

# Validación de las actividades docentes para la mejora de la competencia comunicativa oral, personal y social de estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria

Morillo Maymón, Àngels<sup>1</sup>; Gràcia García, Marta<sup>2</sup>; Jarque Fernández, Sonia<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Barcelona, [amorillomaymon@gmail.com](mailto:amorillomaymon@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidad de Barcelona, [mgraciag@ub.edu](mailto:mgraciag@ub.edu)

<sup>3</sup>Universidad de Barcelona, [soniajarque@ub.edu](mailto:soniajarque@ub.edu)

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue validar una propuesta docente implementada a 14 alumnos de primero de Educación Secundaria Obligatoria de un centro público para mejorar la competencia personal y social y la competencia lingüística oral a través de la metodología conversacional (Gràcia et al., 2015) y la personalización de los aprendizajes (Coll, 2018).

La propuesta fue desarrollada por la docente, principal investigadora, en la asignatura optativa de mediación y consistió en plantear diferentes actividades adaptadas a los intereses de los alumnos en el contexto del aula. Durante las primeras clases, se exploraron sus conocimientos previos sobre conflictos personales y emociones, nivel de autoconocimiento y percepción del clima en el aula, así como sus intereses y motivaciones de aprendizaje. Esta información ayudó a articular y presentar las actividades, prestando especial atención al contexto físico y social del aula.

El resultado de la implementación fue evaluado por diferentes instrumentos aplicados a los alumnos y la docente, entre los que se encuentran rúbricas, cuestionarios y la aplicación digital EVALOE-SSD.

El análisis de los diferentes resultados mostró que la implementación de la propuesta docente mejoró, entre otros, las habilidades docentes de la profesora y la competencia lingüística oral de los alumnos, así como el clima en el aula, la autoestima y el nivel de autoconocimiento de los alumnos.

## PALABRAS CLAVE

Educación secundaria, competencia social-personal, competencia lingüística oral.

## ABSTRACT

The objective of this research was to validate a teaching proposal implemented to 14 students of Secondary Education of a public school to improve personal-social skill and oral linguistic skill through conversational methodology (Gràcia et al., 2015) and the personalization of learning (Coll, 2018).

The proposal was developed by the teacher, main researcher, in the optional subject of mediation and consisted of presenting different activities adapted to the interest of the students in the context of the classroom. During the first classes, their previous knowledge about personal conflicts and emotions, level of self-knowledge and perception of the working environment in the classroom, as well as their interests and learning motivations, were explored. This information helped to articulate and present the activities, paying special attention to the physical and social context of the classroom.

The results of the implementation was evaluated by different instruments applied to students and the teacher, among which are rubrics, questionnaires and the digital application EVALOE-SSD.

The analysis of the different results showed that the implementation of the teaching proposal was able to improve, among others, the teaching skills, the oral linguistic competence of the students as well as the working environment in the classroom, the self-esteem and the level of the self-knowledge of the students.

## KEYWORDS

Secondary Education, social-personal competence, oral linguistic competence

## Objetivos

El objetivo del trabajo que se presenta es analizar si se producen cambios en las competencias relacionadas con el ámbito lingüístico oral, personal y social de estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) después de la implementación de una intervención docente basada en la metodología conversacional durante en el segundo semestre del curso académico 2018-19, en la materia optativa de Mediación.

El presente trabajo pretende recoger los resultados vinculados a la evaluación de las actividades de la intervención docente respondiendo a las siguientes preguntas de investigación: 1) Después de la implementación de la propuesta docente y a través del trabajo propuesto ¿hay mejora en las funciones comunicativas de los alumnos<sup>1</sup>; 2) ¿Los alumnos pueden explicar mejor cómo son, respecto al inicio del semestre?; 3) ¿La propuesta docente ha ayudado a mejorar su competencia social?

## Fundamentación teórica

### *Socioconstructivismo y personalización del aprendizaje*

La investigación toma como base las teorías socioconstructivistas del aprendizaje y del desarrollo, que se caracterizan por dar un papel decisivo a los aprendizajes que realizan los alumnos con la ayuda de otras personas, y a lo que aportan: conocimientos previos, expectativas, intereses, motivaciones (Coll, 2010), convirtiendo a los alumnos en protagonistas de sus propios aprendizajes (Coll y Solé, 1990; Solé, 1995).

Tal y como señala Coll (2010), el planteamiento de la educación escolar actual bebe de las bases de estas teorías y basa la construcción del conocimiento en el triángulo interactivo (Coll y Solé, 1990). Éste tiene como ejes fundamentales la actividad mental constructiva del alumno, los contenidos escolares y el papel del docente. La actividad cognitiva de los alumnos se fundamenta en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que este concede a las nuevas experiencias y contenidos escolares, partiendo del conocimiento previo ya construido. Cuando los alumnos atribuyen significados a lo que aprenden, revisan esquemas de conocimiento y los modifican.

Para que esto se produzca se deben cumplir dos condiciones esenciales identificadas por Ausubel (1968) y revisadas por Novack (1998), citados a Martín y Solé (1990). En primer lugar, ha de haber cierta predisposición del alumno a hacer aprendizajes. Este punto estará relacionado con los componentes motivacionales, relacionales y emocionales que darán sentido al aprendizaje. En segundo lugar, los contenidos han de ser potencialmente significativos y presentarse en el espacio generado entre lo que el alumno puede aprender y lo que puede hacer con la ayuda del docente.

El desarrollo de estos procedimientos y criterios han ayudado a construir el concepto de personalización del aprendizaje (Coll, 2018), formando parte de la conceptualización de la innovación docente presentada. Coll define la personalización como “el ajuste de las actividades de aprendizaje y de acción docente a las características, necesidades e intereses de los alumnos” (Coll, 2018). De tal manera, entendemos que el alumno es capaz de decidir en su propio proceso de aprendizaje, incluyendo los aspectos relativos a las actividades o a los tiempos que se emplean y que, por tanto, es necesario fomentar la personalización del aprendizaje y situar al alumno en el centro de los planteamientos educativos.

