

CAPÍTULO 70

VALIDACIÓN EN POBLACIÓN UNIVERSITARIA DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN ORAL (TCOA)

DANIEL ONDÉ PÉREZ*, BEATRIZ CABELLOS ELIPE**,
CYNTHIA MARÍA DELGADO GARCÍA*, MARTA GRÀCIA GARCÍA***,
VIRGINIA JIMÉNEZ RODRÍGUEZ*, Y JESÚS MARÍA ALVARADO IZQUIERDO*
**Universidad Complutense de Madrid; **Centro de Enseñanza Superior Cardenal
Cisneros; ***Universidad de Barcelona*

INTRODUCCIÓN

Desde la Declaración de la Sorbona en 1998, y más específicamente con la Declaración de Bolonia que tuvo lugar un año después, se ha venido trabajando en el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuya característica principal es la armonización de la Educación Superior en diferentes países europeos. Para lograr esto, se estableció el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), que es común en los países del EEES y requiere resultados de aprendizaje similares, centrados en la adquisición de competencias (Rodríguez, 2011). Ser competente requiere ser capaz de utilizar el conocimiento existente para realizar una tarea (DeSeCo, 2002), lo cual implica la adquisición de habilidades que aseguren un desarrollo personal, social y profesional completo. La enseñanza de competencias en la educación universitaria se basa en los Descriptores de Dublín, desarrollados por el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior en nuestro país (Real Decreto 1027/2011). Aunque el Consejo de la Unión Europea (2006) destaca diversas competencias clave que la sociedad actual debería adquirir, consideramos que hay una competencia que merece especial atención en la educación superior y que a menudo ha sido denostada: la competencia oral.

La competencia oral implica la capacidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral, y de interactuar lingüísticamente de manera apropiada y creativa en una amplia gama de contextos sociales y culturales (Consejo de la Unión Europea, 2006). La competencia de comunicación oral está estrechamente vinculada a la habilidad de percibir las reacciones de los demás, adaptarse al entorno y, por ende, a los aspectos emocionales y de autorregulación. Por lo tanto, no resulta sorprendente que la competencia oral mantenga una conexión estrecha con la Inteligencia Emocional (IE) (Alghorbany y Hilmi, 2019; Chang y Hu, 2017). En este sentido, varios estudios señalan una correlación positiva entre la competencia oral y la IE, como indican Jorfi et al. (2014) y Moradi-Dasht y Noorbakhsh (2014). Por otro lado, es importante considerar que la

competencia oral se desarrolla de la mano de la competencia lectora. Por lo tanto, se espera que la autorregulación en la comprensión lectora esté relacionada con la autoeficacia en competencia oral. Trabajos como los de Clarke et al. (2010) o Flavell (1979) han identificado esta conexión.

La competencia oral resulta fundamental para los estudiantes que pronto ingresarán al ámbito profesional, donde estas habilidades serán indispensables. Sin embargo, a pesar de la importancia que se puede atribuir a esta competencia, la enseñanza de la competencia oral es escasa en la educación universitaria, incluso siendo los propios estudiantes los que destacan su falta de formación en esta habilidad (Maldonado et al., 2022; Yusoff, 2010). Debido a las evidentes limitaciones que el sistema universitario tiene en la enseñanza de esta competencia, se hace necesario en primer lugar delimitar qué aspectos se asocian a una comunicación oral efectiva. Una aproximación a este problema surge de los planteamientos realizados en estudios sobre la enseñanza de la lengua oral desde una perspectiva pragmática (Gràcia, Vega, y Galván-Bovaira, 2015; Gràcia et al., 2021), los cuales analizan situaciones de interacción en contextos de educación superior. Dentro de esta aproximación se diferencian cinco dimensiones o ámbitos de contenido que deben ser explorados. La primera dimensión, Gestión de la interacción, hace referencia a la capacidad para gestionar la interacción en red. Comprende elementos relacionados con: (1) el uso de marcadores interactivos que favorecen la participación en red, tanto lingüísticos como gestuales (Schegloff, 2015; Selting, 2010), (2) la participación en turnos comunicativos (Kuhn et al., 2013), (3) la gestión de la participación, y (4) el uso de estrategias de cortesía (Calsamiglia y Tusón, 1999; Cuenca, 2007).

