

## CAPÍTULO 72

### CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO QUE FORMA A LOS FUTUROS DOCENTES SOBRE SUS COMPETENCIAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL DE SUS ESTUDIANTES

IRIS MERINO RUBIO\* Y MARTA GRÀCIA GARCÍA\*\*

*\*Universitat Oberta de Catalunya; \*\*Universitat de Barcelona*

#### INTRODUCCIÓN

Entre las diferentes competencias imprescindibles para poder ejercer la profesión docente en cualquier etapa educativa se encuentra la Competencia Lingüística Oral (de ahora en adelante, CLO) (Perrenoud, 2004; Jones y Chen, 2012; Gràcia et al., 2020). Es innegable que el lenguaje, y en particular la lengua oral, juega un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva sociocultural: es la herramienta a través de la cual se construyen los conocimientos y se regula el aprendizaje y la actividad conjunta. Los docentes deben ser capaces de producir textos orales complejos que cumplan unas finalidades educativas y que se adecuen a las características específicas de los interlocutores (alumnado de diferentes edades y capacidades, otros docentes, familias, otros agentes educativos, etc.) y de las situaciones comunicativas (reuniones con las familias, actividades, reuniones de coordinación, reuniones de evaluación, etc.).

No obstante, su importancia no recae únicamente en su potencial para compartir contenidos de aprendizaje, sino también para poder aprender de y con otros. En este sentido, algunos autores (por ejemplo, Mercer y Littleton, 2007; Newman, 2016) apuntan a que la interacción discursiva que se da en el sí de una actividad que tiene como objetivo explícito promover el aprendizaje debe reunir una serie de condiciones, como presentar las propias representaciones sobre un tema, promover la participación activa de todos los aprendices, participar en la toma de decisiones conjunta o gestionar los intercambios comunicativos, entre muchas otras. Por tanto, los docentes, que precisamente son los encargados de regular este tipo de situaciones intencionalmente educativas, tienen que tener un dominio de la lengua oral que les permita poner en juego las estrategias discursivas necesarias para facilitar el aprendizaje y ofrecer la oportunidad al alumnado de explorar y construir su propio conocimiento, adquirir una actitud dinámica, activa y reflexiva, promover una enseñanza dialógica y fomentar la participación activa de todos los estudiantes.

A todo lo anterior hay que añadir el hecho de que el desarrollo de la lengua oral en los individuos más pequeños de la sociedad se hace a partir de los modelos

lingüísticos que obtienen en las interacciones con los diferentes agentes educativos que contribuyen a promover su aprendizaje y desarrollo.

Esto pone de relieve el papel que ejerce el docente como modelo lingüístico y la necesidad, aún mayor si cabe, de cuidar la corrección y adecuación comunicativa en cualquiera de las lenguas que se utilicen en la interacción con el alumnado, lo que implica aspectos léxicos, gramaticales, pragmáticos, etc.

La importancia que adquiere la competencia lingüística oral en la profesión docente hace que en los planes de estudio de los grados o masters universitarios que son requisito para ejercer de docente se incluya dicha competencia (Cantón et al., 2013; Johnson et al., 2015; Pascual et al., 2022; Santamarina y Nuñez, 2018; Sonnenschein y Ferguson, 2020). Ello hace que algunas de las asignaturas obligatorias tengan recogida la CLO como una de las competencias transversales a desarrollar y, por tanto, a evaluar. Sin embargo, los estudios previos sobre la temática indican que hay una escasa presencia de la CLO en los planes docentes de los estudios de formación inicial del profesorado respecto a lo que se debería esperar (Del Moral et al., 2016; Domingo, Gallego, y Rodríguez, 2013; Vivel-Búa et al., 2015). Además, dejando de lado la esfera de la planificación académica y pasando al plano de las prácticas educativas que tienen lugar en el contexto universitario, igualmente se constata que dicha competencia no siempre adquiere la importancia que debería en las actividades y tareas que se realizan, y especialmente si la comparamos con la competencia escrita.