### *Metodología conversacional*

Siguiendo a Mercer (2010), el lenguaje es la principal herramienta cultural del aula. Permite desarrollar las relaciones entre docentes y alumnos y potenciar el razonamiento y la comprensión. Una de las herramientas principales en este proceso son las estrategias discursivas (Gràcia y Segué, 2009) que se apoyan en el proceso de construcción de

1 Durante todo el documento, se utiliza el masculino genérico para referirnos a los dos sexos, de manera indistinta.

significados y mejoran la comunicación (Gràcia y Segué, 2009; Onrubia, 1995). Así pues, es muy importante implicar a los alumnos en interacciones comunicativas dentro de los contextos escolares (Gràcia, 2015). Gràcia et al. (2015) han desarrollado la metodología conversacional a partir de las propuestas de Mercer (análisis del discurso); de la didáctica de la lengua, del tratamiento integrado de las lenguas y del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas. La metodología conversacional consiste en hablar, conversar y discutir para desarrollar la competencia lingüística y co-construir el conocimiento en sus diversas áreas. Sus características comprenden diferentes dimensiones como son la gestión del aula, introducir las estrategias comunicativas y lingüísticas, las funciones del lenguaje, la elaboración de textos orales y las estrategias discursivas.

Aunque se ha incrementado el interés por el estudio de la comunicación oral en el aula (Gràcia et al., 2017; Howe, Hennesy, Mercer, Vrikki, y Wheatley, 2019; Mercer, 2010) y se ha avanzado en el reconocimiento de su importancia en la función guiada del conocimiento, no se ha progresado suficientemente ni en la aplicación de instrumentos para mejorar la competencia oral en el aula ni en su análisis, siendo en la etapa de ESO donde menos investigación se ha desarrollado.

### *La competencia lingüística oral y la competencia personal social en la ESO*

El marco actual de la Educación Secundaria se encuentra regulado por la Ley de Educación de Catalunya (Generalitat de Catalunya DOG 5422, 2009). Esta proporciona las pautas y los referentes para la organización de la acción educativa y realiza una propuesta de currículum. El artículo 57 de la misma ley plantea el desarrollo del currículum a fin de adquirir las competencias básicas que contribuyen a la mejora personal de los alumnos. El desarrollo de las competencias básicas se sitúa en el eje del proceso educativo y de esta innovación.

Si nos fijamos en el decreto de ordenación de los estudios secundarios, el ámbito lingüístico es “un factor básico para el despliegue de todas las competencias” (Generalitat de Catalunya, 2015, art 8). La competencia oral constituye un factor de integración social de las personas. Saber escuchar y saber hablar bien son competencias imprescindibles para poder desarrollar unas buenas relaciones personales y sociales. Así pues, ser competente oralmente facilitará un mejor aprendizaje, la elaboración y la expresión de ideas, opiniones y sentimientos y la construcción del mismo pensamiento (Mallart y Sarramona, 2015).

Si bien la competencia oral es fundamental para el desarrollo del resto de competencias, la competencia personal y social es una base imprescindible en el proceso global de aprendizaje. Esta permite el desarrollo de los proyectos de vida de los jóvenes y la que los ayuda a interactuar y participar en la sociedad como ciudadanos de pleno derecho. El Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya ha publicado el despliegue de esta competencia (Sarramona, 2018), en el que se remarca la importancia del trabajo personalizado con los alumnos. Esta competencia está relacionada con aspectos de crecimiento y aprendizaje de los alumnos y contiene tres dimensiones a trabajar: la participación en el aula, el autoconocimiento y la reflexión metacognitiva del aprendizaje, lo que se conoce como aprender a aprender (Sarramona, 2018).

## **Método**

### *Contexto de aplicación*

La investigación se ha desarrollado en un centro público de educación secundaria de un municipio del área metropolitana de Barcelona. El centro tiene matriculados 652 alumnos repartidos en 6 líneas de primer curso de ESO, 5 en segundo, tercero y cuarto y 2 líneas en bachillerato. Es un centro con un 0,6% de alumnado recién llegado y recibe alumnos de todas las escuelas de primaria del municipio.

La implementación de la innovación docente se realizó en el espacio de intervención del aula clase donde la investigadora principal impartió la docencia en la materia optativa de

Mediación (14 sesiones de dos horas). Es necesario recordar que en estas materias los alumnos se agrupan por sus intereses. Es decir, que la distribución de los alumnos en estas materias no se corresponde con las agrupaciones ordinarias de aula primero A, primero B, sino con una elección previa entre otras materias optativas.

### *Participantes*

Han participado en la investigación un grupo de alumnos inscritos en la materia optativa Mediación, su profesora, que es la investigadora principal y dos investigadoras más. El grupo lo formaron 14 alumnos entre 12-13 años, 4 chicas y 10 chicos. Fue un grupo heteronegéneo y predispuesto a trabajar, con un nivel sociocultural medio y con diversidad cultural y funcional que se ha enriquecido con la participación de una alumna con discapacidad intelectual límite, un alumno diagnosticado con un trastorno obsesivo compulsivo y otro alumno recién llegado de Pakistán, con muchas dificultades para entender la lengua catalana y castellana. La docente conocía las características personales y académicas de cada alumno antes de iniciar las clases.

La investigadora principal es la docente que imparte la materia desde hace 7 años en el mismo centro. En estos momentos, está inmersa en un proceso de elaboración de tesis doctoral y los resultados que se presentan forman parte del estudio piloto. Las otras dos investigadoras han participado en su condición de tutoras de esta tesis.

### *Instrumentos*

#### *Aplicación digital de desarrollo profesional: EVALOE-SSD*

Es un instrumento diseñado para la autoevaluación, reflexión, toma de decisiones e introducción de cambios en la práctica docente con el fin de promover el desarrollo de la lengua oral en contexto educativo formal, validado en educación infantil y primaria (Gràcia 2018).

