicar als estudiants la necessitat de prendre consciència de la importància de gestionar correctament les pauses i els silencis, i donar-los el valor que tenen en cada situació, tant en el context acadèmic de la universitat com en el de les pràctiques i en el seu futur professional.

To i ritme. El professor o professora utilitza diferents tons de veu (càlid, tranquil i pausat, segur, persuasiu o suggestiu, etc.) en funció de la situació, i ho fa notar als estudiants perquè siguin conscients que ells també ho fan de manera habitual sense ser-ne conscients. Remarca la importància que en prenguin consciència, i que modifiquin el to en funció del que vulguin expressar, de la situació concreta, dels interlocutors, del moment, etc. També reflexiona sobre el fet que el to està molt relacionat amb el propi estat d'ànim, i que pot resultar difícil controlar-lo i gestionar-lo. Subratlla la importància de ser-ne conscients i de treballar-ho. Una cosa semblant passa amb el ritme, al qual la professora també intenta parar atenció i atendre quan es comunica amb els estudiants a classe. Té present en tot moment la necessitat de fer servir variacions en el ritme de la veu per afavorir l'atenció i el seguiment de la conversa a l'aula. Es tracta que els estudiants també ho facin a partir de les reflexions que desenvolupa durant les classes sobre aquesta qüestió.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 7: aspectes suprasegmentals

Veure estàndard Pronunciació i aspectes suprasegmentals

EXEMPLE

A l'assignatura Microbiologia del grau en Biologia, els estudiants estan investigant sobre la resistència als antibiòtics en ceps de bacteris. Dins del projecte, la professora dedica unes classes a treballar els informes de recerca científica. Avui tractaran el tema de com presentar un informe en una reunió científica. La professora serà l'encarregada de fer aquesta presentació oral, ja que el seu objectiu és tractar amb els estudiants de quina manera els aspectes suprasegmentals del discurs permeten aconseguir una comunicació més efectiva davant d'una audiència. En el transcurs de la presentació, la professora utilitza diferents tècniques de comunicació oral per transmetre clarament el contingut als estudiants, que interpreten el paper d'investigadors de la seva àrea de coneixement. La

professora modula adequadament la veu ajustant el to a la situació i a l'entorn comunicatiu de l'aula i la projecta perquè tots els estudiants puguin sentir-la amb claredat. Ajusta la velocitat de la parla incorporant pauses estratègiques i silencis per ressaltar els punts clau de l'informe, intentant assegurar-se que la informació es va entenent (si bé té clar que fins que els participants no intervenen, pregunten, discuteixen, dubten, es relacionen, reflexionen en veu alta, la comprensió sol ser relativament baixa) i per assenyalar la transició entre idees. Quant a l'entonació, la professora mostra seguretat i vitalitat en les seves intervencions, i l'adapta, igual que el ritme, de manera conscient per afavorir l'atenció dels estudiants (suposadament investigadors) i facilitar el seguiment i la comprensió dels continguts. En finalitzar

la presentació, la professora proposa als estudiants que reflexionin per parelles sobre els aspectes suprasegmentals de la seva intervenció i intentin extreure algunes conclusions sobre la capacitat per comunicar de manera efectiva els resultats d'investigacions en l'àrea de la biologia a una audiència entesa en la matèria. Posteriorment, comparteixen les reflexions amb tot el grup classe, així com els dubtes que s'han generat, ja que, en general, han considerat que els continguts que ha tractat la professora a la presentació estaven per sobre del seu nivell de coneixement, per la qual cosa el grau de comprensió no ha estat gaire elevat.

8. LA INTERACCIÓ COMUNICATIVA I LINGÜÍSTICA A LES AULES

A. Disseny instruccional

A1. El professor o professora modela i exemplifica diferents maneres d'avaluar i autoavaluar la pròpia competència comunicativa oral, en relació amb diferents dimensions del llenguatge (vegeu A2), i assenyala als estudiants la necessitat que reflexionin, analitzin i autoavaluin la seva competència comunicativa oral i gestual en situacions de conversa, de discussió en gran grup (tot el grup classe) o de treball en petit grup (grups de treball cooperatiu), durant o al final de les activitats.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. A1

Veure estàndard 8. A1

EXEMPLE

En una classe de l'assignatura Trastorns del Desenvolupament del grau en Psicologia, els estudiants estan treballant en grups de cinc i sis persones, discutint un vídeo que han vist sobre la prevalença de nens i nenes diagnosticats de TDAH. Després de vint minuts de discussió al voltant de dues preguntes, els quaranta-cinc estudiants del grup classe s'asseuen en cercle i discuteixen entre tots, estudiants i professora, al voltant de la qüestió relacionada amb els principals símptomes (hiperactivitat, impulsivitat i desatenció) i la seva relació amb el gènere, la qual cosa els porta a discutir també sobre la identitat de

gènere, com els docents i la societat interpreta les conductes d'aquestes criatures en funció de si són d'un gènere o un altre, entre altres aspectes. Al final de la discussió, la professora valora la participació dels estudiants durant l'activitat i indica que han gestionat bé la conversa, sense necessitat que ella hagi hagut de distribuir els torns de paraula. A més, destaca que, en general, s'han mirat entre ells, i no únicament a ella, i han acompanyat adequadament el discurs oral amb els gestos i l'expressió facial, cosa que ha contribuït a generar una conversa en xarxa (amb contacte visual entre ells). També valora positivament

que hi han participat més estudiants que en la discussió de la setmana anterior, tot i que encara n'hi ha que no hi intervenen. Finalment, la professora ha valorat positivament que durant la discussió han utilitzat conceptes ja treballats a l'assignatura correctament i ben integrats en el seu discurs, com ara resposta educativa ajustada a les necessitats, identitat de gènere, gestió de la conversa, entre d'altres, així com el fet que no hi ha hagut ús sexista del llenguatge.

A2. El professor o professora avalua la competència comunicativa de l'alumnat a l'hora d'expressar a l'aula les valoracions sobre el comportament comunicatiu, durant o al final d'una activitat. D'aquesta manera modela i exemplifica l'avaluació i l'autoavaluació i anima els estudiants a incorporar progressivament maneres d'avaluar la seva competència comunicativa, la dels companys i també la dels professors (vegeu A1).

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. A2

Veure estàndard 8. A2

EXEMPLE

En una classe de l'assignatura Biologia Cel·lular del grau en Bioquímica, els estudiants estan fent una pràctica de laboratori en grups de treball. Un cop finalitzada la pràctica i contestades les preguntes del qüestionari que els ha enviat la professora a través de l'aula virtual, els vint-i-cinc estudiants s'asseuen en cercle i discuteixen les respostes que han seleccionat. Una alumna recorda que un dels objectius vinculats a la CCO que s'han proposat incorporar a les discussions és que es facin preguntes entre ells. Al final de

l'activitat, la professora valora el grau en què han assolit aquest objectiu i els suggereix que en properes discussions intentin diversificar el tipus de preguntes, és a dir, que a més a més de formular-se preguntes entre ells com «què heu contestat en aquesta pregunta?» o «quina opció heu seleccionat?», mirin de vincular les preguntes i respostes als continguts que han estat treballant a la pràctica, i als continguts teòrics de l'assignatura. De tota manera, valora que han millorat no només en relació amb la freqüència de les preguntes i el nombre

d'estudiants que les formulen i les contesten, sinó també amb la manera de gestionar la discussió, més autònoma, i mirant-se entre ells quan parlen. La professora també destaca com algunes persones han millorat a l'hora de formular preguntes incorporant el nom de la persona a qui s'adrecen quan, per timidesa o perquè els costa sostenir la mirada, no mantenen contacte visual continu amb el grup.

A3. El professor o professora es refereix a les normes de comunicació que han acordat tenir en compte i utilitzar, i anima els estudiants a fer-ho quan intervenen a classe, tant en activitats vinculades al treball en grup com a les discussions en grup classe.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. A3

Veure estàndard 8. A3

EXEMPLE

En una classe de l'assignatura Filosofia del Dret del grau en Filosofia, la professora comença la classe preguntant què els ha semblat el text que els havia proposat per discutir a la sessió de classe. És un capítol del llibre *El sentido de consentir* de la filòsofa Clara Serra (2024). Com és habitual, els estudiants discuteixen el capítol inicialment en grups de treball a partir d'algunes preguntes que els formula la professora, i posteriorment en

fan la posada en comú. Abans d'iniciar-la, la professora demana si algú s'anima a gestionar la conversa. Una de les estudiants s'anima i comença la discussió amb la intervenció següent, mirant els companys i companyes, i oblidant-se una mica de la professora: «Al nostre grup hem estat d'acord que el llibre ens ha ajudat a entendre alguns conceptes o idees que no teníem clares, i a trencar alguns prejudicis, com el de la necessitat

del pacte explícit que defensa l'actual cultura del consentiment. Heu tingut la mateixa impressió? Recordeu que la idea és que parlem entre nosaltres, amb respecte, sense aixecar la mà».



A4. Els estudiants i el professor o professora, en diferents moments de la classe i del semestre, revisen els continguts que han treballat fins ara relacionats amb la competència comunicativa oral. Això suposa que la professora és conscient de la necessitat de recordar als estudiants els continguts que han treballat, de la rellevància que té que ells es refereixin a aquests continguts de manera cada cop més natural durant les classes perquè siguin conscients del que han avançat, dels seus progressos i d'allò que encara els queda per aprendre.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assolixi l'estàndard 8. A4

Veure estàndard 8. A4

EXEMPLE

En una classe de l'assignatura Farmacologia del grau en Medicina, el professor proposa dedicar la classe a discutir sobre el fet que alguns medicaments estiguin prohibits en alguns països i no en d'altres, com és el cas del Nolotil, que està prohibit als Estats Units i la Gran Bretanya, però no a Espanya. Proposa als estudiants fer una simulació d'una situació metge-pacient. Abans de començar a treballar

en grups petits per preparar la simulació, el professor recorda que ja han treballat aquesta tècnica en sessions anteriors, i que han aprofundit els diferents tipus de preguntes que poden formular els pacients i la manera de reaccionar a cadascuna. A continuació, suggereix que facin un breu repàs del que recorden sobre les sessions esmentades. Una de les estudiants intervé recordant que els pacients, cada cop amb més

freqüència, entren a la consulta amb el mòbil preparat per mostrar al metge la notícia que han vist i preguntant sobre això. Després d'una discussió breu sobre els diferents tipus de preguntes que els pacients formulen, i sobre la manera més adequada de reaccionar, dediquen trenta minuts a preparar la simulació.



A5. El professor o professora dona a conèixer als estudiants els objectius relacionats amb la llengua i la comunicació que treballaran conjuntament durant una o diverses sessions. Al llarg del semestre mostra als estudiants la necessitat que es vagin referint a aquests objectius en les seves intervencions a classe, tant quan treballen en grups com quan discuteixen en grup classe, ja sigui com a reptes ja aconseguits o com a desafiaments que encara es proposen.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assolixi l'estàndard 8. A5

Veure estàndard 8. A5

EXEMPLE

Al final d'una classe de l'assignatura interdepartamental Psicologia i Professió del grau en Psicologia, la docent proposa per a la classe següent la lectura i preparació de dos textos: el Codi deontològic de l'APA (Associació de Psicòlegs Americans) i el Codi del COPC (Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya), per tal de dedicar la sessió a la discussió, contrastant tots dos documents. Els recorda que, quan els preparin individualment, és important

que pensin no només en el contingut del que estan llegint i en la seva comprensió, sinó també en com compartiran amb els companys i companyes les parts del text que els assigni. Els recorda que un dels continguts vinculats a la CCO que han estat treballant és la contraargumentació. A més, també destaca que no és una estratègia que usin habitualment i, per tant, és útil pensar abans en arguments per defensar una idea i contraarguments que poden ser útils per contestar una

intervenció. Els recorda que, tot i que no ho plantegin com un debat, és possible que la discussió els porti a la necessitat argumentar i contraargumentar, perquè els textos orals en contextos acadèmics solen incloure diversitat de tipus de seqüències textuais (descriptiva, argumentativa, narrativa, etc.).