Como consecuencia, los estudiantes tienen la percepción de que en pocas asignaturas se explicita cómo se trabaja o cómo se evalúa la CLO (Cebrián-Robles et al., 2018; González-Argüello, Román-Fernández, y Usó-Viciedo, 2017; Ogienko y Rolyak, 2009), y son pocas las actividades que se realizan para promover el desarrollo de la CLO y, menos todavía, para evaluar este desarrollo. Algunos de los motivos que se han identificado para explicar esta escasa presencia de trabajo de la CLO son la creencia errónea de que es una competencia que se desarrolla de forma natural, sin necesidad de una intervención explícita que la fomente (Galván-Bovaria et al., 2019) o al hecho de que el propio profesorado universitario no se siente preparado para desempeñar ese papel (Sarceda y Rodicio, 2018; Villarreal y Bruna, 2014). Además, encontramos distintas evidencias de que el nivel de desarrollo de la CLO en los estudiantes de estos programas es muy limitado y, sobre todo, insuficiente para afrontar adecuadamente las tareas como docentes (Domingo, Gallego, y Rodríguez, 2013; Fallarino, Leite, y Cremades, 2020; Gràcia et al., 2015). Asimismo, este fenómeno parece haberse hecho aún más evidente durante los cursos en los que la pandemia ha obligado a replantear las actividades educativas en todos los niveles: los docentes han tenido que realizar su tarea de forma telemática, lo que ha aumentado

las sesiones expositivas y las exigencias en cuanto a las habilidades comunicativas y orales, para las cuales han expresado dificultades (Martín y Chireac, 2022).

Entre los aspectos que hipotéticamente pueden estar incidiendo en la manera de promover el desarrollo de la CLO en general, y en particular el tipo de actividades tanto de enseñanza y aprendizaje como de evaluación, son el nivel y el área de formación de los profesores universitarios, su vinculación contractual, los años de experiencia docente o las metodologías docentes utilizadas, etc. Además, el papel de las universidades al respecto también adquiere una relevancia especial, ya que al profesorado le será difícil ofrecer una enseñanza de la CLO de calidad sin el soporte institucional adecuado, ya sea en forma de herramientas formativas que respondan a las necesidades detectadas (Hurtado et al., 2015) o de las condiciones adecuadas para llevar a cabo esta tarea.

Todo lo anterior nos lleva a plantearnos los siguientes objetivos respecto a la formación inicial de docentes:

Explorar las concepciones y prácticas docentes del profesorado universitario que forma a los futuros docentes en relación con las estrategias utilizadas en sus prácticas docentes para generar clases participativas por parte del estudiantado y para contribuir al desarrollo de su CLO.

Identificar los aspectos mejorables de su docencia.

Explorar los principales retos que dificultan el trabajo de la CLO en las aulas.

## **MÉTODO**

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos obtenidos en la aplicación de un cuestionario online utilizado en el marco del proyecto de investigación “Estándares para la evaluación de la calidad formativa de los docentes de educación infantil, primaria y secundaria en relación con la competencia lingüística oral en catalán, y propuestas de mejora” financiado por la Generalitat de Catalunya (2021-2023). Dicho cuestionario fue diseñado para conocer la percepción del profesorado universitario sobre la calidad de la formación en CLO de los futuros docentes.

El cuestionario está compuesto por una mayoría de preguntas cerradas con opción de respuesta múltiple y algunas preguntas de respuesta abierta. Las preguntas están estructuradas en los siete bloques o dimensiones siguientes: 1) perfil docente, en el cual se recababan datos demográficos sobre los participantes que permitieran describir la muestra; 2) actividades para trabajar la CLO, que comprende preguntas sobre la importancia que adquiere la CLO en el marco de la asignatura que imparten y las actividades que implementa para promover dicha competencia en su alumnado; 3) estrategias para trabajar la CLO que implementan los docentes para ayudar y acompañar a su alumnado en el desarrollo de la CLO; 4) valoración de la CLO del

estudiantado, en la que se pregunta por los elementos de la competencia que consideran que deberían haber adquirido al acabar los estudios; 5) evaluación de la CLO del estudiantado, sobre qué, cómo y cuándo evalúan la CLO en su asignatura, 6) mejora de la CLO del estudiantado, en el cual se incluían preguntas acerca de los aspectos que consideraban que su alumnado debía desarrollar; y 7) mejora de las estrategias y habilidades del profesorado universitario para promover la CLO en el estudiantado, con preguntas sobre las dificultades o retos encontrados y posibles maneras de hacerles frente. Además, cabe destacar que al inicio del cuestionario se informa a los participantes de los objetivos del proyecto, así como de las condiciones de su participación y el anonimato de sus respuestas, y, en cumplimiento de los estándares éticos, se solicita su consentimiento para participar.

Los participantes fueron docentes universitarios de seis universidades catalanas: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Ramon Llull, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, Universitat Rovira i Virgili y Universitat de Lleida. Para seleccionar a los participantes, se tuvo en cuenta que impartieran alguna asignatura en alguno de los tres estudios que dan acceso a la profesión docente: el grado de Educación Infantil, el grado de Educación Primaria y el Máster de Formación de Profesorado. En los casos en que impartían más de una asignatura en estos estudios, se pidió a los participantes que se centraran en una de estas asignaturas para responder al cuestionario.