Se trata de una aplicación digital que incluye un cuestionario de 30 ítems y cada uno tiene tres opciones de respuesta (tres caras diferentes en color verde, amarillo y rojo que indican: muy satisfecho, satisfecho, poco satisfecho). Para contestar estos ítems y para introducir mejoras en las clases la app proporciona cuatro tipos de ayudas (texto escrito, audio, vídeo, imagen) que permiten al docente responder de manera informada.

Al final de cada valoración, el docente escoge tres ítems (de entre seis que propone la app) en los cuáles debe pensar y planificar actuaciones para mejorar su práctica docente en relación con el contenido de esos ítems y plantear ese trabajo desde los contenidos de la materia. La aplicación digital permite que se pueda revisar la información incluida en la aplicación (por ejemplo, leer la definición de cada ítem, consultar las dimensiones a las que pertenecen, ...) y consultar las diferentes ayudas cuando lo consideren necesario.

#### *Cuestionario elaborado ad hoc para evaluar el ámbito personal y social: la dimensión de autoconocimiento*

Se ha elaborado este instrumento para conocer el grado de autoconocimiento y valorar si se ha avanzado en la competencia. El cuestionario se realizó mediante la aplicación Google Forms.

Se componía de 12 preguntas, que respondían a la concreción de los ámbitos de aprendizaje que ha elaborado el Departament d'Educació (Sarramona, 2018) de 3 tipos de preguntas. En el primer tipo se pedía una valoración del 1 al 4, siendo 1 poco y 4 mucho. Otro tipo de

preguntas fue de formato abierto y en el tercer tipo de preguntas el alumno debía escoger diferentes opciones que el formulario planteaba (ver Tabla 1).

Tabla 1: Preguntas del cuestionario

Preguntas de Cuestionario de autoconocimiento	
P1	"En qué grado piensas que te conoces"
P2	Te parece útil conocerse porque"
P3	Como te parece mejor hacerlo"
P4	"Me considero una persona perseverante para llegar a mis objetivos"
P5	"Si quiero hacer una cosa, hago todo lo posible para conseguirlo"
P6	"Evalúo mis propias capacidades y si es necesario aplico medidas para mejorarlo"
P7	"Explotó mis fortalezas para estudiar. Por ejemplo, si tengo buena memoria visual miro de hacer esquemas"
P8	"En estos momentos mi autoestima es"
P9	"Verbalizo estados de ánimo. Es decir puedo explicar cómo me siento y reconozco mis emociones"
P10	"Muestro sensibilidad a los sentimientos y estados de ánimo de los otros"
P11	"Muestro actitud positiva delante de la diversidad de opiniones y soy respetuoso con ello"
P12	Explica como eres, tus gustos, .....

### Rúbrica de autoevaluación de la dimensión lingüística oral

Se elaboró ad hoc una rúbrica (ver Tabla 2) para que el alumno reflexionase y evaluase su trabajo, de manera individual, en el ámbito lingüístico oral.

La elaboración de la rúbrica se basó en dos de las dimensiones de la EVALOE-SSD: gestión de la conversación y funciones comunicativas de los alumnos. Se desarrollaron 8 indicadores: cómo el alumno da información, qué estilo de presentación utiliza y si se hace con respeto a los otros compañeros, cómo entiende lo que se ha de hacer, si participa en la discusión, si elabora intervenciones de resumen, si escuchan las intervenciones de los compañeros y si realiza preguntas a los otros. Los alumnos debían autoevaluarse marcando una de las 4 casillas que explicaban el contenido de cada indicador.

Tabla 2: Rúbrica de autoevaluación del producto final

AUTOEVALUACIÓN PRODUCTO FINAL				
	4	3	2	1
<b>INFORMACIÓN</b>	Toda la información presentada ha sido clara, concisa y pensada.	La mayoría de la información presentada ha sido clara, concisa y pensada.	Mucha información presentada ha sido clara, concisa, pero no muy pensada.	La información presentada ha sido poco concisa y no lo suficientemente clara.
<b>ESTIL DE PRESENTACIÓ</b>	Utilizo siempre gestos, contacto visual y de voz veu que capta la atención.	Usualmente utilizo siempre gestos, contacto visual y de voz veu que capta la atención.	Algunas veces utilizo siempre gestos, contacto visual y de voz veu que capta la atención.	No utilizo un estilo que llame la atención.
<b>COMPRENDER LO QUE SE HA DE HACER</b>	He entendido lo que se tiene que hacer y presento las opiniones de manera convincente y cordial.	He entendido lo que se tiene que hacer y presento las opiniones.	He entendido lo que se tiene que hacer pero no presento todas mis opiniones.	No he entendido lo que se tiene que hacer ni presento mis opiniones.
<b>RESPECTO A LA INTERVENCIÓN DE LOS OTROS</b>	Todas mis intervenciones, el lenguaje no verbal y las respuestas han sido respetuosas.	Mis intervenciones, el lenguaje no verbal y las respuestas han sido respetuosas.	Algunas de mis intervenciones y respuestas han sido respetuosas y con lenguaje apropiado.	Mis aportaciones, respuestas y lenguaje no verbal no ha sido respetuosas.
<b>PARTICIPACIÓN</b>	He participado de manera propositiva y activa en todas las preguntas.	He participado en la mayoría de preguntas.	He participado en algunas preguntas y la docente me ha dado la palabra.	No he participado en la exposición de ideas y argumentos.
<b>RESUMEN DE LA INFORMACIONES</b>	He podido hacer un resumen de los que decían mis compañeros y incorporarlo a mi discurso.	He hecho un resumen de los que decían mis compañeros, pero lo he dicho sin relacionarlo con mis opiniones.	He hecho un resumen de mis aportaciones, no de los compañeros. Ha quedado como un elemento extraño.	NO he elaborado ningún resumen de mis aportaciones ni de los compañeros.
<b>ESCUCHAR LA INFORMACIÓN DE LOS OTROS</b>	entiendo lo que expresan los otros y relaciono lo que dicen con mis opiniones y lo incorporo.	He incorporado las opiniones i aportaciones sin repetirías.	NO siempre he incorporado las opiniones de mis compañeros.	NO he incorporado ninguna opinión de mis compañeros.
<b>PREGUNTAS A LOS COMPANEROS</b>	He hecho preguntas relevantes que han obligado a pensar a mis compañeros.	He hecho preguntas pero mis compañeros no las han tenido en cuenta.	No he hecho muchas preguntas a mis compañeros.	No he hecho preguntas a mis compañeros.