A6. El professor o professora dissenya i proposa activitats variades que faciliten treballar la llengua oral en totes i cadascuna de les classes. Al llarg del semestre comunica als estudiants la rellevància que totes les activitats que fan a classe suposin la necessitat de parlar, discutir, reflexionar en veu alta i argumentar, perquè són objectius que han d'assolir.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. A6

Veure estàndard 8. A6

EXEMPLE

En una classe d'Història del Segle XX del grau en Història, la professora proposa discutir sobre el paper que han tingut les dones a les guerres a partir de l'anàlisi d'uns fons fotogràfics conservats a centres del Ministeri de Defensa que constitueixen un testimoni de la importància del paper que van tenir durant la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Pregunta als estudiants si prefereixen centrar-se exclusivament en aquesta guerra o si volen intentar establir algun tipus de connexió amb guerres més recents o fins i tot que

estan actives, com la guerra de Rússia contra Ucraïna o la d'Israel contra Gaza. Una de les estudiants intervé fent referència al diferent rol que juga a la societat la dona actual respecte a la del segle XX. A partir d'aquí, es produeixen diferents intervencions. Una de les intervencions que tanca la sessió de classe, per part d'una estudiant, posa en relleu les diferències relacionades amb la presència de les dones a les universitats, i planteja la qüestió de les diferències entre països: «Actualment les dones tenen accés a la universitat a tots els

països?». Una altra estudiant intervé per plantejar la qüestió de la diferent presència de les dones en determinats graus i que n'hi ha alguns que continuen estant molt feminitzats i altres, molt masculinitzats. La professora tanca la classe reflexionant sobre com s'ha desviat la discussió del tema inicial, però valora el fet que ha permès reprendre idees i conceptes que s'havien treballat fins ara amb caràcter històric.

B. Gestió de la conversa per part del professorat

B1. Durant les classes, el professorat promou converses entre l'alumnat i crea situacions que generin discussió. Per això, facilita que els estudiants iniciïn interaccions comunicatives amb la necessitat de resoldre problemes i de prendre decisions de manera conjunta (analitzar un material audiovisual, un text, una obra d'art, un experiment, etc.), per la qual cosa la discussió i la conversa són activitats clau.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assolixi l'estàndard 8. B1.

Veure estàndard 8. B1

EXEMPLE

A l'assignatura Farmacologia del grau en Medicina, la professora posa en coneixement dels estudiants les normes de participació en els debats sobre controvèrsies en farmacologia, així com una llista de propostes de temes per discutir en diferents sessions. A la primera sessió, la professora proposa als grups preparar una simulació entre un pacient i una metgessa en relació amb les interaccions farmacològiques entre alguns medicaments i els efectes secundaris que tenen. Un cop acabada la discussió en grups, la professora proposa assumir el rol de pacient per tal de modelar (fer l'acció perquè sigui imitada) algunes de les intervencions que els pacients solen fer a les consultes,

entenen que en la sessió següent els estudiants puguin assumir aquest rol. Tot seguit, anima un dels grups d'estudiants perquè s'ofereixi voluntari a fer el rol de metge. La tasca proposada no és fàcil, ja que els metges, representats per quatre estudiants, han d'aconseguir, a partir de preguntes, esbrinar quin mal ús dels medicaments ha provocat una hipotensió greu a un pacient que estava prenent un nombre força elevat de medicaments per a diverses malalties. De tots els membres del grup que s'ofereix voluntari, només una de les estudiants conversa amb la professora (pacient), i intenta aconseguir la informació que necessita a partir de preguntes i comentaris a les respostes

de la pacient. Al final de la simulació, proposa als estudiants que valorin la seva actuació, la de l'estudiant respecte al contingut vinculat al tema que estan treballant i sobre les qüestions que ja han anat treballant respecte a la CCO. A més, anima a dedicar els darrers deu minuts de la classe a reflexionar sobre la resistència que tenen alguns estudiants a participar en aquest tipus de simulacions. La professora procura que sigui l'alumnat qui iniciï les converses sobre els temes que es van discutint.



B2. El professor o professora disposa el mobiliari, se situa a la classe i proposa als estudiants que es col·loquin tenint en compte les característiques de la situació. Des de l'inici de l'assignatura els explica, de manera argumentada, la necessitat de fer-ho, per tal que siguin conscients que en qualsevol activitat que facin a classe puguin mirar-se a la cara els uns als altres per facilitar la comunicació entre tots durant l'activitat que s'està fent.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. B2

Veure estàndard 8. B2

EXEMPLE

A l'assignatura Dones, Treball i Societat del grau en Economia, el professor proposa per a la classe següent la lectura d'un text sobre les famílies monoparentals per poder treballar els continguts vinculats al tema a partir de la discussió que se'n farà a classe. Per això comparteix un document on s'explica amb detall de quina manera es treballarà el text a la classe següent. Tindran la participació d'una professora col·laboradora, que està fent la tesi doctoral sobre aquesta temàtica. Un dels elements clau de la sessió següent és poder disposar les cadires (en aquest

cas amb taula incorporada i rodes) en cercle, tant quan es discuteixi inicialment el text en grups com quan després es faci entre tot el grup classe, format per trenta-cinc estudiants. El professor proposa als estudiants quedar-se en segon pla, observant i escoltant la discussió i que, en canvi, l'estudiant de doctorat s'incorpori al cercle i hi participi com una més. Això dona peu a conversar sobre fins a quin punt els estudiants se senten competents per gestionar la conversa i anar introduint els temes que es tractaran en relació amb el text. Alguns estudiants plantegen que

se senten cada cop més competents, però que no sempre comprenen tot el contingut dels textos. Ara bé, la possibilitat de conèixer i discutir amb una persona nova molt vinculada a la temàtica els motiva. Consideren que els pot ajudar a aclarir algunes qüestions que puguin sorgir o que els plantejarà contraarguments als seus, com una manera d'ajudar-los a detectar incomprensions o contradiccions.

B3. El professor o professora duu a terme accions dirigides a proporcionar prou temps als estudiants perquè prenguin el torn de conversa durant les activitats habituals a l'aula (ja sigui en petit grup, en parelles, en gran grup o en algun altre tipus d'agrupació, com la tutoria entre iguals). Ho aconsegueix generant situacions en què els estudiants se sentin còmodes i vagin participant de manera espontània per poder, per exemple, resoldre els problemes (anàlisi de situacions, textos, obres d'art, casos clínics, situacions educatives, etc.) en què estan treballant i aprendre els continguts de manera significativa.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assolixi l'estàndard 8. B3

Veure estàndard 8. B3

EXEMPLE

En una classe de l'assignatura Didàctica de la Música del grau en Educació Primària, la professora dissenya una activitat per treballar qüestions relacionades amb la veu. En una classe anterior ha treballat amb el seu grup d'estudiants un article en què ha subratllat algunes idees que destaquen que les reunions de claustre, les reunions o trobades amb les famílies o amb els professionals vinculats a l'escola com ara inspectors, psicopedagogs, treballadors socials, etc. són activitats clau d'un

docent. El text també inclou afirmacions que assenyalen la necessitat que els docents siguin conscients que la seva feina no és només acompanyar els nens i les nenes en el procés d'aprenentatge i desenvolupament de competències, sinó que és fonamental que desenvolupin estratègies per gestionar aquestes altres situacions d'interacció i discussió. Per això, els proposa de preparar una discussió enfocada en la importància que tenen les reunions amb les famílies en la seva tasca professional com a

docents en un centre escolar, per tal de treballar aspectes relacionats amb la veu, però també estratègies que han treballat en classes anteriors vinculades amb la gestió de la conversa, la multimodalitat, l'argumentació, l'ús de vocabulari variat i ajustat als participants, el rebuig del llenguatge sexista i de les afirmacions amb prejudicis, entre d'altres.



B4. El professor o professora duu a terme accions que suposen donar resposta, de manera ajustada, a les interaccions comunicatives iniciades pels estudiants, en forma de pregunta, de proposta, de reflexió, entre d'altres. D'aquesta manera, aconsegueix que els estudiants siguin progressivament més actius a classe, i sentin que les seves intervencions són escoltades, valorades, comentades i revisades, si escau.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. B4

Veure estàndard 8. B4

EXEMPLE

El professor de l'assignatura Ideologies i Moviments Polítics del grau en Ciències Polítiques i de l'Administració proposa als estudiants que visionin el vídeo d'una sessió del Senat espanyol per poder-la analitzar posteriorment. Comparteix amb els estudiants un document on es detalla quins aspectes són importants que analitzin abans de dur a terme la posada en comú i discussió a classe, i els anima a llegir-lo conjuntament i a revisar o afegir el que considerin. Posa èmfasi en aspectes relacionats amb el tipus de discurs, la inclusió d'arguments, fal·làcies, insults, desqualificacions, propostes, reaccions dels senadors a les intervencions d'altres membres de

la cambra, així com l'estil de discurs de la persona que exerceix la presidència de la cambra. Durant la presentació d'aquesta proposta, el professor és conscient que no cal esperar la discussió posterior a l'anàlisi de la sessió del Senat per utilitzar estratègies que afavoreixin la participació dels estudiants. Una d'aquestes estratègies consisteix a respondre a les seves intervencions comunicatives. Ho fa reaccionant amb comentaris, respostes, matisos i valoracions per a totes les intervencions dels estudiants, que origina d'alguna manera amb alguns comentaris, i fins i tot provocacions. Gestionar adequadament una classe com la que es

descriu implica no només l'ús adequat de les estratègies, sinó un coneixement profund de la matèria. De fet, aquesta presentació ja és una primera fase de l'anàlisi de la sessió del Senat, sense que els estudiants l'hagin vist encara. El docent ha aprofitat els coneixements previs que ja tenen d'aquest context i els derivats de la lectura de diaris, televisió, ràdio, xarxes, etc., així com d'activitats semblants d'altres assignatures, que sens dubte són una base per participar en discussions a classe.

B5. El professor o professora adopta un rol actiu de guia i orientació durant les activitats de conversa i discussió, cosa que significa que duu a terme accions que suposen planificar, en alguna mesura, com ajudarà els estudiants a entendre amb quins propòsits es pot utilitzar el llenguatge, com fer-ho o com seguir les normes de conversa que han establert. El propòsit del docent o la docent és aconseguir que els estudiants conversin i discuteixin a l'aula sobre els continguts que s'estan treballant, que gestionin de manera cada cop més autònoma la discussió. Per exemple, que estiguin pendents del que diuen els companys, que aportin informació en determinades situacions específiques en el context acadèmic universitari, als centres de pràctiques o en el futur professional, com ara una entrevista clínica, una exposició dels fets en un jutjat, entre d'altres, que suggereixin a un company o companya que millori la seva manera d'intervenir durant les discussions en petit grup, al laboratori de l'hospital durant el període de pràctiques, o la resolució d'un cas relacionat amb el dret penal.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. B5

[Veure estàndard 8. B5](#)

EXEMPLE

El professor de l'assignatura Taller de Creació del grau en Arts Escèniques convida els estudiants a reflexionar i dialogar sobre si la improvisació s'ha d'utilitzar o evitar en una obra de teatre. Una de les estudiants intervé dient que la millor manera d'iniciar la discussió potser és provant les dues situacions, i convida els companys a dividir-se en dos grups, un que prepari una escena amb un text i l'altre que utilitzi fonamentalment la improvisació. A partir d'aquesta intervenció, n'hi ha que proposen maneres d'organitzar-se, temàtiques de possibles obres (es discuteix sobre

l'interès d'incorporar elements vinculats a l'assetjament en el món del cinema i del teatre, ja que és un tema que interessa i que preocupa l'alumnat, especialment les noies), criteris de selecció, pautes que els poden servir per improvisar, normes que cal seguir, entre d'altres. Ho fan de manera autogestionada, ja que ja estan acostumats que el professor sigui un més a la conversa, però no el que la gestioni. El professor només intervé per redirigir la conversa quan ho considera necessari, o bé per recuperar algun comentari que no han incorporat a la conversa la resta dels estudiants i

explica com fer-ho. Abans d'acabar la classe acorden els últims detalls de la sessió següent, en què els dos grups interpretaran la seva escena tal com han acordat. També proposen algunes idees per anar pensant sobre com organitzaran la discussió posterior, en què s'entén que aniran apareixent idees i arguments que responguin a la pregunta inicial del professor.