La segunda dimensión, Multimodalidad y prosodia, que comprende los siguientes elementos: (1) la capacidad de poner en marcha los recursos multimodales (gestos manuales, faciales y corporales) que caracterizan la interacción social y que contribuyen cualitativamente a la expresión verbal (Müller et al., 2013; Müller et al., 2014; Payrató, 2013), y (2) el uso de la prosodia, la capacidad de poner la locución al servicio de la expresión clara del contenido y la transmisión de emociones (entonación en las diferentes construcciones lingüísticas – curvas entonativas y acento prosódico— y características que presenta la locución, tanto con relación a elementos prosódicos como paralingüísticos – la intensidad, la velocidad, el tono y la articulación—) (Selting, 2010).

La tercera dimensión, Coherencia y cohesión textual, incluye: (1) la coherencia, es decir, la exposición, agrupación y secuencia de las ideas que proporcionan un sentido unitario y un carácter completo al contenido de la información (Bublitz, 2011), y (2) la cohesión textual (conexión entre fragmentos y oraciones mediante conectores y tratamiento de la información mediante marcadores discursivos u operadores modales) (Gràcia et al., 2015).

La cuarta dimensión, Estrategias argumentativas, incluye los elementos que remiten a la capacidad de formular y argumentar razonadamente una posición con el objetivo de llegar a un consenso, atendiendo a los siguientes elementos: (1) la formulación de la tesis, (2) la validez de los argumentos, (3) la exposición de contraargumentos, (4) la identificación de falacias, (5) la formulación de conclusiones, (6) el uso de construcciones evidenciales que indiquen la fuente de la información, y (7) el uso de patrones en la secuencia argumentativa (Felton et al., 2015; Leitão, 2000; Rapanta y Walton, 2016; Walton, 2006, 2013; Weinstock et al., 2004).

Finalmente, la quinta y última dimensión, Léxico y terminología, remite a la capacidad de expresión precisa y variada teniendo en cuenta (1) el léxico común y (2) la terminología del área (Cruse, 2011).

A partir de estas cinco dimensiones, se diseñó el Test de Competencia Oral Autopercibida (TCOA), el cual ha sido validado con éxito en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ver Gràcia et al., 2021), mostrando adecuadas propiedades psicométricas en términos de fiabilidad y validez. El objetivo del presente trabajo es identificar hasta qué punto el TCOA es aplicable en la Educación Universitaria y cuáles podrían ser las principales necesidades de adaptación del instrumento a esta población. Para ello, se ha llevado a cabo un diseño transversal de carácter instrumental con una muestra de estudiantes universitarios.

MÉTODO

Participantes

La muestra de participantes está compuesta en su totalidad por estudiantes universitarios ($N = 319$; 86,1% mujeres, edad media = 19,9 años, DT edad = 3,0). El muestreo se realizó por conveniencia, distribuyéndose la aplicación del test entre estudiantes de las facultades de Trabajo Social (57,1%), Psicología (31,7%) y Logopedia (10,7%) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), institución en la que desarrollan su actividad varios de los autores de este trabajo. Los estudiantes cursaban casi en su totalidad 1º y 2º curso de sus correspondientes estudios de Grado en el momento de aplicar el cuestionario (97,5%, el 2,5% restante cursaban 3º o 4º curso).

Instrumentos

El TCOA es un instrumento diseñado para medir la competencia en comunicación oral a partir de las 5 dimensiones o factores definidos anteriormente y compuesto por 22 ítems: gestión de la interacción (3 ítems; p. e.g., “Cuidas tu lenguaje para que tus palabras no molesten a los demás”), multimodalidad y prosodia (4 ítems; p. e.g., “Eres consciente de cómo tu tono de voz y volumen pueden afectar a los demás”), coherencia y cohesión textual (6 ítems; e.g., “Utilizas expresiones o frases que marcan el final de

tu discurso”), estrategias argumentativas (5 ítems; e.g., “Respaldas lo que quieres decir con razones y argumentos”), y léxico y terminología (4 ítems; p. e.g., “En una conversación, me vienen fácilmente a la mente palabras que expresan lo que quieres decir”). Todos los ítems se construyeron con 7 categorías de respuesta ordenadas (1 = casi nunca; 7 = siempre), y sin utilizar enunciados de carácter inverso (i.e., redacción en sentido contrario respecto al total del instrumento, una puntuación mayor refleja un mayor nivel de competencia oral).