### Cuestionario para evaluar el clima en el aula

La docente elaboró una rúbrica ad hoc para analizar el clima en el aula y su evolución (ver Tabla 3). Se redactaron 11 preguntas en relación con cómo se siente el alumno en el aula, la relación con los compañeros y con la docente. Los alumnos debían marcar en el papel una de las 5 casillas que se proponía, siendo 1 poco de acuerdo y 5 muy de acuerdo, tras una breve explicación de la docente.

Tabla 3: Valoración del clima en el aula. Rúbrica, sin descripción de cada indicador, para la valoración del clima del aula, siendo 1 poco de acuerdo y 5 muy de acuerdo con la afirmación

Valoración del clima en el aula					
	1	2	3	4	5
Estoy a gusto en esta clase					
Puedo intervenir sin problemas					
Los compañeros escuchan mis aportaciones					
Hay un buen ambiente en clase					
Los alumnos no ayudamos los unos a los otros					
La docente trae preparadas las clases					
La docente propone actividades interesantes					
La docente escucha mis aportaciones en clase					
Los alumnos tenemos claro lo que debemos hacer					
En la clase, hay las condiciones necesarias para trabajar (mobiliario, ordenadores, silencio, cuando es necesario)					

### Diario de la docente - investigadora

La docente elaboró un diario de campo autoreflexivo sobre la práctica educativa de cada sesión. Se recogieron diferentes anotaciones del desarrollo de todas las sesiones de aula. Se anotaron, en la plantilla diseñada *ad hoc* (ver Tabla 4), aspectos descriptivos (descripción de las actividades, mi posición como docente en el desarrollo de la actividad, qué hacen los estudiantes, acontecimientos más significativos, si hubo conflictos, dudas y contradicciones por parte de la docente) y aspectos críticos y reflexivos en relación con la comunicación y la relación de la docente con los alumnos.

Tabla 4: Plantilla del diario de la docente

Diario de la docente	
Día: 04/02/19 sesión: 02	
PARTE DESCRIPTIVA: EXPRESIVA REALIZADA EL MISMO DÍA DE LA SESIÓN	
Descripción general de la clase (organización, ...)	
Descripción de las actividades propuestas	
¿Cuál es mi posición en el desarrollo de la actividad?	
¿Qué harán los estudiantes?	
Acontecimientos más significativos durante el desarrollo de la clase: tipos de conducta, frases textuales	
Descripción de conflictos	
Dudas y contradicciones personales, reflexiones que surgen durante o después del desarrollo de las actividades (anotaciones expresivas, ...)	
PARTE ANALÍTICA Y CRÍTICA: Intentar comprender la situación del aula, encontrar sentido a lo que pasa y a lo que se cree que debería pasar - ideal. Reflexiones sobre la comunicación en el aula, las relaciones entre los alumnos, cómo se aprende y se enseña. Atención a algunos estudiantes.	

### Procedimiento de recogida de datos

La intervención consistió en plantear diferentes actividades adaptadas a sus intereses en el contexto de aula para trabajar el ámbito personal y social y el lingüístico oral. Durante las dos

primeras sesiones (4h) se trabajó el conocimiento del otro (su nombre, aficiones, intereses, etc.) proponiendo actividades en pequeño grupo y de presentación oral. Esta información fue recogida por la docente para conocer los intereses, motivaciones, relaciones, hobbies de los alumnos y poder personalizar algunos de los recursos utilizados para realizar las actividades. Durante las primeras clases, los alumnos respondieron, de manera individual, el cuestionario de autoconocimiento y otro cuestionario para valorar el clima en el aula.

Las primeras clases también sirvieron para que la docente explorase los conocimientos previos de los alumnos sobre conflictos personales, cómo resolverlos, emociones que generan, que ayudaron a concretar las motivaciones de los alumnos sobre el contenido de la materia. Para poder trabajarlo, la clase se dividió en grupos heterogéneos y los alumnos elaboraron preguntas sobre sus intereses en relación con la materia. De todas las que se propusieron se escogieron tres: “¿Qué características debe tener un buen mediador? ¿Qué necesito para ser un buen mediador? ¿Yo sería un buen mediador?” Éstas sirvieron de base para desarrollar la propuesta de actividades docentes. Una vez puestas en común y decidir entre todos el orden, la docente fue planteando durante el cuatrimestre diferentes actividades para darles respuesta. El planteamiento de algunas actividades correspondió a lo que se entiende por trabajo por proyectos: actividades en pequeño grupo heterogéneo con el objetivo final de elaborar diferentes productos (póster, role playing), que ayudaron a concretar los contenidos de las preguntas “¿Qué características debe tener un buen mediador? ¿Qué necesito para ser un buen mediador?”. Al finalizar cada una de estas actividades, se proporcionaba un espacio abierto de diálogo en el que se co-construía, entre todos los grupos y de manera conjunta, el contenido sobre de lo trabajado. En otros casos, las actividades consistieron en conversaciones abiertas potenciando la participación y la interacción comunicativa de los alumnos, respetando, por parte de la docente, los tiempos de todos alumnos y valorando el progreso de sus intervenciones. La propuesta de los contenidos presentados en estas actividades se desarrolló en relación con dos de las preguntas “¿Qué características debe tener un buen mediador? y ¿Yo sería un buen mediador?” (autoconocimiento). En muchas ocasiones, la docente se convirtió en un modelo de comunicación elaborando resúmenes de sus intervenciones con corrección morfosintáctica, uso adecuado del léxico, ajuste al contexto (contenido, interlocutores), estrategias discursivas...