B6. El professor o professora, a l'inici de l'assignatura, duu a terme diverses accions que suposen gestionar els torns de paraula, de manera explícita i en forma de modelatge, perquè els estudiants participin en les discussions i les converses, moderant i organitzant la participació de manera explícita per assegurar que tothom, o la majoria, hi pugui contribuir. L'objectiu és que, progressivament, no calgui fer-ho, i que els estudiants vagin assumint el control d'aquesta gestió de la conversa i dels torns, és a dir, que gestionin les discussions i les converses de manera progressivament més autònoma.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard corresponent 8. B6

[Veure estàndard 8. B6](#)

EXEMPLE

La professora d'Infermeria de la Infància i l'Adolescència del grau en Infermeria comença la classe amb una pregunta oberta: quines creuen que són les malalties més comunes a la infància? Dona prou temps perquè algun estudiant prengui la paraula i comenci el diàleg. Una alumna fa referència al vídeo que ha servit per començar a reflexionar sobre aquesta temàtica abans de la classe, proporcionat per la professora. Concretament comenta això: «M'ha semblat increïble que aquest tema de les malalties més comunes depengui dels països, i en concret de

qüestions econòmiques. Per exemple, el que s'explica de les paparres... Jo mai no havia sentit a parlar que poguessin afectar els humans, i veig que al Brasil pot ser una de les malalties més mortals per a les criatures». Una altra companya comenta: «Sí, a mi m'ha semblat molt clara la informació sobre aquesta malaltia endèmica a segons quines zones del Brasil, la manera de transmetre's, i aquest treball d'educació per a la salut que estan fent».

[Veure a youtube](#)

Continua la discussió amb intervencions que fan referència a informacions que han aparegut al documental i que ells han vinculat amb el seu context immediat i amb el seu coneixement previ. Durant l'activitat, la professora guia la conversa preguntant si algú té alguna altra idea, i reflexiona explícitament sobre la necessitat que tots i totes intervinguin en aquest tipus de discussions, que són un element clau per aprendre els continguts que s'estan treballant i per detectar dubtes no resolts.

C. Gestió de la conversa per part dels estudiants

Les accions següents es refereixen principalment als estudiants. Tot i això, es presenten criteris que el professorat pot tenir presents per tal de monitoritzar i promoure que, efectivament, els estudiants gestionin la conversa de manera autònoma i efectiva.

C.1 El professor o professora duu a terme accions adreçades a la presa de consciència de la necessitat que els estudiants, quan discuteixen a l'aula, especialment en grup classe, en forma de rotllana o de cercle, generin una interacció en xarxa, de manera que no només gestionin la conversa cada vegada amb més autonomia, sinó que s'adrecin els uns als altres, es mirin entre ells i també al professorat i aconseguixin, d'aquesta manera, el que s'anomena una intervenció en xarxa. Que vagin teixint una xarxa a partir dels fils que van generant cada cop que algú pren la paraula, una altra persona contesta, una altra companya matisa, una altra resumeix, l'un pregunta, l'altre suggereix, el professor o professora resumeix o suscita una altra mirada al tema de discussió, etc.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. C1

Veure estàndard 8. C1

EXEMPLE

La professora de l'assignatura Metodologia Arqueològica del grau d'Arqueologia està asseguda amb els seus estudiants en cercle i els proposa de començar parlant de la documentació que han estat revisant sobre el jaciment de la serra d'Atapuerca, i concretament sobre els treballs de J. L. Arsuaga. La docent recorda que, com ja han anat fent en sessions anteriors, un objectiu de la sessió, vinculat a la competència comunicativa oral, és que participin activament en la discussió generant interacció en xarxa i gestionant la conversa. Així, doncs, convida els estudiants a exposar les seves idees i reflexions sobre els materials escrits i documentals. Una alumna pren la

paraula i proposa recordar tot el material que han estat revisant des de la darrera classe, en forma de llista, primer de manera individual i després en grup. Un altre estudiant intervé per dir que coincideix amb la llista, però hi afegeix un document que no havia estat citat per la primera alumna. A continuació, una estudiant portuguesa amb beca Erasmus proposa organitzar la discussió en quatre punts, que els serviran per fer el treball escrit en grup que forma part de l'avaluació de l'assignatura. Aquí intervé de nou la professora indicant algunes qüestions que els poden ser útils respecte a aquest treball durant la discussió. Durant la intervenció aprofita, de manera implícita, per

corregir algunes expressions que l'estudiant anterior ha utilitzat, així com un terme específic vinculat al contingut de l'assignatura. Els estudiants estan asseguts en cercle, es miren entre ells i es dirigeixen la paraula, que van gestionant de manera autònoma, excepte algunes vegades que es dirigeixen a la professora quan entenen que és un tema sobre el qual tenen dubtes o no hi ha acord. Abans que acabi la classe intervé la professora per recordar que és important que al final de la discussió algun estudiant intenti fer una síntesi. Assenyala que és conscient que no és fàcil, però que ja ho han estat parlant i és important anar-ho incorporant a les discussions.

C.2 El professor o professora monitora, durant tot el semestre, la gestió per part dels estudiants de la participació durant les converses i discussions, fent comentaris o suggerint ajustaments per tal que l'alumnat aconseguixi una autonomia progressiva que li permeti intervenir i elaborar temes de discussió sense necessitat de la gestió externa.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. C2

[Veure estàndard 8. C2](#)

EXEMPLE

El professor de l'assignatura Toxicologia del grau en Farmàcia demana als estudiants que formin grups petits per dialogar sobre les substàncies tòxiques més comunes amb efectes nocius als aliments. Els demana explícitament que cada grup es col·loqui en cercle i que iniciïn la discussió dels diferents recursos de què disposen al campus (vídeos, articles, infografies, etc.), intentant participar en el grup de manera equilibrada, i que ells mateixos gestionin els seus torns. Durant la sessió, el professor s'acosta a cada grup per seguir i guiar el diàleg, intervé només

per explicitar com poden intervenir a la conversa: observar i escoltar atentament l'altre mentre parla, utilitzar els gestos per fer explícita les ganes d'entrar a la conversa, convidar els altres a indicar al seu company o companya quan és moment de tancar la intervenció perquè un altre hi participi, etc. Un cop acabat el temps destinat a la discussió en grup petit, els estudiants se situen en un cercle gran per posar en comú les conclusions de cada grup. Asseguts de manera que tothom pugui veure la cara, una de les estudiants inicia la discussió recordant que seguiran les normes habituals, que

ja tenen molt interioritzades, i cedeix la paraula als companys. Un d'ells comença la discussió dient això: «Ens ha costat molt arrencar, perquè crec que tots teníem alguns prejudicis dels quals no érem conscients i que han dificultat que entréssim al fons del tema del text que havíem llegit». Una companya del seu grup de treball continua dient: «Sí, és cert, però ho hem aconseguit i han sortit coses interessants, com ara que...».



C.3 El professor o professora encoratja i monitoritza l'adopció per part dels estudiants d'un rol actiu durant les activitats. Ells intervenen de manera natural i espontània en converses i discussions, sense necessitat de regulació per part del professorat, demostrant habilitats d'escolta activa, prenent la iniciativa en les intervencions grupals, i formulant preguntes a tots els participants, incloent-hi el professor o professora.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. C3

[Veure estàndard 8. C3](#)

EXEMPLE

La professora de l'assignatura Intel·ligència Artificial del grau en Informàtica proposa un debat sobre l'ús de la IA en l'actualitat. La professora recorda el doble objectiu de la majoria de les activitats que fan a classe: aprofundir sobre els continguts que estan treballant respecte a la IA i, alhora, desenvolupar les competències comunicatives orals, especialment les relacionades amb l'argumentació. A continuació, recorda que han estat llegint textos de tipus molt divers (articles acadèmics, entrevistes a experts sobre IA, notícies publicades en

mitjans de comunicació sobre usos de la IA en àmbits diversos com la medicina o la robòtica, etc.) i que es tracta de discutir sobre tot això per aprofundir en els temes que estan tractant a l'assignatura. Una de les estudiants inicia la discussió proposant que cadascun d'ells, que estan asseguts en forma de cercle, destaquï allò que més li ha cridat l'atenció, en sentit positiu o negatiu, dels textos que han llegit. De manera natural, un dels estudiants intervé dient que li va cridar l'atenció una notícia que va llegir no tant pel contingut com per la manera

com es referia a la IA. La discussió s'allarga durant quaranta-cinc minuts, en què van intervenint els estudiants i la professora, fins que quan ja és l'hora d'acabar la classe un dels participants fa una darrera intervenció a manera de síntesi per continuar la discussió a la propera classe. Aquesta intervenció és valorada de manera molt positiva per la professora.

D. Estratègies del professorat per promoure l'ús de la llengua oral amb propòsits diferents per part dels estudiants

D1. El professor o professora modela com fer un resum, recapitulació o síntesi, ressaltant les idees que han aparegut després d'uns minuts de conversa o discussió o al final de tot i explicitant que ho està fent. La finalitat d'aquesta acció és que els estudiants tinguin models de moments i tipologies de síntesi, resums i recapitulacions vinculats amb les matèries o els temes específics que s'estan treballant, i que progressivament els vagin incorporant al seu discurs, amb la finalitat d'anar millorant la competència respecte a aquest contingut específic i alhora com a element clau per aprendre els continguts.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. D1

Veure estàndard 8. D1

EXEMPLE

A l'assignatura Introducció al Big Data del grau en Comunicació Interactiva, la docent proposa una activitat de debat a partir de l'exposició a l'aula dels treballs que els grups col·laboratius han fet prèviament sobre l'anàlisi de la cobertura d'una notícia en vídeo per part d'un mitjà de comunicació. Cada grup mostra la notícia i dona temps perquè l'alumnat, a continuació, n'exposi una anàlisi. En aquest procés, la professora estableix pauses a l'exposició i convida la resta de grups, o els alumnes de manera individual, a posicionar-se a favor o en contra de l'anàlisi parcialment exposada, i que sigui l'estudiant qui gestioni la seva participació. Algunes

persones consideren que el tractament no és adequat perquè exageren els resultats científics. D'altres són de l'opinió que s'ha destacat la informació més rellevant. N'hi ha que indiquen que el mitjà ha presentat la notícia de manera molt eficaç des del punt de vista comunicatiu, entre altres opinions. Els estudiants hi van participant, exposant les opinions amb arguments sobre el tractament de la notícia, de manera generalment autònoma. De vegades, la docent mira els estudiants per estimular-ne la participació. Cada dues o tres intervencions, la professora reprèn el contingut principal exposat i sintetitza mitjançant un llenguatge més formal,

utilitzant terminologia específica, i els arguments que donen suport a l'anàlisi o bé la refuten. D'aquesta manera, contribueix a fer que els arguments i contraarguments no es repeteixin, i siguin més conscients dels matisos exposats en el procés. També reflexiona sobre la importància d'anar extraient conclusions amb l'objectiu de valorar globalment el tractament que fan els mitjans de la notícia, que en aquest cas no era adequat segons els estàndards actuals.