Procedimiento

Los datos se recogieron durante el segundo cuatrimestre del curso 2022/2023. Para ello, se contactó con profesores que tenían conocimiento o que formaban parte del equipo de investigación relacionado con el desarrollo y evaluación del TCOA y se les solicitó que aplicasen dicho instrumento entre sus estudiantes. La aplicación se realizó on-line, utilizando un cuestionario diseñado mediante Microsoft Forms. Al comienzo del cuestionario se incluía un apartado de consentimiento informado donde se explicaba cómo serían gestionados los datos de los participantes. Este consentimiento se validaba cuando los alumnos accedían a la cumplimentación del resto del cuestionario.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizaron análisis preliminares de los ítems del TCOA a partir de información descriptiva (valores perdidos, media, desviación típica, distribución de respuesta). En segundo lugar, se aplicó Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para tener una primera aproximación tentativa a la dimensionalidad subyacente a los datos. Se aplicó Análisis Paralelo (AP) y se calcularon los autovalores a partir de la matriz de correlaciones de Pearson. En tercer lugar, se aplicó Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el fin de evaluar la dimensionalidad del instrumento. Se pusieron dos modelos a prueba, siguiendo los resultados de la validación en Educación Secundaria mostrados en el trabajo de Gràcia et al. (2021). En un primer momento, estos modelos fueron el propuesto inicialmente por los autores, consistente en una solución factorial de 5 factores correlacionados (las 5 dimensiones propuestas a nivel teórico), y un modelo bifactor con un factor general que recogía toda la varianza común a todos los ítems y 5 factores de grupo o facetas (coincidentes con las dimensiones teóricas). Los resultados en Educación Secundaria mostraron un adecuado ajuste en ambas soluciones factoriales (5 factores correlacionados: CFI = 0,975, TLI = 0,971, RMSEA = 0,067, SRMR = 0,058, bifactor: CFI = 0,991, TLI = 0,989, RMSEA = 0,042, SRMR = 0,042). No obstante, con los datos de estudiantes universitarios ninguno de estos modelos obtuvo suficiente ajuste, por lo que finalmente se evaluó exclusivamente un modelo compuesto por un único factor. Esta

decisión sobre los modelos a analizar se sustenta sobre los resultados de la solución bifactor en estudiantes de Educación Secundaria, ya que este modelo permite valorar el grado en el que una medida puede considerarse como esencialmente unidimensional. Según Reise (2012) y Reise et al. (2013) la unidimensionalidad esencial se puede evaluar a partir del cálculo de los índices Explained Common Variance (ECV) y omega jerárquico (ω_H), con valores recomendados de $ECV > 0,60$ y de $\omega_H > 0,70$. En el estudio de Gràcia et al. (2021) el factor general de la solución bifactor obtuvo un $ECV = 0,64$ y un $\omega_H = 0,87$, por lo que se puede asumir unidimensionalidad esencial y recomendar el uso de una sola puntuación global del instrumento para evaluar la competencia oral de los estudiantes.

Por último, se compararon los valores promedio obtenidos en las 5 dimensiones teóricas tanto en el estudio en Educación Universitaria como en el presente trabajo, y se obtuvieron las correlaciones entre la puntuación total del TCOA y medidas de inteligencia emocional (mediante la Trait Meta-Mood Scale de 24 ítems, TMMS-24) y de estrategias metacognitivas de comprensión lectora (mediante la versión reducida del Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, MARSIR, compuesto por 15 ítems, más un ítem de autopercepción como lectores – variable LECTOR). Todos los análisis se realizaron mediante el programa R (R Core Team, 2021). Los análisis de estructura factorial se realizaron mediante el paquete psych de R (Revelle, 2015).