Es importante resaltar que en cada sesión se prestaba especial atención al contexto físico y social del aula. En la mayoría de los casos, se desplazaban las sillas y las mesas para colocarlas en forma de U y la docente se colocaba en medio con una silla. En otras clases se coloraron, en forma de círculo, únicamente las sillas para favorecer la conversación en torno al contenido de la materia; en otras se desplazaba el mobiliario escolar para poder trabajar en grupo con mesas juntas.

Todas las clases se registraron en audio de manera sistemática (28 clases) con un micrófono fijo. Se registraron con cámara fija un total de 4 sesiones. En algunas ocasiones, este material ha sido útil para realizar las anotaciones en el instrumento diario de la docente donde se recogían, de manera sistemática y diaria, las reflexiones de la docente sobre las clases. En estos momentos, están transcritas un total de 4 sesiones de clase. Este material se utilizará como un instrumento de investigación más.

Los datos relacionados con el instrumento EVALOE-SS se recogieron semanalmente, desde el 11 de marzo del 2019, a excepción de cuando no había clase (4 sesiones). En primer lugar, la docente lo utilizó para valorar las interacciones comunicativas con sus alumnos. Algunas de las preguntas del instrumento hacen referencia al progreso de los alumnos en el ámbito lingüístico oral y la docente lo ha evaluado teniendo en cuenta las interacciones entre ellos y con la docente. Otras preguntas se relacionaron con la gestión de la conversación por parte de la docente y se encuentra un tercer grupo de preguntas relacionadas con el diseño instruccional de las clases. En segundo lugar, la autoevaluación de una clase semanal dio pie a utilizar el instrumento como un recurso de formación docente puesto que se han tomado decisiones, que han consistido en seleccionar tres acciones de las que aparecen en el cuestionario, y que fueron valoradas con un “satisfecho” o “poco satisfecho”

para introducir las en sus clases semanales con el fin de conseguir la valoración de “muy satisfecho” en autoevaluaciones posteriores. Además, el uso de la herramienta ha ayudado a incorporar elementos a la intervención docente. Por ejemplo, en una de las valoraciones la docente escogió trabajar el indicador “Enseño a obtener información”. En la siguiente clase, se trabajó la importancia de saber preguntar y de hacer buenas preguntas. Por lo tanto, la herramienta ha sido también un instrumento de intervención (tercer uso). Después de la última autoevaluación se dió a la docente que contestase un cuestionario para poder valorar la utilidad que ha supuesto su uso.

Al finalizar las clases, los alumnos volvieron a responder, de manera individual, al cuestionario que evalúa el ámbito personal y social y el clima en el aula. Además, se introdujo la rúbrica de autoevaluación de la dimensión lingüística oral. El uso de los dos primeros instrumentos respondió al interés de comparar los resultados obtenidos anteriormente. El último instrumento, la rúbrica de autoevaluación oral, se contestó después de la actividad final de conclusión: una conversación en el aula que en la que se respondía a las tres preguntas iniciales “¿Qué características debe tener un buen mediador? ¿Qué necesito para ser un buen mediador? ¿Yo sería un buen mediador?” Cada grupo disponía de los diferentes productos elaborados durante el cuatrimestre, con el objetivo de que los alumnos pudieran consultarlos y que sus aportaciones y argumentos en la actividad final se respaldaran en estos trabajos.

## Resultados

Se presentan resultados en relación con cada una de las tres preguntas formuladas al inicio; 1) Después de la implementación de la propuesta docente y a través del trabajo propuesto ¿Hay mejora en las funciones comunicativas de los alumnos? 2) ¿Los alumnos pueden explicar mejor cómo son, respecto al inicio del semestre? 3) ¿La propuesta docente ha ayudado a mejorar su competencia social?

En relación a la primera pregunta, “Después de la implementación de la propuesta docente y a través del trabajo propuesto ¿Hay mejoras en las funciones comunicativas de los alumnos?”, se ha analizado el uso de la aplicación digital EVALOE-SSD realizando un análisis cuantitativo de las 9 autoevaluaciones. En la tabla 5 se observa la tendencia positiva en los resultados, a medida que avanzan las autoevaluaciones, mejorando muy rápido al inicio de las clases, puesto que es cuando se introducen más cambios y progresivamente se estabilizan las puntuaciones. En las dimensiones en las que más se ha mejorado es en aquellas relacionadas con la docente (gestión de la conversación docente y dimensión instruccional). La dimensión que ha mejorado menos es la relativa a la gestión de la conversación de los alumnos. Uno de los ítems importantes para la docente, la interacción en red de los alumnos y la docente durante las conversaciones pertenece a esta dimensión, y ésta la ha valorado como satisfactoria. La dimensión de las funciones comunicativas y estrategias de los alumnos también ha mejorado, especialmente los ítems vinculados al uso de fórmulas interacción social, obtención de información, dar información y regular la acción de los otros.

Tabla 5: Resumen de los resultados de las autoevaluaciones de la docente en el EVALOE SSD

Resultados de las autoevaluaciones de la docente EVALOE-SSD																																	
	Diseño instruccional						Gestión de la conversación docente						Gestión conversación alumnos			Funciones comunicativas y estrategias docentes								Funciones comunicativas y estrategias alumnos							TOTAL		
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6	C1	C2	C3	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7			
C1					1	0						0	0			0				0	1	1	0	1								7	
C2				1	0	1	0	1	0	1	0	1			1				0	0	1	1	0	1				0	1	1	1	0	12
C3			0	1	0	1	0	1	1	0	1	1			1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	19	
C4		1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	24	
C5	0	0	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	2	1	1	1	2	0	1	1	2	1	1	1	28		
C6	0	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	0	2	1	2	1	1	1	2	0	1	1	2	1	2	2	38		
C7	0	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	0	2	1	2	1	1	2	2	0	1	1	2	2	2	2	40		
C8	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	0	2	1	2	2	1	2	2	0	1	1	2	2	2	2	44		
C9	0	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	0	1	1	2	2	2	2	44		

Los resultados más vinculados a la segunda pregunta, “¿Los alumnos pueden explicar mejor cómo son?”, corresponden al análisis del Cuestionario de autoconocimiento que se ha analizado de manera cuantitativa y cualitativa. En la Figura 1 se pueden ver los resultados cuantitativos de las preguntas 1 y de la pregunta 4 a la 11.