D.2 El professor o professora reflexiona amb els estudiants sobre com formular preguntes adequades i ajustades al context, i els anima a reflexionar sobre el tipus de preguntes que fan habitualment en contextos diversos. A aquest efecte, fa propostes pedagògiques a classe que requereixen que els estudiants formulin preguntes de tipus divers (preguntes de tipologia més o menys formal, preguntes que requereixen una resposta molt concreta, preguntes que tenen per finalitat continuar reflexionant, preguntes per confirmar una idea o un argument, preguntes de resposta afirmativa o negativa, preguntes clarament exploratòries, etc.) i amb les seves intervencions els ajuda a millorar-les o a ser conscients de l'estructura, tipologia o finalitat que tenen.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. D2

Veure estàndard 8. D2

EXEMPLE

A l'assignatura Gestió de la Ciència del grau en Ciència, Tecnologia i Humanitats s'estan abordant els criteris d'avaluació de la ciència actualment i l'impacte que poden tenir en el context universitari i social. El docent proporciona una lectura d'un article de diari sobre el cas d'un professor de la Universitat de Liverpool (Regne Unit) que, després de rebre una avaluació negativa, malgrat la seva alta implicació en la investigació de qualitat, va ser expulsat de la universitat i es va acabar suïcidant. Proposa als estudiants

llegir el text i analitzar-ne críticament el contingut en grups col·laboratius. Per això, el professor formula preguntes per discutir al grup d'estudiants amb la finalitat d'abordar l'anàlisi de la lectura crítica: «Quin indicador d'avaluació estaven fent servir a la història? Quin tipus de rànquing apareix? Què perseguia l'aplicació de les mètriques utilitzades? Quines altres mètriques no es van tenir en compte? L'aplicació d'aquestes mètriques estava relacionada amb la qualitat de la investigació o amb altres

raons? Què posa de manifest la història? Quins problemes podem detectar?», i anima els estudiants a formular altres preguntes similars o diverses que guiïn l'anàlisi del contingut. El professor fa comentaris sobre la importància de formular bones preguntes als companys, o a nosaltres mateixos, quan volem obtenir o analitzar informació, tant de produccions orals com escrites.

D.3 El professor o professora reflexiona i aporta idees als estudiants al llarg del semestre sobre com proporcionar i compartir informació quan conversen. Fa propostes diverses a classe amb la finalitat de discutir amb els estudiants sobre com es pot utilitzar la llengua oral per aportar o compartir informació amb els altres en forma de dades, fets, creences, arguments, sentiments, confirmant dades, expressant dubtes, rebuig, acceptació, preferència, etc. Els explica que són maneres molt diferents de compartir informació, que les fan servir constantment, algunes més que altres, algunes millor que altres. Per això, els anima a ser conscients del que fan, de la necessitat de prendre'n consciència, d'anar incrementant la varietat de maneres d'aportar informació, i d'ajustar-se a la situació, a allò que s'espera en cada moment.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. D3

Veure estàndard 8. D3

EXEMPLE

A l'assignatura Periodisme Científic del grau en Periodisme, la professora proposa una activitat que consisteix a fer un role-playing (simulació) sobre el procés d'elaboració d'un reportatge a la redacció d'un mitjà de comunicació. Cada estudiant assumeix el rol d'un periodista que ha d'exposar oralment la temàtica d'una possible notícia davant de la redacció, liderada per la docent, que actua com a editora del mitjà de comunicació. L'exposició ha de ser breu, però ha de proporcionar tota la informació necessària per avaluar si la notícia és prou interessant per desenvolupar-la al reportatge. La docent recorda que en una classe anterior van estar revisant i discutint un episodi d'una sèrie, *The Newsroom* (Aaron Sorkin), amb la intenció que els servís de model. Una estudiant exposa la seva proposta sobre salut mental a la universitat de manera vaga i sense concretar ni incloure tota la informació rellevant. La docent, actuant com a editora, reflexiona en veu alta sobre la importància d'exposar detalladament el contingut que s'espera

en un context, i li proporciona pistes per guiar l'exposició: «Des de quins angles s'abordarà la notícia? Exposaré la notícia des de la perspectiva de...», i fa una pausa esperant que l'estudiant completi la informació. Tot seguit, l'estudiant reflexiona i continua amb la informació. Quan s'atura, la docent continua amb les pistes: «Quins experts consultaràs? Els experts que seran consultats són...». I espera la resposta de l'estudiant, que reprèn l'exposició. L'estudiant continua, però sense proporcionar la informació necessària perquè no havia pensat aquest contingut prèviament i es disculpa. La professora continua amb les preguntes: «Quina novetat aporta aquesta notícia? En quin sentit és diferent d'altres notícies prèvies relacionades amb la temàtica? La novetat de la notícia recau en el fet que es destaca...». Recorda una seqüència concreta de l'episodi de la sèrie que van estar discutint i espera la resposta. De nou, l'estudiant improvisa la resposta, expressa la informació sol·licitada i s'atura. «És adequada a l'audiència i al mitjà de comunicació?»,

intervé un estudiant de doctorat que està participant a les classes com a part de la seva formació acadèmica. L'estudiant es pren uns segons abans de respondre i reprèn l'exposició utilitzant part de la pregunta que ha formulat el doctorand, reformulada com una oració declarativa. Quan acaba l'exposició, la docent comenta a tota la «redacció» la importància de proporcionar aquesta informació de manera concreta i precisa en les exposicions següents i destaca que cal tenir en ment un guió clar sobre el contingut que s'exposarà i que pot ser en forma de preguntes o de paraules clau com ara *perspectiva*, *experts*, *novetat*, *audiència*, *mitjà*, entre d'altres. I recomana tornar a revisar l'episodi que van discutir i uns dels articles que han estat treballant sobre el tema.

D.4 El professor o professora reflexiona amb els estudiants sobre com utilitzar fórmules d'interacció social, promovent l'ús habitual d'expressions lingüístiques respectuoses i corteses durant converses i discussions. Per això proposa sovint als estudiants anàlisis (en grups petits per discutir en grup classe posteriorment) de textos orals reals (debats, tertúlies radiofòniques, entrevistes, conversatoris, etc.) relacionats amb temàtiques afins a l'assignatura i proposa identificar les convencions culturals de la societat i els costums establerts en l'àmbit acadèmic i professional.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. D4

Veure estàndard 8. D4

EXEMPLE

A l'assignatura Direcció de Fotografia del grau en Comunicació Audiovisual, la docent informa que la setmana que ve iniciaran les pràctiques tutoritzades. Els estudiants s'han d'organitzar en grups segons l'estructura estàndard de l'equip de fotografia en un rodatge i han de seguir la cadena de treball rotant a cada exercici que duguin a terme. També els explica que, prèviament al dia de la pràctica, cal que preparin un esquema de llums i facin la sol·licitud del material que necessitin per a la pràctica. La docent exposa la necessitat que tots els integrants del grup hi assisteixin i que, si no pot ser, informin en aquell moment de l'absència i es disculpin, com es faria

en un context professional, perquè això afectarà el desenvolupament de la pràctica. Un estudiant intervé i es disculpa per no poder assistir-hi a causa d'una cita mèdica acordada fa temps. La docent agraeix la seva disculpa i aprofita la situació per reflexionar sobre la importància de l'ús social del llenguatge i el fet de mostrar habilitats en contextos formals i no només informals. Posteriorment, indica, en relació amb la sol·licitud del material necessari per a la pràctica, que està disponible el formulari corresponent. Ara bé, si creuen que cal algun material que no està inclòs, poden contactar amb l'oficina que gestiona el material. Aprofita també per convidar-

los a reflexionar sobre la importància d'utilitzar un llenguatge amb el grau de formalitat adequat al context i a les persones que participen en la interacció, especialment en el tracte professional amb empreses del sector. Justifica la seva insistència perquè, en cursos anteriors, la persona encarregada de la gestió del material havia manifestat indignació davant l'actitud i el llenguatge massa informal, i fins i tot poc respectuós, d'alguns estudiants a l'hora de retirar el material.

D.5 Durant les classes, i en aquells moments que considereu necessari, el professor o professora repeteix part de l'enunciat complet de l'estudiant i afegeix alguns elements per tal de completar-los. Sovint es tracta d'afegits que enriqueixen la informació i que suposen una possibilitat per a l'estudiant d'incorporar un lèxic concret o una construcció determinada en intervencions posteriors, alhora que pot ser útil per a intervencions futures d'altres companys.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. D5

Veure estàndard 8. D5

EXEMPLE

A l'assignatura Tipologia Lingüística del grau en Lingüística estan abordant continguts vinculats a les construccions serials en les llengües del món. Prèviament a la sessió, l'alumnat havia de llegir un fragment del llibre editat per Aikhendald i Dixon (2017) sobre les construccions de verbs serials i analitzar en grup col·laboratiu uns exemples sobre llengües indígenes del Brasil proporcionats a l'aula virtual. Un cop iniciada la classe, el professor projecta els exemples i proposa que els estudiants exposin l'anàlisi feta. El docent recorda que cal aixecar la mà abans de participar, acostar-se a la pissarra digital i proporcionar el temps necessari per facilitar l'accessibilitat a la comunicació de totes les persones que hi ha a l'aula. Entre l'alumnat hi ha una estudiant amb sordesa que rep el suport d'una intèrpret de llengua de signes.

Cal, doncs, que la intèrpret identifiqui i assenyali quin estudiant està participant en cada moment. També és necessari que hi hagi una bona gestió de l'atenció dividida, és a dir, que només hi hagi una entrada d'informació: o bé auditiva (les participacions orals de les diverses persones), o bé visual (informació projectada a la pantalla, assenyalar qui pren el torn, etc.) per poder accedir a tot el contingut. Un estudiant fa una lleu inclinació de cap mirant el professor, ell li dirigeix la mirada i assenteix amb

el cap. Simultàniament la intèrpret assenyala l'estudiant i proporciona en llengua de signes alguna informació perquè l'estudiant sorda ho identifiqui, sobre la forma dels cabells i el color de la roba. El professor, amb gestos, anima l'estudiant perquè s'apropi, que es posi al costat dels exemples per fer l'anàlisi a la pissarra digital. L'estudiant s'adreça a tot el grup i exposa l'anàlisi: «Les frases de l'exemple 1 són construccions serials asimètriques perquè un verb és més gran i un altre més petit». El professor pren el torn i indica: «Són construccions serials asimètriques perquè inclouen un verb de tipus més gran (pertany a una classe restrictiva) i un verb més petit (d'una classe restrictiva, com *venir*, *acabar* o *anar*)». Les paraules que ha afegit respecte a la participació de l'estudiant les pronuncia donant més èmfasi, a una velocitat més reduïda i dirigint la mirada a tot el grup per captar-ne l'atenció.

També la intèrpret de llengua de signes produeix els signes corresponents modificant les característiques del signat per destacar la informació afegida. L'estudiant que està al costat del professor assenteix amb el cap, comunicant que ha captat com ho havia d'haver exposat i torna a la cadira. El professor abans de reprendre l'explicació mira la intèrpret de llengua de signes per comprovar que s'ha acabat la producció anterior, ja que és conscient que sempre

hi ha una demora entre l'explicació en llengua oral i en llengua de signes, pel fet que la intèrpret ha de comprendre el missatge, compondre'l a l'altra llengua i produir-lo. El professor reprèn l'explicació i comenta la importància de ser precisos amb la terminologia i proporcionar la informació necessària per a l'anàlisi. El professor pregunta sobre altres propietats que defineixen les construccions serials asimètriques que estiguin presents als exemples. Un altre estudiant aixeca la mà. El professor assenteix amb el cap. L'estudiant s'acosta a la pissarra digital i exposa: «És una construcció gramaticalitzada que afegeix un complement». El docent espera uns segons per donar temps a la intèrpret, assenyala un dels verbs a la construcció, s'espera uns segons i exposa: «Es tracta d'una construcció gramaticalitzada que... incrementa la valència amb informació instrumental». I produeix: «incrementa la valència amb informació instrumental» amb entonació de pregunta, adreçant-se a l'estudiant. L'estudiant assenteix,riu i respon: «Això, justament, és el que volia dir, però no em sortia».