RESULTADOS

La muestra está compuesta por estudiantes que contestaron a todos los ítems del instrumento, por lo que no se producen valores perdidos ni omisiones. Los estadísticos descriptivos de cada ítem, así como sus enunciados, se recogen en la Tabla 1. No se observan distribuciones especialmente asimétricas, obteniéndose valores de asimetría y de curtosis cercanos a cero. Al analizar la matriz de correlaciones de Pearson se obtuvieron los siguientes 6 primeros autovalores: 8,04, 1,83, 1,40, 1,22, 1,01 y 0,92. El AP sugirió una dimensionalidad subyacente a los datos compuesta por 5 factores, coincidente con el hecho de que los primeros 5 autovalores son superiores a 1 (regla de Kaiser).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems que forman el TCOA

Factor	Ítem	Media	Mediana	DT	Asimet.	Curtosis
GI	En una conversación en clase, cuando quieres decir algo y no puede esperar, pides permiso para intervenir.	4,4	4	2,13	-0,20	-1,32
	Cuidas tu lenguaje de manera que tus palabras no molesten a los/las demás.	5,3	6	1,49	-0,64	-0,42
	Cuando hablan otros/as, pones atención a lo que dicen.	5,6	6	1,24	-0,99	0,57
MyP	Utilizas el lenguaje corporal para hacerte entender.	5,6	6	1,37	-0,83	0,12
	Las demás personas interpretan claramente las emociones que expresas con la cara.	5,4	6	1,50	-0,78	-0,23
	Eres consciente de cómo tu tono de voz y volumen puede afectar a los otros.	5,4	6	1,46	-0,81	-0,13
	Haces pausas para que las demás personas puedan seguir mejor lo que quieres decir.	4,9	5	1,59	-0,45	-0,64
CTyC	Piensas el orden de las cosas que vas a decir antes de intervenir.	4,9	5	1,61	-0,45	-0,58
	Te preocupa dejar claro cuáles son las ideas principales y cuáles los detalles.	5,4	6	1,48	-0,70	-0,32
	Cuando explicas algo, avisas si cambias o sigues con el mismo tema.	4,6	5	1,69	-0,39	-0,64
	Cuando hablas en clase conectas las frases con palabras para ayudar a que te entiendan mejor.	4,9	5	1,52	-0,44	-0,38
	Indicas de alguna manera cuando estás dando tu opinión, de cuando es información de otras personas o sitios (libros, noticias, internet...).	4,7	5	1,64	-0,41	-0,62
	Utilizas expresiones o frases que marcan el fin de tu intervención.	4,8	5	1,57	-0,52	-0,45
	Te esfuerzas por dejar claro lo que quieres expresar.	5,6	6	1,33	-0,81	0,21
EA	Apoyas lo que quieres expresar con razones y argumentos.	5,5	6	1,32	-0,75	0,01
	En tus explicaciones incluyes otros puntos de vista o información contraria a la tuya.	4,7	5	1,55	-0,37	-0,55
	Al final de tu intervención resumes lo más importante que has dicho.	4,1	4	1,72	-0,11	-1,00
	Dices de donde sacas la información que aportas o a partir de qué la has pensado.	4,3	4	1,62	-0,17	-0,75
LyT	Te refieres a cómo organizas las ideas que estás expresando, usando palabras como "argumento, tono, idea, conclusión, etc." para que te entiendan mejor.	4,2	4	1,77	-0,12	-0,99
	En una conversación, te vienen a la mente fácilmente las palabras para expresar lo que quieres decir.	4,7	5	1,51	-0,34	-0,69

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems que forman el TCOA (continuación)

Factor	Ítem	Media	Mediana	DT	Asimet.	Curtosis
LyT	Te resulta fácil encontrar las palabras cuando tienes que hablar de manera adecuada o formal.	4,5	5	1,59	-0,18	-0,89
	En tus intervenciones usas las palabras nuevas que has aprendido recientemente.	4,5	4	1,57	-0,06	-0,91

Notas: Gestión de la interacción (GI), Multimodalidad y prosodia (MyP), Coherencia y cohesión textual (CTyC), Estrategias argumentativas (EA), Léxico y terminología (LyT).