Comparación de medias Cuestionario de autoconocimiento.

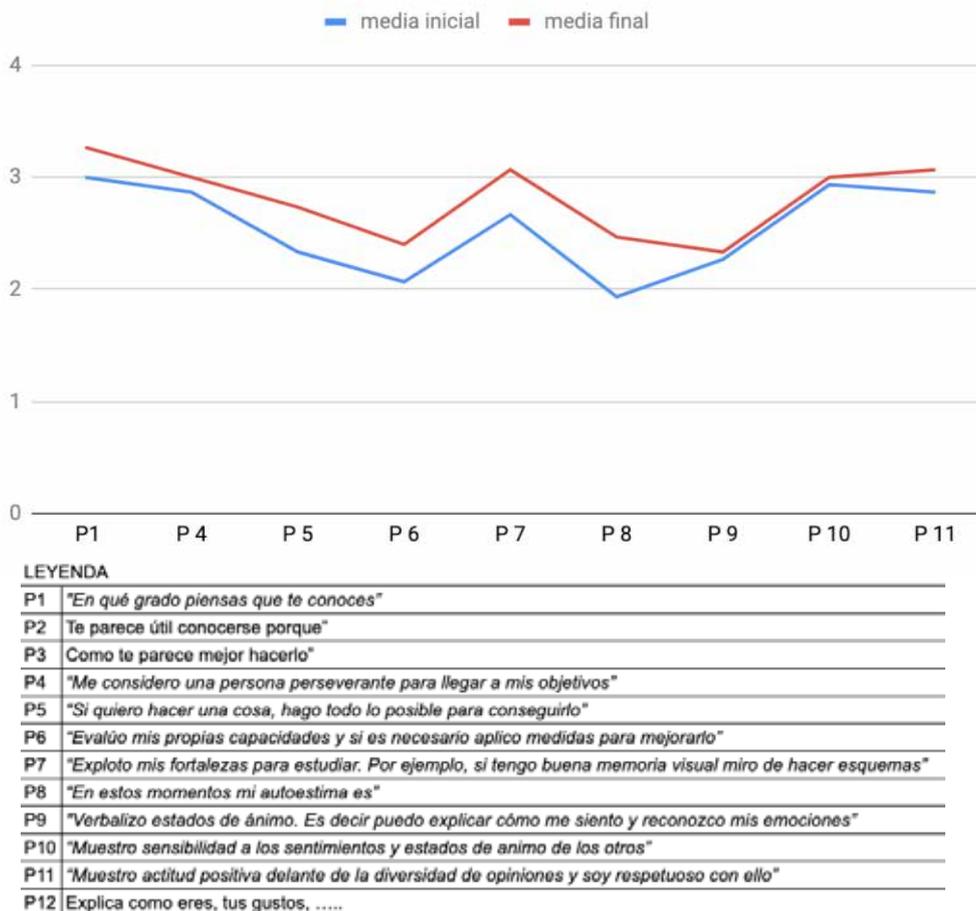


Figura 1: Comparación de medias de preguntas con respuesta cuantitativa del Cuestionario de autoconocimiento

Hay mejora en las puntuaciones de todas las preguntas. El porcentaje mayor entre medias corresponde a la pregunta 8, autoestima (0,53 puntos). La pregunta que menos porcentaje obtiene de mejora (0,06 puntos) concierne a la pregunta 10, sensibilidad hacia los sentimientos de los otros. También se puede ver que hay mejora en la pregunta 1 en relación al grado de autoconocimiento. Después de la propuesta de innovación, los alumnos piensan que se conocen mejor.

En la tabla 6 mostramos los resultados cualitativos obtenidos en la pregunta sobre el autoconocimiento (pregunta 12). Todos los alumnos han mejorado de manera sustancial sus respuestas al final de la propuesta educativa, siendo las últimas más detalladas, personales, teniendo en cuenta la visión del otro e incorporando aspectos trabajados. Por ejemplo, en el cuestionario del alumno 8 (C8), el alumno incorpora un aspecto trabajado en el aula sobre reconocimiento de emociones y cómo responder a ellas “Cuando me pongo nervioso, sé que debo hacer”

Tabla 6: Resultados de la pregunta de autodefinición del Cuestionario de autoconocimiento (respuestas en catalán)