D.6 Durant les classes, i en els moments en què el professor o professora considera que és necessari, aclareix les intervencions dels estudiants, quan utilitzen paraules o expressions poc clares o incorrectes o quan fan intervencions que puguin generar confusió perquè no fan servir la terminologia adequada, o no s'ajusten a la situació, activitat o audiència.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. D6

Veure estàndard 8. D6

EXEMPLE

A l'assignatura Dret Internacional Públic i Relacions Internacionals del grau en Ciències Polítiques i de l'Administració, la professora proposa dur a terme un debat entre els estudiants que permetrà posar en relleu la connexió entre la teoria i la pràctica en el dret i les relacions internacionals. El debat girarà al voltant de la pregunta següent: «Són eficients els instruments internacionals contra la discriminació per motius de gènere, racisme, discapacitat i orientació sexual?». La professora divideix l'aula en dos grups, que es posicionaran a favor i en contra de la resposta a la pregunta. Alhora, cada grup estarà subdividit en quatre subgrups per especialitzar-se en les quatre àrees indicades (gènere, racisme, discapacitat i orientació sexual). Cada subgrup, que correspon als grups estables de treball col·laboratiu, s'ha de documentar i preparar quatre arguments i quatre contraarguments, abans del debat, que incloguin referències al dret internacional i dades d'estudis empírics.

S'inicia el debat, i un dels estudiants a la seva exposició indica que l'ONU inclou mesures per assolir la igualtat en les polítiques. La professora s'adreça a l'estudiant: «Com definiries la igualtat?». Fa servir un to de veu neutre, sense jutjar la intervenció, i l'anima a continuar amb l'explicació. L'estudiant indica que tots tenim dret a participar de la mateixa manera a la societat. Aleshores, la professora prossegueix: «És a dir, tenim dret a la igualtat d'oportunitats?». L'estudiant assenteix. La professora, adreçant-se a tot el grup, continua: «Però, com és aquesta participació? Com es pot assegurar?». Una estudiant respon, sense haver aixecat la mà, però estant atenta per si altres companys o companyes hi volen participar: «Donant a cada persona el que necessita». Una estudiant intervé: «Aleshores, no fem referència a l'equitat?». I, tot seguit, exposa que la recerca d'igualtat d'oportunitats (fa el gest de cometes amb les dues mans i expressa amb la cara

un qüestionament de la idea suposada) pot conduir a l'exclusió en lloc de la inclusió, i fa una pausa. La professora i els estudiants mostren cara de reflexionar sobre allò que s'ha exposat. La professora segueix preguntant: «Què és crucial, que les persones rebin els mateixos recursos i oportunitats? O bé que el dret i les polítiques públiques assegurin la provisió de recursos i oportunitats que s'ajustin a les necessitats o les circumstàncies específiques de les persones?». El primer estudiant torna a reprendre el torn i exposa: «Sí, això és el que volia exposar. Estava pensant en una barreja d'igualtat i equitat».

D.7 El professor o professora ensenya els estudiants a regular l'acció d'altres persones mitjançant l'ús de la llengua oral en aquells moments en què considera que pot ser oportú i que pot ser més fàcil per a ells entendre la importància que té aquesta funció comunicativa.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. D7

[Veure estàndard 8. D7](#)

EXEMPLE

A l'assignatura Fonaments del Disseny del grau en Disseny i Desenvolupament de Videojocs i Jocs Aplicats, els estudiants estan fent la pràctica corresponent a la identitat visual. En grups col·laboratius, treballen per elaborar un manual d'identitat visual prenent com a referent un estudi de videojocs. L'objectiu és que apliquin els principis gràfics a un estudi de cas, en relació amb la llegibilitat i l'adaptació de la tipografia a les especificacions del projecte. El professor insisteix que analitzin el referent de l'estudi de videojocs des d'un punt de vista crític, tenint en compte la diversitat i el disseny universal. També els recorda que s'ha aprovat el nou codi d'accessibilitat i que és fonamental que al manual d'identitat visual que desenvolupin incorporin

aquesta perspectiva i que l'accessibilitat a la lectura constitueixi un dels eixos en el disseny. Els estudiants es disposen en cercle amb cadires individuals per iniciar el treball en grup. El professor va passant pels grups per escoltar les converses, resoldre dubtes i suggerir millores. En un dels grups, una de les estudiants està donant instruccions a un company perquè busqui tipografies accessibles, i aquest respon que per què ha de ser ell. Alhora, un altre estudiant explica que la seva germana, que té dislèxia, utilitza la font OpenDyslexic i que l'ajuda a llegir, i que s'hi poden basar. Una altra alumna, en canvi, abans que acabi de parlar l'estudiant anterior, insisteix que comencin analitzant l'estudi del cas. N'hi ha una altra que ja mira imatges de l'estudi proposat. Després d'haver

presenciat aquests intercanvis verbals, el professor els suggereix que abans d'iniciar accions concretes acordin entre ells, parlant i negociant, com fer la feina; que estableixin els objectius, les accions i el temps de dedicació, i que pactin la responsabilitat de cada membre. També comenta que, més que per donar ordres o idees, la llengua oral és una arma molt potent per aconseguir que les persones amb qui interactuem actuïn i parlin, aportant punts de vista diferents, negociant i prenent decisions. I afegeix: «Això és el que entenem per regular les accions dels altres».



D.8 Quan els estudiants intervenen durant les discussions en grup classe fent aportacions rellevants des del punt de vista del contingut, o formal, o ho fan de manera que posen en relleu que estan seguint activament la conversa, o gestionat de manera adequada la discussió. El professorat ho valora positivament i indica que aquest tipus d'aportacions i intervencions contribueixen a desenvolupar la competència en llengua oral.

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. D8

Veure estàndard 8. D8

EXEMPLE

A l'assignatura Intervenció en les Dificultats de Comunicació, Lectura i Escriptura del grau en Educació Infantil, els estudiants duen a terme una activitat en què fan una simulació, com si estiguessin en una reunió d'un equip docent d'un centre escolar que analitza les necessitats de suport d'un alumne d'Educació Infantil de cinc anys que presenta dificultats en el desenvolupament del llenguatge. En aquesta reunió, cada participant assumeix un rol específic: la mestra tutora, la tutora del mateix curs però d'un altre grup, la psicopedagoga del centre escolar, la logopeda, algun membre de la família, etc. La professora, després d'avaluar els vídeos lliurats

pels grups d'estudiants mitjançant una rúbrica on estan inclosos tant aspectes de contingut com de forma i ús de la comunicació, fa un retorn al conjunt d'estudiants. En aquest retorn no només valora el contingut exposat a la reunió i com està vinculat a les lectures i a les propostes d'intervenció abordades a classe prèviament, sinó també amb relació a la llengua oral i destaca l'ús de recursos lingüístics. Concretament, indica: «Heu millorat en l'ús d'estratègies argumentatives per justificar la vostra proposta d'intervenció fent servir la terminologia adequada». A més, valora positivament l'ús de construccions modalitzadores per expressar discordances amb les

propostes exposades, com ara «soc de l'opinió que...», «considero que aquesta proposta no s'ajusta, ja que...». Destaca com possibiliten expressar les diferències d'opinió fent un ús respectuós de la llengua, cosa que fomenta el diàleg. A més, valora positivament l'actuació dels grups que han incorporat estratègies per indicar l'evidència sobre la qual basen els seus arguments, i cita exemples de les fonts d'informació consultades d'una manera apropiada al context d'oralitat (textos treballats a classe, vídeos analitzats, documents normatius, etc.).

E. Funcions comunicatives dels estudiants

E.1 El professor o professora duu a terme accions durant les classes per tal que els estudiants sintetitzin o extreguin conclusions durant una discussió o conversa, al final del debat o bé durant altres activitats. Especialment, tal com ja s'ha indicat a l'apartat D1:

Veure apartat D1

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. E1.

Veure estàndard 8. E.1

EXEMPLE

A l'assignatura Gènere, Ciència i Tecnologia del grau en Física estan abordant continguts relacionats amb habilitats per saber com introduir la perspectiva de gènere en els projectes de recerca en ciències experimentals i enginyeries. La professora va explicar a la classe anterior que una anàlisi amb perspectiva de gènere és un procés analític que ajuda a clarificar les diferències entre dones i homes, i a identificar aquells aspectes que cal corregir mitjançant les polítiques públiques. Conclou que, per això, també és important investigar si tenen lloc aquestes suposades diferències en l'àmbit de la investigació científica i en les universitats i els centres de recerca, o bé si es tracta de llegendes urbanes.

Proposa a l'alumnat que consulti els portals del projecte «Gendered Innovations in Science, Health & Medicine, Engineering and Environment», de la Comissió Europea i la Universitat de Stanford, on es recullen una selecció d'estudis sobre l'efecte de biaix i estereotips en les carreres professionals i científiques d'homes i dones, per comentar-los a la sessió vinent. A la sessió següent la professora convida l'alumnat a exposar alguns dels resultats dels articles que han consultat al portal indicat. Es fa silenci a l'aula i, durant uns segons, ningú no s'anima a

participar. La professora mira d'animar una de les estudiants que sembla que vol intervenir, però continua callada. L'estudiant vacil·la, però després d'una segona mirada de la professora animant-la, comença dient que ella «trencarà el gel», encara que la titllin de maleducada. La resta d'estudiants es miren amb cara de no entendre a què fa referència el comentari. L'estudiant explica, amb molta indignació, que en un dels estudis s'ha identificat que les dones que s'expliquen amb seguretat són valorades de manera negativa, i que això fa que aconseguixin menys feines en posicions tècniques i científiques en comparació amb els homes. S'han comparat els resultats de Finlàndia, Itàlia, Espanya i el Regne Unit. Es fa silenci. Una altra estudiant, asseguda al seu costat, s'anima ràpidament a intervenir i exposa que està molt enfadada pel que ha explicat la seva companya, i que a l'article que ella ha llegit es parla sobre com les dones se senten malament en alguns treballs científics, perquè senten que ocupen un lloc que no els correspon o bé com si no fossin «autèntiques» científiques, se senten impostores. Algunes estudiants expressen el seu malestar i n'hi ha dues que pregunten a l'uníson què vol dir tot allò. L'estudiant que ho ha exposat proporciona més detalls sobre la investigació i en comenta els resultats. Diversos estudiants,

dels diferents gèneres, expressen la seva reacció amb expressions facials i corporals, així com amb paraules de desaprovació i estupor.

La professora valora positivament la participació dels estudiants i les diferents intervencions, i anima a fer una síntesi de les aportacions. Una estudiant, que no havia intervingut fins ara, però que contínuament assentia amb el cap, pren la paraula: «Hem comentat com l'evidència empírica posa de manifest diversos biaixos i estereotips de gènere en l'àrea científica. Primer, com es percep negativament l'assertivitat en dones, que condueix a biaixos en la contractació. També hem parlat sobre la síndrome de la impostora en l'àrea de ciències i tecnologia, i com predomina una imatge masculina del científic». La docent agraeix la síntesi i formula noves preguntes: «Quines implicacions tenen aquests resultats? Com podem neutralitzar aquests efectes? Quins ajustaments o modificacions serien necessaris per evitar-los?», i obre un nou torn d'intervencions en què l'alumnat proposa diverses solucions.

E.2 El professor o professora fa accions per aconseguir que l'estudiant millori la seva intervenció després d'haver fet una expansió d'una intervenció seva prèvia, i li proporciona un model adequat. El tipus d'accions que duu a terme estan vinculades amb les que ja s'han esmentat a l'apartat D5.