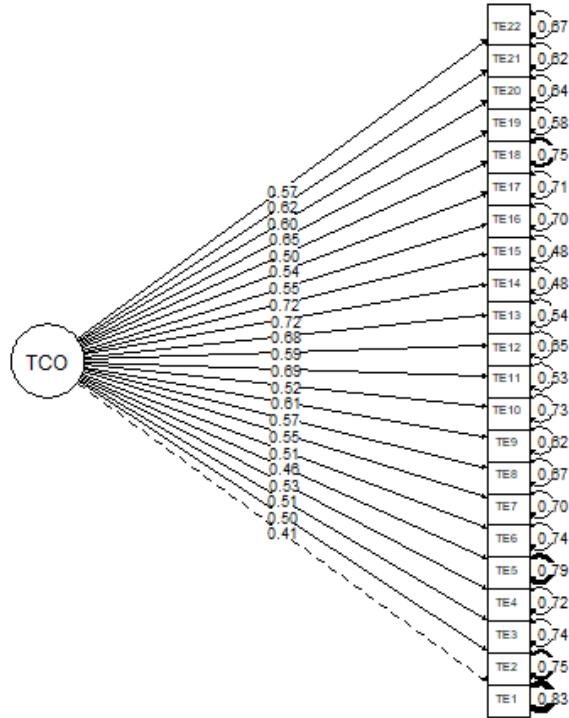
Al aplicar AFE se obtuvo un valor de KMO global = 0,90, lo que refleja un alto nivel de factorabilidad a nivel muestral. Se probaron distintas soluciones mediante AFE, empezando por la de 5 factores correlacionados y llegando a la de 2 factores correlacionados. Sin embargo, las distintas matrices de configuración que contienen las cargas factoriales no resultaron consistentes con las 5 dimensiones propuestas a nivel teórico. Por otro lado, la diferencia entre el primer y el segundo autovalor es bastante elevada (8,04 / 1,83 = 4,39 veces más grande), lo que sugiere la presencia de un factor general fuerte. Estos resultados son consistentes con la conceptualización de la medida señalada en Gràcia et al. (2021) como esencialmente unidimensional.

Aplicamos AFC a partir de una solución factorial compuesta por un solo factor (ver Figura 1). El ajuste del modelo fue aceptable (CFI = 0,952, TLI = 0,947, RMSEA = 0,072, SRMR = 0,081), aunque ligeramente inferior al de los modelos evaluados en Gràcia et al. (2021). Se obtuvo un valor de alpha de Cronbach = 0,92 y de omega = 0,93 como estimación de la fiabilidad de la escala completa. La distribución de la muestra esta desequilibrada en proporción de mujeres y de hombres por lo que no fue viable realizar un análisis multigrupo para evaluar la invarianza métrica de las puntuaciones. En un primer nivel de análisis, replicamos el modelo AFC de un factor para cada grupo por separado. Los resultados reflejaron cierta pérdida de ajuste en el grupo de mujeres (CFI = 0,935, TLI = 0,928, RMSEA = 0,078, SRMR = 0,089) y cierta ganancia en el grupo de los hombres (CFI = 0,993, TLI = 0,992, RMSEA = 0,043, SRMR = 0,087).

Las puntuaciones promedio por ítem y por dimensión son más elevadas en la muestra de estudiantes universitarios que en la del estudio en Educación Secundaria. Se observa, por ejemplo, que los promedios por dimensión en Secundaria se sitúan entre 3,9 (LyT, MyP) y 4,8 (GI), mientras que los promedios en Universidad se sitúan entre 4,5 (LyT) y 5,3 (MyP). Por otro lado, dentro de la muestra de estudiantes universitarios, solamente existen diferencias estadísticamente significativas ($p=0,05$) entre mujeres y hombres en los ítems 5, 13 y 17 (más elevadas entre las primeras).

Por último, se mantiene la relación con otras variables observada en la aplicación en Secundaria. Más concretamente TCOA obtiene en la muestra de estudiantes universitarios una correlación de 0,526 con TMMS-24, de 0,466 con MARSI-R, y de 0,238 con LECTOR, todas ellas estadísticamente significativas.

Figura 1. Path diagram y parámetros estimados para el modelo AFC de un solo factor a partir de las puntuaciones del TCOA (estudiantes universitarios)



DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Entre los instrumentos más utilizados en la medición de competencias, ya sean adquiridas o en proceso de adquisición, se encuentran los cuestionarios que miden las capacidades que son autopercibidas por los estudiantes (i.e., autoinformes). Este tipo de medidas de autoeficacia implica recoger información sobre habilidades de metacognición que están vinculadas a la autorregulación, siendo predictivas de la motivación, del aprendizaje y, por ende, de los logros académicos (Motlagh et al. 2011; Zimmerman, 2000). A pesar de la prevalencia del autoinforme en la identificación del aprendizaje de diversas competencias, hasta la fecha se ha prestado escasa atención al desarrollo de instrumentos para evaluar la competencia oral autopercibida en estudiantes de educación universitaria.