Resultados de la pregunta de autodefinición del cuestionario de autoconocimiento. Comparación cuestionario inicial - final.		
P 12	Explica cómo eres, tus gustos, cómo te ven los otros, ....	
	Cuestionario inicial	Cuestionario final
C1	tímida amable bona	carinyosa, amable, patosa, vaga, desordenada però a vehades ho veig tot desordenat i ho començo a ordenar, domilona.
C2	molt llest	poc treballador, sóc esportista, sóc generós, m'agrada jugar a la play, alegre
C3	graciós amigable, alt, guapo, molt llest.	m'agrada el futbol i estar amb els amics. Soc bon amic i portegeixo als meus amics i de vegades em fico amb problemes.
C4	majo i gracioso	nerviós, hipòcrita, pesimista, me cuesta socializar-me, tinc moltes fòbies, soc graciós empàtic, inrovertit, poc treballador, alegre intel·ligent, poc seriós i ingenios.
C5	soy genial	bastant divertit i bastant alegre sempre esticent grasiets Pero també sóc una persona bastant difícil. sóc distret. Les persones em diuen que sóc torpe i un bon noi, encara que no ho sembla, m'agrada molt el futbol.
C6	callado tranquilo feliz positivo	responsable inteligente, amigable, simpático i alguna ves nervios y muy impacinete. me gustan los aviones y el patin. también las bambas.
C7	alta lista y tonta	patosa, mi padre me dice que juego bien a futbol, no soy buena estudiante soy desordenada, me gusta que me regalen cosas, me cuesta enfadarme.
C8	sóc bastant social em relaciono amb la gent i reconec els meus punts debils Parlo molt i la gent .	Sóc curiós i ma grada entendre bé el que pasa, no ma grada escriure. soc bon deportista cuan me poso nervios, se que tinc que fer.
C9	sensible atent carinyós madur	m'agrada estar alegre encara que a vegades ni ho sembla, també sóc bromista, amable amb la gent que em cau bé. m'enfad massa quan perdo als videojocs, generós, tímido, amb poca iniciativa, em dona mandra l'estudi, amb bon cor exigent i molt competitiu.
C10	sóc alegre sóc divertit.	impaciente, tengo molt caracter quan m'enfado, sóc molt simpàtic i alegre, m'agrada jugar als ordinadors. intel·ligent , però en altres coses.
C11	sensible atent carinyós madur	divertido, inseguro, triste y amargado des de que me vine aquí. Em gusta las sociales y las naturales, pero nome gusta salir al campo.
C12	positiva, sentimental alegre un poc trapella, m'agrada jugar, i molt sentimental amb les desgracies dels altres	muy divetida i atrevida en tot. els meus pares diuen que tinc molta ma en el dibuix i és veritat. ràpida, sensible, simpatica, activa, pero només quan tinc que fer esport. M'agrada molt dormir i viajar i veure pelis. una mica desordenada.
C13	tranquila, callada, bona estudiant.	Bona estudiant, m'agraden les series y mirar pelis. No parlo molt pero amb les meves amigues sí. Tothom diu que soc tímida, també sóc llesta i trec bones notes.
C14	( no explica)	me llamo H tengo miedo por mi padre juego bien con mi hermano, me gusta haser bromas me gusta pesina en verano.

Referente a la última pregunta, “¿La propuesta docente ha ayudado a mejorar su competencia social?”, se han analizado diferentes indicadores en diferentes instrumentos en relación con la participación y la percepción que tienen de éstas los alumnos. El primero corresponde al “Cuestionario sobre el clima en el aula”. En éste se mejoran los resultados en todos los indicadores (ver Tabla 7), en concreto la percepción que tienen los alumnos de las intervenciones que hacen en clase (preguntas 2 y 3). En ambas se mejora la puntuación. En la pregunta 2, por ejemplo, se pasa de una puntuación de 53 puntos, en la primera respuesta al inicio de curso, a 60 puntos al final de un total de 70.

Además, en la tabla 7, también se pueden ver resultados referentes a la mejora en la escucha de la docente a las intervenciones de sus alumnos, así como el interés que suscita las actividades personalizadas que la docente plantea. También son positivos los resultados a las preguntas 1 y 4, que resumirían el objetivo principal del cuestionario, y muy similares entre ellos, por lo que se obtiene coherencia a las respuestas de los alumnos. En el siguiente apartado de conclusiones señalaremos la importancia de tener presente, para la propuesta de innovación, estos indicadores.

Tabla 7: Resumen resultados cuestionario Clima en el aula

Cuadro resumen de puntuaciones en el cuestionario Clima en el aula, respuestas iniciales y finales

Sujeto	Respuestas iniciales										
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
C1	3	3	3	5	4	4	3	5	4	3	
C2	3	4	3	4	2	4	4	4	4	4	P1: Estoy a gusto en esta clase
C3	4	3	4	2	2	5	3	3	3	3	P2: Puedo intervenir sin problemas
C4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	P3: Los compañeros escuchan mis aportaciones
C5	4	5	3	4	3	4	4	4	4	3	P4: Hay un buen ambiente en clase
C6	4	3	4	4	3	4	5	5	3	4	P5: Los alumnos nos ayudamos los unos a los otros
C7	4	5	5	3	4	3	4	5	3	3	P6: La docente trae preparadas las clases
C8	4	3	4	4	3	3	5	4	4	4	P7: La docente propone actividades que me interesan.
C9	4	3	3	3	3	3	4	4	4	1	P8: La docente escucha mis aportaciones en clase.
C10	4	3	3	4	3	4	4	5	3	3	P9: Los alumnos tenemos claro que hay que hacer
C11	5	5	5	3	4	2	1	3	3	3	P10: Tenemos las condiciones necesarias para poder trabajar
C12	5	5	4	4	3	4	5	5	3	3	
C13	2	4	5	5	5	5	5	5	5	3	
C14	4	3	5	4	3	4	4	1	3	2	
TOTAL	54	53	54	52	45	53	55	57	49	43	
Sujeto	Respuestas finales										
C1	4	5	4	3	3	3	4	5	3	2	
C2	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	
C3	5	4	3	4	4	4	5	5	4	3	
C4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	
C5	5	4	5	4	3	3	5	5	3	4	
C6	4	5	5	4	3	4	5	5	4	4	
C7	4	4	5	5	3	3	5	5	4	4	
C8	5	5	5	4	4	4	5	5	4	3	
C9	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	
C10	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	
C11	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	
C12	5	5	5	5	5	4	4	5	3	3	
C13	4	1	1	4	3	3	5	5	2	3	
C14	4	4	3	4	5	4	5	5	4	3	
TOTAL	62	60	57	61	57	55	67	70	53	49	

## Conclusiones

Los resultados presentados nos permiten afirmar que a medida que se va implementando la propuesta personalizada de actividades basada en la metodología conversacional, mejoran las habilidades docentes de la profesora y la competencia lingüística oral de los alumnos, concretamente los propósitos para los que los alumnos utilizan el lenguaje (funciones comunicativas). Uno de los aspectos que más han mejorado está relacionado con la habilidad para proporcionar información (E6). Al final de la propuesta docente, los alumnos informan de manera más clara, pensada y concreta respecto a la demanda; también con relación a sí mismos. Aunque la propuesta de innovación ha potenciado el avance en las interacciones en red de los alumnos, los resultados muestran que continúa siendo un aspecto a mejorar.