Veure apartat D5

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. E2

Veure estàndard 8. E2

EXEMPLE

A l'assignatura Grafs del grau en Matemàtiques, els estudiants tenen la possibilitat de substituir algunes activitats de programació per una activitat d'aprenentatge servei que consisteix a escollir un tema amb l'ajuda del professorat i presentar-lo a l'alumnat de batxillerat. Un grup d'estudiants s'han animat i sol·liciten al professor una tutoria per acordar el projecte. En aquesta reunió, el professor explica com seria i quins continguts es podrien preparar. Concretament, proposa que utilitzin el concepte de grafs per

presentar fenòmens de la naturalesa o de la vida quotidiana que es presten a ser descrits per xarxes. Per això, anima el grup a llegir el llibre *Redes: una breve introducción*, de Guido Caldarelli i Michele Catanzaro, en què els autors exposen com les xarxes són a la base d'alguns dels principals fenòmens globals (pandèmies, crisis financeres, grans apagades, canvi climàtic, etc.). Aleshores un estudiant diu: «Puc utilitzar els grafs per representar amb arestes la interdependència entre països». I el docent respon: «Sí, pots utilitzar els grafs

per representar amb arestes dirigides la dependència entre els països en un sector econòmic». I novament l'estudiant prossegueix: «Aleshores, entre dos nusos hi haurà d'haver una aresta per cada sector econòmic?» i incorpora la reformulació que el docent ha utilitzat prèviament. El docent respon: «És clar. Cada aresta indicarà si en un sector específic un país tindrà un dèficit o superàvit en un àmbit determinat».

E.3 El professor o professora duu a terme accions perquè els estudiants millorin el seu enunciat després d'una clarificació en què modifica els enunciats, respostes o expressions orals a partir d'un aclariment, correcció o suggeriment. Són accions com les que hem esmentat a l'apartat D6.

[Veure apartat D6](#)

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. E3

[Veure estàndard 8. E3](#)

EXEMPLE

A l'assignatura Fisioteràpia de la Discapacitat del grau en Fisioteràpia, la professora inicia la classe obrint un torn de participació per comentar la visita que van fer conjuntament a un centre esportiu adaptat per a persones amb discapacitat. Pregunta si els va semblar interessant, si tenen preguntes sobre alguna de les explicacions que van rebre, si poden compartir amb els companys les observacions fetes, etc. Una estudiant mira al voltant per

comprovar si hi ha altres torns i, com que no veu més estudiants que mostrin interès a parlar, comença a explicar que la visita va ser molt interessant, que la va ajudar a entendre millor els conceptes abordats a les sessions anteriors i a visualitzar com treballar de manera específica amb els suports necessaris. Durant l'exposició, inicialment es refereix a les persones usuàries del servei com a *persones discapacitades*, però ràpidament s'autocorregeix i utilitza

persones amb discapacitat, recordant com la professora havia posat èmfasi en aquesta denominació durant les primeres sessions en què va exposar la Classificació Internacional del Funcionament, de la Discapacitat i de la Salut de la OMS (2001) i tots els canvis de perspectiva en la conceptualització de la discapacitat, així com de les diferents terminologies.



E.4 El professor o professora duu a terme accions per aconseguir que els estudiants utilitzin fórmules d'interacció social per fer servir de manera adequada i efectiva diverses expressions i estructures lingüístiques en les interaccions orals. Es tracta d'accions com les esmentades a l'apartat D4.

[Veure apartat D4](#)

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. E4

[Veure estàndard 8. E4](#)

EXEMPLE

A l'assignatura Disseny d'Enquestes del grau en Estadística, els estudiants, com a part de les activitats de l'avaluació continuada, han de dur a terme una investigació de caràcter socioeconòmic a partir de les dades obtingudes per l'enquesta i completar totes les etapes necessàries fins a arribar a les conclusions. Els grups ja han completat l'activitat 1 de plantejament del projecte i la 2, on han dissenyat el qüestionari. A l'inici de l'activitat 3, en què han de fer el treball de camp, la docent proposa que assagin a classe com dur a terme l'entrevista. A la sessió anterior, la docent havia abordat la importància de les característiques i l'entrenament de la persona entrevistadora i, particularment, les habilitats comunicatives per animar a participar la persona entrevistada. Entre aquestes habilitats s'inclouen l'ús d'un llenguatge respectuós i les fórmules

socials que s'espera que utilitzi la persona entrevistadora per a diferents habilitats comunicatives de tipus pragmàtic que calen en una enquesta: saludar segons el moment del dia, sol·licitar la participació, saber reconduir el desenvolupament de l'enquesta si la persona entrevistada es desvia del propòsit, deduir si està cansada de les preguntes i respon sense pensar, estimular respostes autèntiques i agrair-li la participació al final, entre d'altres. Per això, anima els grups d'estudiants perquè proposin recursos lingüístics que generalment utilitzem com a fórmules socials per a cadascuna d'aquestes funcions de diversa mena segons el perfil de la persona a qui facin l'entrevista (un adolescent, una persona jove, una persona amb poca competència lingüística, una persona la primera llengua de la qual no és la de l'entrevista, etc.), i que practiquin el guió

de l'entrevista. Així, un grup proposa, per sol·licitar la participació, expressions com «Seria vostè tan amable de respondre unes preguntes que...?», «Li importaria participar en una entrevista que té com a objectiu...?», «Podries respondre unes preguntes sobre...?», «Podries dedicar deu minuts a respondre unes preguntes per a...?», etc. La docent passa pels grups, observa i escolta les converses i discussions i només intervé si cal, proporcionant retroacció o bé formulant preguntes que afavoreixen la reflexió sobre diferents perfils concrets de persones que poden ser entrevistades.

E.5 El professor o professora duu a terme accions per aconseguir que els estudiants, quan utilitzen la llengua oral per obtenir informació rellevant o del seu interès, tinguin èxit. Ho fa utilitzant estratègies recollides a l'apartat D2.

[Veure apartat D2](#)

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. E5

[Veure estàndard 8. E5](#)

EXEMPLE

A l'assignatura Elasticitat i Resistència del grau en Enginyeria de Materials, els estudiants duen a terme treballs tutelats que consisteixen en problemes seleccionats del temari. La professora revisa i analitza els casos en què no s'ha incorporat una perspectiva de gènere en el disseny o la funcionalització d'objectes o components. A la sessió d'aquesta setmana, un dels estudiants qüestiona que hagi d'incorporar la perspectiva de gènere al disseny de l'objecte del cas que està analitzant i defensa el caràcter masculí de la professió. Una companya, amb expressió serena, explica que la societat és diversa i que cal donar una resposta ajustada a tota

la varietat. El primer estudiant assenteix sense estar-ne gaire convençut, però continua qüestionant que les dones puguin fer aportacions al camp. Altres estudiants escolten l'intercanvi amb cara d'estupefacció. La professora pren la paraula i proporciona exemples de dones que han contribuït de manera destacada en l'àrea de l'enginyeria, com Emily Roebling (i la seva contribució a la construcció del pont de Brooklyn), Helen Augusta Blanchard (una gran inventora de l'era industrial), Hedy Lamarr (amb la seva teoria de salt de freqüència que està a la base de les actuals connexions va descobrir els polímers cristal·lins líquids), Edith Clarke (que va inventar

la calculadora Clarke), Esther Conwell (l'impacte dels semiconductors en la informàtica moderna), Margaret Hamilton (amb el codi d'ordinador de l'Apollo 11), entre d'altres. L'estudiant agraeix a la companya la seva intervenció i a la professora tota la informació, que desconeixia, i es disculpa davant dels companys i companyes de classe de manera indirecta («Vosaltres sabíeu tot això?»). A continuació, reprèn el disseny per al cas proposat.



E.6 El professor o professora duu a terme accions que tenen com a objectiu aconseguir que els estudiants aportin informació diversa classe, a través de la llengua oral, o bé per comunicar o bé per expressar les idees, coneixements i experiències de manera clara i coherent en diversos contextos. Ho fa utilitzant estratègies com les que es descriuen a l'apartat D3.

Veure apartat D3

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. E6

Veure estàndard 8. E6

EXEMPLE

A l'assignatura Dret, Ciutadania i Treball Social del grau en Treball Social, l'alumnat prepara, a partir de lectures i altres recursos, una sèrie de casos pràctics programats per al semestre. A més, cada estudiant ha d'elaborar un portafolis on es recull la preparació del conjunt dels casos. En una de les sessions sobre el dret civil s'analitza en grup col·laboratiu un cas vinculat a una situació de discapacitat i dependència, en què l'alumnat ha d'evidenciar que coneix les mesures de suport a l'exercici de la capacitat jurídica i les institucions de protecció de persones.

Durant l'anàlisi del cas, una estudiant està exposant que es tracta d'un cas clar de *discapacitisme*. La resta d'estudiants del grup de treball fan cara de sorpresa o de no acabar d'entendre el que ha exposat la companya. Un estudiant pregunta: «*Discapacitisme?* Aquesta paraula te l'has inventada». L'estudiant explica: «De la mateixa manera que existeix *racisme* a partir de *raça*, doncs em sona que la paraula *discapacitisme* és igual, però a partir de *discapacitat*.

No n'estic segura, però diria que és així». La professora, que va circulant per l'aula i proporcionant ajuda als grups de treball, ha sentit la conversa, s'acosta i espera veure com el grup resol la situació. El mateix estudiant que ha qüestionat l'ús de la paraula s'adreça a la professora i pregunta: «És correcta la paraula *discapacitisme*? L'entenc, però no em sona». La professora respon a la pregunta dirigint-se a tot el grup col·laboratiu: «Què us sembla? Hi ha el terme *discapacitisme*?». Una altra estudiant, que no havia intervingut fins al moment, i que estava concentrada en la pantalla del seu ordinador portàtil, respon mentre continua mirant la pantalla i ho alterna amb mirades als companys i a la professora: «Ara! Ho he trobat, és clar, ja ho entenc». La professora l'anima a comentar el resultat de la cerca. L'estudiant llegeix: «El terme adequat és *capacitisme*. Va sorgir, durant les dècades de 1960 i 1970, a partir dels moviments pels drets civils de les persones amb discapacitat als Estats Units i al Regne Unit. I sí que va

néixer com a concepte anàleg a l'ús de *sexisme* i *racisme*, com heu comentat, amb l'objectiu d'evidenciar i combatre els prejudicis i la discriminació envers les persones amb discapacitat. Deriva de la paraula *capacitat*, i no *discapacitat*, perquè combat la visió que les persones capacitades són la norma a la societat i les persones amb discapacitat s'han d'adaptar a la norma, i defensa que totes les persones tenim capacitats diverses». Els seus companys de grup mostren una expressió facial de perplexitat davant de l'explicació de la companya. La professora es mostra satisfeta amb la intervenció de l'estudiant, li dirigeix una mirada de complicitat i s'encamina a un altre grup. El grup reprèn el treball sobre el cas.

E.7 El professor o professora duu a terme accions per ajudar els estudiants a regular l'acció dels altres amb el propòsit de guiar, dirigir i gestionar el comportament i les activitats dels seus companys en diversos contextos. Es tracta d'accions com les que es recullen a l'apartat D7.

[Veure apartat D7](#)

L'objectiu d'aquest punt és que l'alumnat assoleixi l'estàndard 8. E7

[Veure estàndard 8. E7](#)

EXEMPLE

A l'assignatura Interculturalitat i Immigració del grau en Pedagogia, el professor proposa veure la pel·lícula *Poniente* (2002), de la directora Chus Gutiérrez, i un videofòrum posterior en què analitzaran la representació dels problemes socials al cinema i la seva vinculació amb les polítiques migratòries, els models de gestió del fet migratori i la resposta de la societat d'acollida. Després del visionat, alguns estudiants mostren a les cares el malestar amb el contingut de la història. Es tracta d'un drama romàntic en un context social que acaba amb l'esclat de violència que va viure la localitat d'El Ejido, a la província d'Almeria. Cap estudiant no s'anima a iniciar la discussió. Després

d'uns segons, una de les estudiants, de família d'origen marroquí, exposa la seva reacció i com li ha fet reviure la por que havia sentit durant la infantesa quan va arribar a la ciutat on viu actualment. En acabar, anima a participar altres companyes que també han viscut experiències semblants a la seva família i argumenta que és fonamental que la societat conegui les dificultats amb què es troben i les vivències que transiten les famílies migrants. Una altra estudiant, amb certa timidesa, participa en la conversa, i comenta que li ha recordat el llibre *Dilluns ens estimaran* de l'escriptora catalana d'origen marroquí Najat El Hachmi, i suggereix al grup reflexionar sobre com és possible no acceptar

el fenomen migratori actual quan fa quatre dècades eren els espanyols els que migraven a altres països i a altres regions d'Espanya buscant els mateixos somnis. A partir d'aquesta intervenció se succeeixen diverses participacions dels estudiants (més dones), en què comparteixen experiències d'alguna persona de la família i les relacionen amb les polítiques migratòries. El docent valora explícitament totes les aportacions i, especialment, fa un agraïment a les dues estudiants que han exposat el tema les primeres, que han contribuït amb les seves paraules que altres estudiants hagin participat en la discussió.