En este trabajo hemos seguido una aproximación fundamentada en la enseñanza de la lengua oral desde una perspectiva pragmática y sus distintas dimensiones (Gràcia et al., 2015, Gràcia et al., 2021), y hemos utilizado el instrumento TCOA validado hasta la fecha en Educación Secundaria como una primera aproximación a la evaluación de la competencia oral en contextos universitarios. En términos generales, se observa que el instrumento puede ser útil a nivel unifactorial (i.e., una sola

puntuación total), en consonancia con los resultados en Secundaria. No obstante, los resultados en Secundaria eran más ricos al permitir modelizar facetas o dimensiones de contenido que pueden ser también de mucha utilidad para la evaluación de competencias. ¿Qué ha podido ocurrir en el contexto universitario para que dichas facetas se diluyan y no sean detectables mediante el análisis factorial? En primer lugar, la solución factorial no ajusta igual de bien al comparar entre mujeres y hombres, lo que podría reflejar algún efecto diferencial en el sentido o significado de los ítems. Lo anterior también puede estar mediado por el tipo de titulación en el que se ha realizado el estudio. Esto es, no se trata solamente de que la muestra no distribuya más o menos equitativamente mujeres y hombres (en este caso la proporción de hombres es muy reducida), sino que esta distribución asimétrica puede estar determinada en buena medida por la titulación. En segundo lugar, los promedios más elevados en las respuestas de los estudiantes universitarios podrían reflejar un cierto efecto techo en la medición de la competencia oral (i.e., poblacionalmente hablando los estudiantes universitarios podrían tener un nivel de competencia oral cualitativamente superior).

En definitiva, si bien el TCOA muestra algunas propiedades psicométricas adecuadas en el contexto universitario, todavía queda margen para potenciar su validación como instrumento. Todo ello conecta con las principales limitaciones de este estudio y, también, con recomendaciones a futuro. Especialmente relevante es la aplicación en nuevas muestras que estén adecuadamente balanceadas tanto a nivel de sexo como de titulación. En este sentido, también sería de interés obtener datos que provengan de los últimos cursos de Grado. Por último, respecto al posible efecto techo, parece recomendable revisar el enunciado de los ítems para tratar de ajustar las diferencias de nivel educativo en materia de competencia oral que pueden existir entre Educación Secundaria y Universidad.

Agradecimientos

Esta publicación es parte de los proyectos de I+D+i PID2022-136905OB-C21 y PID2022-136905OB-C22 financiados por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/

REFERENCIAS

Alghorbany, A. y Hilmi, M. (2020). The interplay between emotional intelligence, oral communication skills and second language speaking anxiety: A structural equation modeling approach. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 26(1), 44-59. doi: 10.17576/3L-2020-2601-04

Bublitz, W. (2011). Cohesion and coherence. In J. Zienkowski, J-O. Östman, and J. Verschueren (Eds.), *In Discursive pragmatics* (pp. 37-49). John Benjamins. doi: 10.1075/hoph.8.03bub

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

Chang, C. P. y Hu, C. W. (2017). Effect of communication competence on self-efficacy in Kaohsiung elementary school directors: Emotional intelligence as a moderator variable. *Creative Education*, 8(4), 549-563. doi: 10.4236/ce.2017.84043

Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., y Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological science*, 21(8), 1106-1116. doi: 10.1177/0956797610375449

Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea*. Recuperado de: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c1

Deseco. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society". Recuperado de: http://www.portalstat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.pdf

Felton, M., Garcia-Mila, M., Villarroel, C., y Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 372-386. doi: 10.1111/bjep.12078

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.906

Gràcia M, Alvarado J. M., y Nieva S. (2021). Assessment of Oral Skills in Adolescents. *Children*, 8(12). doi: 10.3390/children8121136

Gràcia, M., Vega, F., y Galván-Bovaira, M. J. (2015). Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 287-304. doi: 10.1177/0265659015593608