Aunque no podemos afirmar que la metodología empleada sea la principal promotora de los cambios en la dimensión de autoconocimiento, perteneciente a la competencia personal y social, el trabajo con los alumnos de manera conversacional y personalizado favorece que los alumnos hagan un proceso de introspección detallando sus descripciones. Esta manera de trabajar aporta un ambiente de escucha y de respeto entre ellos y con la docente que ellos mismos perciben y que favorece la expresión de emociones y la elaboración de preguntas personales que cuestionan al otro y a uno mismo. La percepción de mejora de los alumnos en, por ejemplo, su autoestima, nos parece imprescindible para que su proceso de aprendizaje sea más consciente y con una percepción de los hechos más ajustada, aumentando su confianza en las situaciones de aprendizaje.

La propuesta de innovación docente también mejora e impulsa la participación de los alumnos en el aula, así como la percepción que tienen de esta. Recordamos que la participación es una dimensión de la competencia personal y social. Aun así, se hace necesario trabajar con una herramienta que valide, de manera cuantitativa, la participación de cada alumno y que permita ver el avance individual, en el caso que lo hubiera, en cada uno de ellos y poder analizar su avance. Sentirse escuchado por los compañeros y por la docente, percibir que las aportaciones que se realizan son relevantes e importantes para los otros, favorece, sin duda,

la participación y ayuda a crear las condiciones óptimas para que los alumnos se sientan motivados y se involucren activamente en las propuestas de aprendizaje. Finalmente, añadir que estos resultados piloto ayudaran a replantear la propuesta de innovación docente para la recogida definitiva de datos de la tesis.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canelles, J. (2009) El treball per projectes: què i com? transcripción de la conferencia. Recuperado de <http://blocs.xtec.cat/blocdelpec/files/2010/05/conferencia-projectes.pdf>.
- Coll, C. (2018) La personalització de l'aprenentatge escolar, una exigència de la nova ecologia de l'aprenentatge. *La personalització de l'aprenentatge*. 3 (Monográfico), 5-11. Recuperado de <https://www.grao.com/ca/producte/la-personalitzacio-de-laprenentatge-doc03>
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir i compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En Coll, C (coord) *Desarrollo y aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. (pp 31-56) Barcelona: Graó i el Ministerio de Educación.
- Coll, C. i Solé, I. (1990). La dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje : el aula como contexto. En Coll, C., Palacios, J. i Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. (pp 357- 383.) Madrid: Psicología y educación Alianza editorial.
- Llei 187/2015 d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC: 6945.
- Gràcia, M. i Segués M T. (2009). *Psicología de l'educació i de la instrucció*. Barcelona: Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Gràcia, M. (coord.) (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral*. Barcelona: Graó.
- Gràcia, M. (2018). La EVALOE-SSD como herramienta de autoevaluación y de soporte a la toma de decisiones docentes para convertir las aulas de educación infantil y primaria en entornos comunicativos. En M. T. Signes, C. Carreira Zafra, M. Kazmierczak (eds.), *El rol central de la narración en el contexto educativo* (197-217). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo. Gràcia, M.,
- Galván-Bovaira, M. J., & Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188-209. <https://doi.org/10.1075/resla.30.1.08gra>.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. and Wheatley, L. (2019) Teacher-Student Dialogue during Classroom Teaching: Does it Really Impact upon Student Outcomes? Recuperado de <https://www.researchgate.net/requests/r56561971>
- Jarpa, M., Haas V. y Collao D (2017) Escritura para la reflexión pedagógica : rol y función del Diario del Profesor en formación en la prácticas iníciales. *Estudios Pedagógicos*. 2, 163-178.
- Mallart, J. i Sarramona, J. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Martín, E. i Solé, I. (1990). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En Coll, C., Palacios, J. i Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. (pp 89-113.) Madrid: Psicología y educación Alianza editorial.
- Mercer, N. (2010) "The analysis of classroom talk: Methods and methodologies" *British Journal of Educational Psychology*, 1, 1–14 .
- Pujolàs, P. i Lago JR. (coords) (2014) El Programa Ca/AC L P(Cooperar per Aprendre/ Aprendre a Cooperar) per ensenyar a aprendre en equip: Implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Recuperado de <http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/APRENTATGE-COOPERATIU.pdf>.
- Sanmartí, N. (2016) Trabajo por proyectos: ¿filosofía o metodología? *Cuadernos de Pedagogía* 472. Recuperado de [http://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/DocumentoTDC.aspx?params=H4sIAAAAEAFW0sQrDMBBD\\_8az7UBohhtKvHTIUrWxtz4X0-Su-JKc\\_76miUM1SeiBJJWY6gK-bKhyjOC8brLdaTCD-mCRzARWm94YbRVxRO9G2ChiyoRRBZEsI9NaeL5EOLfUAI9LmFCOdga920Z0\\_W59fSNMuIY9XgM9sWFtMqfq-PHrU5gFFd6ZX3\\_PbsejL9OFH3fAAAAWKE](http://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/DocumentoTDC.aspx?params=H4sIAAAAEAFW0sQrDMBBD_8az7UBohhtKvHTIUrWxtz4X0-Su-JKc_76miUM1SeiBJJWY6gK-bKhyjOC8brLdaTCD-mCRzARWm94YbRVxRO9G2ChiyoRRBZEsI9NaeL5EOLfUAI9LmFCOdga920Z0_W59fSNMuIY9XgM9sWFtMqfq-PHrU5gFFd6ZX3_PbsejL9OFH3fAAAAWKE)
- Sarramona, J. (coord) (2018) *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social*. Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament.
- Solé, I. (1995). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En Coll, C. *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2), 287-314. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Paeivi\\_Tynjaelae/publication/226593203\\_Project-Based\\_Learning\\_in\\_Post-Secondary\\_Education-Theory\\_Practice\\_and\\_Rubber\\_Sling\\_Shots/links/0c96052afe18cbc1bc000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Paeivi_Tynjaelae/publication/226593203_Project-Based_Learning_in_Post-Secondary_Education-Theory_Practice_and_Rubber_Sling_Shots/links/0c96052afe18cbc1bc000000.pdf).

Onrubia, J. (1995). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. (pp101-123) En Coll, C. (coord) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.