3.

ORIENTACIONS I INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ, AUTOAVALUACIÓ I REFLEXIÓ

En aquest darrer apartat de la guia presentem una proposta d'instruments per a la reflexió, l'avaluació i la coavaluació de les habilitats i estratègies comunicatives del professorat universitari per promoure el desenvolupament de la CCO dels estudiants, i, alhora, per poder avaluar el grau amb què l'alumnat arriba als estàndards, d'acord amb el que s'ha exposat al llarg del document. El punt de partida és un enfocament inclusiu de l'avaluació, que pretén valorar l'aprenentatge de tots i cadascun dels estudiants tenint en compte les seves característiques individuals, les necessitats educatives o els estils d'aprenentatge, oferint-los oportunitats equivalents, o les mateixes, de participació i èxit educatiu (Florian i Black-Hawkins, 2011; Giangreco i Pugliano, 2017). Des d'aquesta perspectiva, es prioritzarà la funció formativa de l'avaluació, orientada a reconèixer cadascun dels estudiants durant el procés d'aprenentatge i a respondre-hi (Cowe i Bell, 1999). L'avaluació es considera en aquesta guia una estratègia útil per al professorat, orientada a prendre decisions sobre els processos instruccionals, oferir retroalimentació als estudiants i ajustar les ajudes a les necessitats reals que van sorgint al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula. En la nostra proposta, la retroalimentació és clau perquè l'alumnat pugui autoregular-se durant el procés d'aprenentatge, i és un dels elements de més impacte en la seva implicació i motivació (Winstone et al., 2021).

La retroalimentació es defineix com un procés que ofereix als estudiants informació de qualitat sobre el seu exercici, a la qual poden donar sentit i els és profitosa per introduir millores en el procés d'aprenentatge mentre encara s'està produint o a posteriori (Carless, 2019). Aquestes mateixes idees podrien ser considerades quan qui se situa en un procés de millora i aprenentatge és el mateix professorat, en aquest cas en relació amb la seva competència per promoure el desenvolupament de la CCO dels estudiants.

Aquesta avaluació es pot fer a partir de la rúbrica que es presenta al final d'aquesta guia. La rúbrica pot fer-la servir un professor/a observador/a, pel professor/a que està a la classe amb els/les estudiants, i per aquests/es mateixos. Abans d'utilitzar la rúbrica pot ser molt útil revisar:

[Tutorial al recurs digital EVALOE-SSD-UNI](#)

[Accedir a la sol·licitud d'alta al recurs digital](#)

[Accedir a la rúbrica](#)

En tots els casos s'entén que s'estan avaluant totes les accions, estratègies i dinàmiques que tenen lloc a les classes, a partir dels indicadors, que s'agrupen en funció de les dimensions que estan a la base d'aquest document.

Aquestes rúbriques es poden fer servir per analitzar, avaluar i detectar elements de reflexió i de millora de la pràctica, tant per part del professorat com dels estudiants, en activitats diverses, com aquelles que s'han anat introduint en els exemples al llarg del document: treball en grups col·laboratius, discussions inicials —durant les classes amb tot el grup d'estudiants i el professorat, i al final de les sessions—, activitats de simulació o *role-playing*, debats, anàlisis de documents audiovisuals, etc. La idea de base és que no cal fer una activitat específica per contribuir al desenvolupament de la CCO dels estudiants, sinó que el punt clau és que el professorat progressivament vagi sent conscient de la importància d'aquesta competència i de la rellevància que tenen les seves estratègies i la proposta d'activitats i dinàmiques per aconseguir més participació activa per part de l'alumnat. Tot plegat té la finalitat que puguin promoure el desenvolupament d'aquesta competència com a estudiants universitaris i com a futurs professionals en l'àmbit que els correspongui. Les persones que en el futur exerceixin com a metges, psicòlegs, polítics, educadors, comercials, economistes, investigadors, arquitectes, etc. faran la seva tasca en contextos socials, amb altres persones, amb qui hauran de parlar, comunicar-se, negociar, discutir, prendre acords, etc. El desenvolupament de la CCO és fonamental perquè la validesa de totes aquestes accions i transaccions professionals i socials sigui òptima. Els metges necessiten aquesta competència per poder relacionar-se amb els seus iguals, discutir sobre casos, ensenyar els estudiants en pràctiques a comunicar-se amb els pacients per donar-los notícies bones i dolentes. Els economistes, els psicòlegs i els docents de qualsevol nivell educatiu necessiten ser competents des del punt de vista de la comunicació oral per fer la feina amb una bona qualitat.

REFERÈNCIES

Alsolami, R. (2019). Effect of oral corrective feedback on language skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(6), 672-677.

Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.

Bougataia, E., i Brigui, H. (2023). The efficacy of recast vs. explicit corrective feedback on students' English pronunciation of common words: The case of English Department students at Ibn Tofail University. *American Journal of Education and Technology*, 2(4), 62-73.

Brink, K. E., i Costigan, R. D. (2015). Oral communication skills: Are the priorities of the workplace and AACSB-accredited business programs aligned? *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), 205-221.

Briz, E. (2016). Concepto, relevancia y funciones de la competencia de comunicación oral desde la perspectiva de la formación para la empleabilidad. *E-AESLA. Revista digital*, 2, 35-41.

Carless, D. (2019). Longitudinal perspectives on students' experiences of feedback: a need for teacher-student partnerships. *Higher Education Research & Development*, 39(3), 425-438.

Clokier, T. L., i Fourie, E. (2016). Graduate employability and communication competence: Are undergraduates taught relevant skills? *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(4), 442-463.

Cowie, B., i Bell, B. (1999). A model for formative assessment. *Assessment in Education*, 6(1), 101-116.

Doherty, C., Kettle, M., May, L., i Cukill, E. (2011). Talking the talk: Oracy demands in first year university assessment tasks. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1), 27-39.

Eizaguirre, A. E., Altuna, J., Pikabea, I., Marko, J. I., i Pérez, V. A. (2017). Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión. *Red U*, 15(1), 259. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6044>

Florian, L., i Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy: Beyond learning styles, towards inclusion and equity. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.

Georgeta, I., i Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15(2), 249-270.

Gerstein, M., i Friedman, H. H. (2016). Rethinking higher education: focusing on skills and competencies. *Psychosociological Issues in Human Resource Management*, 4(2), 104-121.

Giangreco, M. J., i Pugliano, L. (2017). *Inclusive assessment and accountability: A guide for educators*. Routledge.

González, V., i González, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 47, 185 - 209. <https://doi.org/10.35362/rie470710>

Gràcia, M., Adam-Alcocer, A. L., Duarte, P., Ondé, D., i Vega, F. (2025b). Improvement of students' oral communicative competence through a reflective and collaborative teachers' development programme. *Professional Development in Education*. 10.1080/19415257.2025.2460975

Gràcia, M., Adam-Alcocer, A. L., Quezada, V., Garza, P., i Zarza, T. (2025c). Desarrollo profesional de profesorado universitario en relación con la competencia comunicativa oral. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*.

Gràcia, M., Alvarado, J. M., Vega, F., Jarque, M. J., Castillo, P., i Adam-Alcocer, A. L. (2023). A digital tool designed to support secondary education teachers' professional development and to develop students' oral language competence. *Computer Assisted Language Learning*, 38(2), 1-27.

Gràcia, M., Casanovas, J., Riba, C., Sancho, M-R., Jarque, M. J., Casanovas, J., i Vega, F. (2022). Developing a digital application (EVALOE-SSD) for the professional development of teachers aiming to improve their students' linguistic competence. *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 492-517.

Gràcia, M., Espino, S., Alcalde, J., i Merino, I. (2024a). Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia en lengua oral. *Perfiles educativos*, 46(183), 94-108.

Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., i 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., i Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 115-136.

Gràcia, M., Segués, M. T., i Quezada, V. (2024b). La formación continua del profesorado universitario para contribuir al desarrollo de la competencia en lengua oral de los futuros docentes: propuesta de guía. En D. Calderón Garrido,

M. Sabariego Puig, i M. P. Sandín Esteban (coords.). *Educación 2022-2024. Retos, tendencias y compromisos. Monográfico: La investigación educativa como base de la Agenda 2030 y los ODS*. Octaedro.

Gràcia, M., Vega, F., i Miralda-Banda, A. (2025d). Estrategias docentes de profesorado universitario para promover el desarrollo de la competencia en lengua oral de los futuros docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39 (100), 331-352. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.99369>

Gràcia, M., Vega, F., Jarque, S., Adam, A. L., i Jarque, M. J. (2021). Teaching practices for developing oral language skills in Catalan schools. *Cogent Education*, 8(1), 1935647.

Gràcia, M., Villalobos, K., i Vega, F. (2025a). A reflective teacher development programme to improve classroom management and children's oral language competence. *Teacher Development*. 10.1080/13664530.2025.2461661

Hammond, J., i Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect Special Issue*, 20(1), 6-30.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., i Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.

Heron, M. (2019). Making the case for oracy skills in higher education: practices and opportunities. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(2), 1-16.

Heron, M., Baker, S., Gravett, K., i Irwin, E. (2022). Scoping academic oracy in higher education: Knotting together forgotten connections to equity and academic literacies. *Higher Education Research & Development*, 42(1), 62-77.

Heron, M., Medland, E., Winstone, N. i Pitt, E. (2023). Developing the relational in teacher feedback literacy: Exploring feedback talk. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 172 - 185.

Hyson, M. (2008). *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. Teachers College Press.

Ioannou, S., i Tzagari, D. (2022). Effects of recasts, metalinguistic feedback, and students' proficiency on the acquisition of Greek perfective past tense. *Languages*, 7(1), 40.

Jackson, D., i Chapman, E. (2012). Non-technical competencies in undergraduate business degree programs: Australian and UK perspectives. *Studies in Higher Education*, 37(5), 541-567.

Jackson, D. (2014). Business graduate performance in oral communication skills and strategies for improvement. *International Journal of Management Education*, 12(1), 223-4.

Jackson, D. (2016). Modelling graduate skill transfer from university to the workplace. *Journal of Education and Work*, 29(2), 199-231.

Jin, D. (2018). Exploration of the balance between the expansion of higher education and ensuring teaching quality. *Educational Teaching Forum*, 47, 204-205.

Johnson, D. W. (2015). *Constructive controversy*. Cambridge University Press.

Johnson, S., Veitch, S., i Dewiyanti, S. (2015). A framework to embed communication skills across the curriculum: A design-based research approach. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(4), 6.

Kindeberg, T. (2015). The oral interaction between students and teachers in higher education. *The Scholarship of Teaching and Learning: Its Constitution and its Transformative Potential*, 15-32.

Ketch, A. (2005). Conversation: The comprehension connection. *The Reading Teacher*, 59(1), 8 - 13.

Lu, J., i Zhang, Z. (2013). Assessing and supporting argumentation with online rubrics. *International Education Studies*, 6(7), 66-77.