Jorfi, H., Jorfi, S., Yacoob, H. F. B., y Nor, K. M. (2014). The Impact of Emotional Intelligence on Communication Effectiveness: Focus on Strategic Alignment. *African Journal of Marketing Management*, 6, 82-87. doi: 10.5176/978-981-08-7240-3_i-83

Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A., y Zavala, J. (2013). Developing norms of argumentation: metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentative competence. *Cognition y Instruction*, 31(4), 456-496. doi: 10.1080/07370008.2013.830618

Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge Building. *Human Development*, 43, 332-360. doi: 10.1159/000022695

Maldonado, M. Á., García, A. G., Crespo, J. M. A., Alós, F. J., y Osella, E. M. M. (2022). Competencia oral y ansiedad: entrenamiento y eficacia en estudiantes universitarios. *Revista Latina De Comunicación Social*, 80, 401-434. doi: 10.4185/RLCS-2022-1800

Moradi-Dasht, S., y Noorbakhsh, M. (2014). The Relationship between Emotional Intelligence and Communication Skills in International Table Tennis Female Coaches. *European Journal of Zoological Research*, 3, 97-101. Ecuperado de: <http://scholarsresearchlibrary.com/ejzr-vol3-iss1/EJZR-2014-3-1-97-101.pdf>

Moreno, E. M., Montilla-Arechabala, C., y Maldonado, M. A. (2022). Effectiveness and characteristics of programs for developing oral competencies at university: A systematic review. *Cogent Education*, 9(1). doi: 10.1080/2331186X.2022.2149224

Motlagh, S. E., Amrai, K., Yazdani, M. J., altaib Abderahim, H., y Souiri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 765-768. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.180

Müller, C., Cienki, A., Fricke, E., Ladewig, S. H., McNeil, D., y Tabendorf, S. (eds.) (2013). *Body-Language-Communication. Volume 1: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. De Gruyter Mouton.

Müller, C., Ladewig, S. H., Cienki, A., Fricke, E., Bressemer, J., y McNeill, D. (Eds.) (2014). *Body-Language-Communication. Volume 2: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. De Gruyter Mouton.

Payrató, L. (2013). Gestures in Southwest Europe: Catalonia. En C. Müller et al. (eds.), *Body-Language-Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, vol. 2 (pp. 1266-1270). De Gruyter Mouton.

R Core Team (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.

Rapanta, C., y Walton, D. (2016). Identifying paralogs in two ethnically different contexts at university level. *Infancia y aprendizaje*, 39(1), 119-149. doi: 10.1080/02103702.2015.1111610

Real Decreto 1027/2011 por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial de Estado*, 185, de 3 de agosto de 2011, 87912-87918. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-1331>

Reise, S. P. (2012). The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate behavioral research*, 47(5), 667-696.

Reise, S. P., Scheines, R., Widaman, K. F., y Haviland, M. G. (2013). Multidimensionality and structural coefficient bias in structural equation modeling: A bifactor perspective. *Educational and Psychological Measurement*, 73(1), 5-26.

Revelle, W., y Revelle, M. W. (2015). Package 'psych'. *The comprehensive R archive network*, 337, 338.

Rodríguez Moneo, M. (2011). El proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias. En F. Labrador y R. Santero (Eds.), *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior*. Dykinson.

Schegloff, E. A. (2015). Conversational interaction: the embodiment of human sociality. En D. Tannen, H. E. Hamilton y D. Schiffrin (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 346-366). John Wiley y Sons.

Selting, M., Barth-Weingarten, D., Reber, E., y Selting, M. (2010). *Prosody in interaction*. Prosody in Interaction, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 3-40.

Walton, D. N. (2006). *Fundamentals of critical argumentation*. Cambridge University Press.

Walton, D. N. (2013). *Methods of argumentation*. Cambridge University Press.

Weinstock, M., Neuman, Y., y Tabak, I. (2004). Missing the point or missing the norms? Epistemological norms as predictors of students' ability to identify fallacious arguments. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 77-94. doi: 10.1016/S0361-476X(03)00024-9

Yusoff, M. (2010). Analysing communication competence in oral presentations: Engineering students' experiences. *Journal of Human Capital Development (JHCD)*, 3(1), 99-117. Recuperado de: <https://journal.utem.edu.my/index.php/jhcd/article/view/2485/1561>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016