Mang, L., Zheng, C., Tang, X., i Sang, G. (2015). Exploring the nature of teacher-student interaction in small-group. Discussions in a Chinese university setting. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 475-491.

Mercer, N. (2002). Developing dialogues. En G. Wells i G. Claxton (eds.), *Learning for life in the 21st: sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 141-153). Blackwell.

Mercer, N., i Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.

Mir, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Revista de Docencia Universitaria. Red U*, 6(1), 1 - 16. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6279>

Moore, J., i Schleppegrell, M. J. (2014). Using a functional linguistics metalanguage to support academic language development in the English language arts. *Linguistics and Education*, 26, 92-105.

Ortega Navas, M. del C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 305-328.

Prats, J. (2005). El sistema educativo español. En J. Prats, i F. Raventós (eds.), *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Colección *Estudios Sociales*, 18, 177-228. Fundación la Caixa.

Río, M. J. (2003). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo* (3a ed.) Horsori.

Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.

Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446-456.

Sonnenschein, K., i Ferguson, J. (2020). Developing professional communication skills: Perceptions and reflections of domestic and international graduates. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(3).

Tsang, A. (2017). Enhancing learners' awareness of oral presentation (delivery) skills in the context of self-regulated learning. *Active Learning in Higher Education*, 21(1), 39-50.

Vargas-Bello-Pérez, E., i Hernández-Castellano, L. E. (2019). Practical and innovative solutions to overcome language barriers in veterinary and animal science education in the European Union. *Journal of Applied Animal Research*, 47(1), 429-432.

Vujovic, P. (2016). Improving teaching skills: from interactive classroom to applicable knowledge. *Advances in Physiology Education*, 40(1), 1-4.

Xu, F., Yang, Y., Chen, J., i Zhu, A. X. (2022). Behind the silence of the professional classroom in universities: Formation of cognition-practice separation among university students. A grounded theory study in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14286.

RÚBRICA D'AVUACIÓ DE LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA ORAL ^[1]

La següent rúbrica té com a propòsit que qualsevol observador/a extern/a (professor/a, investigador/a...), el/la professor/a o els/es estudiants, avaluin les accions i estratègies en relació amb el desenvolupament de la competència comunicativa oral dels i les estudiants. Cada usuari pot utilitzar la rúbrica en funció dels seus interessos i objectius concrets. Per exemple, podeu avaluar parcialment algun criteri específic, conjunt de criteris, o bé utilitzar-la de manera completa, segons el cas. Se suggereix que s'introdueixi una creu a la cel·la corresponent i s'escriguin comentaris per concretar la decisió presa. Es presenten les valoracions qualitatives per a cadascun dels descriptors del criteri 1.1., com a exemple, per no generar un document excessivament llarg i poc àgil.

^[1]En aquesta rúbrica s'utilitzen diferents fórmules o expressions per referir-se als i les estudiants, així com als professors i professores, per mostrar el nostre clar convenciment sobre la necessitat d'incorporar la perspectiva de gènere als textos educatius, però, alhora, tractant d'evitar que la lectura del text resulti tediosa a causa de la repetició d'articles, guions o barres.

INDICADORS	CRITERIS	DESCRIPTORS
		Totalment en desacord (TD) El professor no incorpora referències ni reflexions sobre aspectes formals durant la classe. En desacord (D) El professor fa algunes referències, però són molt limitades/escasses o poc clares. D'acord (A) El professor incorpora referències i reflexions explícites sobre aspectes formals diverses vegades durant la classe. Totalment d'acord (TA) El professor incorpora referències i reflexions explícites sobre aspectes formals moltes vegades durant la classe. No aplica (NA) No correspon avaluar aquest aspecte a la classe observada.

INDICADORS	CRITERIS	DESCRIPTORS				
1.Forma (clic per a veure)	1.1 Durant la classe, el professor incorpora a les seves intervencions referències i reflexions explícites sobre aspectes formals de la llengua oral (sintaxi, morfosintaxi, morfologia i fonologia).	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	1.2. Les intervencions del professor són correctes des del punt de vista formal.					
	1.3. Utilitza estratègies per animar i encoratjar els i les estudiants a reflexionar en veu alta sobre els aspectes formals de la llengua oral, tant pel que fa a les seves pròpies intervencions com a les dels estudiants.					
	1.4. Utilitza estratègies per modelar o reformular intervencions dels estudiants emfatitzant les qüestions formals.					
2.Lèxic (clic per a veure)	2.1. Durant la classe, el professor utilitza un repertori lingüístic ric i variat, tant de lèxic d'ús comú com específic de l'àrea i assignatura, i incorpora a les seves intervencions referències i reflexions explícites sobre el lèxic i els conceptes utilitzats.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	2.2. Les intervencions són precises, clares i rellevants, sense presentar ambigüitats.					
	2.3. Utilitza estratègies per animar i encoratjar els i les estudiants a reflexionar en veu alta sobre els aspectes vinculats al lèxic, tant pel que fa a les seves pròpies intervencions com a les dels estudiants.					
	2.4. Utilitza estratègies per modelar o reformular intervencions dels estudiants emfatitzant les qüestions vinculades al lèxic.					

INDICADORS	CRITERIS	DESCRIPTORS				
3.Estructura i organització del discurs (Clic per a veure)	3.1. Durant la classe, el professor incorpora a les seves intervencions referències i reflexions explícites sobre tipologia textual, gèneres discursius, aspectes retòrics, connectors metatextuals, cohesió textual.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	3.2. Les intervencions són correctes des del punt de vista de l'estructura i l'organització del discurs.					
	3.3. Utilitza estratègies per animar i encoratjar els i les estudiants a reflexionar en veu alta sobre els aspectes vinculats a l'estructura i l'organització del discurs.					
	3.4. Utilitza estratègies per modelar intervencions dels estudiants emfatitzant les qüestions vinculades a l'estructura i l'organització del discurs.					
Ús del llenguatge/ pragmàtica (Clic per a veure)	4.1. Durant la classe la professora incorpora a les seves intervencions referències i reflexions explícites sobre l'ús del llenguatge amb propòsits diversos o funcions comunicatives.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	4.2. Les intervencions són ajustades al context des de la perspectiva funcional.					
	4.3. Utilitza estratègies per animar i encoratjar els i les estudiants a reflexionar en veu alta sobre les funcions comunicatives que utilitzen o, el que és el mateix, els diversos propòsits per als quals utilitzen el llenguatge i el seu ajustament a les situacions específiques.					
	4.4. Utilitza estratègies per modelar intervencions de les estudiants emfatitzant les qüestions vinculades a les diverses funcions que té el llenguatge.					

INDICADORS	CRITERIS	DESCRIPTORS				
5. Comprensió (Clic per a veure)	5.1. Durant la classe, la professora incorpora a les seves intervencions referències i reflexions explícites sobre la importància de l'escolta activa per comprendre el discurs dels altres, així com la necessitat d'analitzar aquest discurs per poder reaccionar, debatre o preguntar allò que no es comprèn.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	5.2. L'actitud de la professora i la reacció a les intervencions dels i les estudiants posa de manifest que està escoltant activament i analitzant el discurs dels estudiants.					
	5.3. Utilitza estratègies per animar i encoratjar els i les estudiants a reflexionar en veu alta sobre el grau en què comprenen el discurs dels altres i la manera de mostrar-ho.					
	5.4. Utilitza estratègies per reaccionar a les intervencions dels estudiants posant en relleu l'escolta activa, analítica i avaluadora respecte a les intervencions.					
6. Comunicació no verbal (Clic per a veure)	6.1. Durant la classe, el professor incorpora a les seves intervencions referències i reflexions explícites sobre la importància d'utilitzar les expressions facials, els gestos i la multimodalitat d'acord amb la llengua oral.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	6.2. Durant les intervencions, utilitza la comunicació no verbal (expressió facial, gestos corporals, contacte ocular) de manera adequada per complementar el discurs oral.					
	6.3. Utilitza estratègies per animar i encoratjar els i les estudiants a utilitzar les expressions facials, gestos corporals, multimodalitat per acompanyar la llengua oral i reforçar així el contingut que es vol transmetre.					
	6.4. Utilitza estratègies per modelar les intervencions dels estudiants pel que fa a l'ús de l'expressió facial, els gestos corporals i la multimodalitat.					

INDICADORS	CRITERIS	DESCRIPTORS				
7. Pronunciació i aspectes suprasegmentals (Clic per a veure)	7.1. Durant la classe, la professora incorpora a les seves intervencions referències i reflexions explícites sobre la importància de modular i projectar la veu, pronunciar correctament, utilitzar una velocitat adequada, fer pauses, ajustar l'entonació i utilitzar un to i ritme adequats a la situació i interlocutors.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	7.2. Durant les intervencions, modula, projecta la veu i pronuncia correctament, utilitza una velocitat adequada, fa pauses, ajusta l'entonació i utilitza un to i ritme adequats a la situació i als interlocutors.					
	7.3. Utilitza estratègies per animar i encoratjar els estudiants a modular, projectar la veu, i pronunciar correctament, utilitzar una velocitat adequada, fer pauses, ajustar l'entonació i utilitzar un to i ritme adequats a la situació i interlocutors.					
	7.4. Utilitza estratègies per modelar les intervencions dels estudiants en relació amb la modulació, la projecció de la veu i la pronunciació correctes, utilitzar una velocitat adequada, fer pauses, ajustar l'entonació i utilitzar un to i ritme adequats a la situació i interlocutors.					
8. La interacció comunicativa i lingüística a l'aula		(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
8A. Disseny Instruccional (Clic per a veure)	A2. El professor avalua la competència comunicativa dels estudiants.					
	A4. Els estudiants i el professor revisen els continguts que ja han treballat relacionats amb la competència comunicativa oral.					
	A5. El professor comparteix amb els estudiants els objectius relacionats amb la llengua oral.					

INDICADORS	CRITERIS	DESCRIPTORS				
8B. Gestió de la conversa per part del professorat (Clic per a veure)	B1. La professora facilita que els estudiants iniciïn les interaccions comunicatives.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	B2. La disposició del mobiliari i dels participants s'ajusta a les característiques de l'activitat.					
	B3. El professor dona temps a les estudiantes perquè prenguin el seu torn.					
	B4. Respon a les interaccions comunicatives iniciades pels estudiants.					
	B5. Adopta un rol actiu de guiatge i orientació durant les activitats de conversa i/o discussió.					
	B6. Gestiona els torns perquè les estudiantes participin en les discussions i converses.					
8C. Gestió de la conversa per part dels estudiants (Clic per a veure)	C1. El professor i els estudiants adopten un format d'interacció en xarxa durant les activitats de conversa i discussió.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
8D. Estratègies del professor per promoure l'ús de la competència comunicativa oral amb propòsits diferents per part dels i les estudiants (Clic per a veure)	D1. El professor ensenya a sintetitzar i/o extreure conclusions.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	D2. Reflexiona amb els estudiants sobre com formular preguntes adequades i ajustades al context.					
	D3. Reflexiona amb els estudiants sobre com proporcionar i compartir informació.					
	D4. La professora i els estudiants reflexionen sobre com fer servir fórmules d'interacció social.					
	D5. El professor expandeix els enuncis dels i les estudiants.					
	D6. La professora aclareix els enuncis dels i les estudiants.					
	D7. El professor ensenya els estudiants a regular l'acció.					
	D8. La professora valora positivament les intervencions dels i les estudiants.					

L' EQUIP

TRAJECTORIA

MARTA GRÀCIA

El seu currículum

ANA LUISA ADAM-ALCOCER

El seu currículum

PRISCILA BENITEZ

El seu currículum

MA. JOSEP JARQUE

El seu currículum

PRISCILA GARZA

El seu currículum

TERESA ZARZA

El seu currículum

TERESA SEGUÉS

Conoce su currículum

VERÓNICA QUEZADA

Conoce su currículum

ELISA ROSADO

Conoce su currículum

© CCO_GUIA MARTA GRÀCIA (2025)