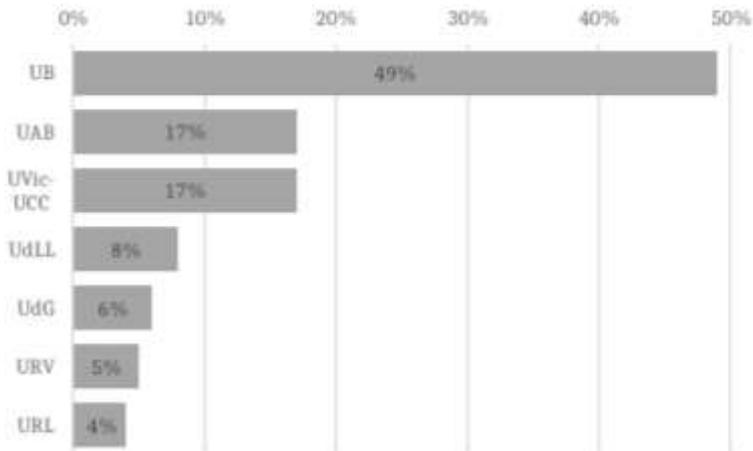
En total, participaron 175 docentes universitarios, 141 profesores de los grados de infantil y/o primaria y 34 del máster de secundaria. Del total, el 44% de los participantes tienen contrato estable y a jornada completa en la universidad y el 56% se dedican a tiempo parcial. En la Figura 1 se puede ver la composición de la muestra respecto a las universidades donde ejercen. Por lo que respecta al género, 67% de las participantes son mujeres, el 31% hombres y el 2% prefieren no responder. Por último, en cuanto al nivel de formación, el 60% de los encuestados tienen estudios de doctorado, el 27% de máster y el 13% de grado.

El diseño del cuestionario se llevó a cabo partiendo de los resultados de los estudios previos realizados por el grupo de investigación y de la literatura académica sobre el tema, lo que estructuró el instrumento en las dimensiones descritas. Además, se utilizó el análisis de las entrevistas a profesorado universitario que se realizaron en una fase previa del proyecto de investigación para concretar las opciones de respuesta de algunas de las preguntas, como por ejemplo diferentes tipos de actividades o estrategias a implementar para promover la CLO, los instrumentos de evaluación o los retos o problemáticas a las que se enfrentan. Se llevaron a cabo diversas versiones del cuestionario como resultado de la revisión de instrumento por parte de 6 profesoras universitarias y de una implementación preliminar con 4

profesores, a los cuales se les preguntó por la valoración de su experiencia como participantes.

Para la difusión del cuestionario y la recolección de los datos, se contactó con los coordinadores de los grados de EI y EP y del máster MES de las seis universidades participantes, a los cuales se les compartió la información sobre el estudio y el cuestionario para que lo enviaran al profesorado de dichos estudios.

Figura 1. Porcentaje de docentes participantes en el proyecto de cada una de las universidades



Nota: UB (Universitat de Barcelona), UAB (Universitat Autònoma de Barcelona), UVic-UCC (Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya), URL (Universitat Ramon Llull), URV (Universitat Rovira i Virgili), UdL (Universitat de Lleida)

Para el análisis de datos, se ha hecho un análisis descriptivo de los datos demográficos y de las respuestas a las preguntas de cada dimensión y posteriormente un análisis inferencial, a partir de estadísticos como *Chi cuadrado de Pearson* o *correlaciones de Spearman* con un nivel de confianza del 95%, para contrastar algunas variables demográficas. Para dichos análisis, se utilizó la versión 26 del *software SPSS*.

## RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario ha arrojado algunos resultados que permiten dar respuestas a los tres objetivos del estudio que presentamos en este capítulo. Por ello, presentaremos los principales resultados sobre las concepciones, prácticas y estrategias utilizadas por los participantes para trabajar y evaluar la CLO de su estudiantado, los aspectos mejorables de su docencia y los retos o problemáticas que deben enfrentar.

### Concepciones, actividades y estrategias para trabajar la CLO

Tal y como se puede ver en las figuras 2 y 3, el 92,5% del profesorado que participa en el estudio afirma implementar actividades en las que trabaja la CLO junto con otras competencias, aunque solo el 23,4% afirma implementar actividades para trabajar exclusivamente la CLO. En este sentido, cabe destacar que únicamente se han detectado diferencias significativas respecto al tipo de vinculación con la universidad: el profesorado a tiempo completo afirma, en mayor medida que el profesorado a tiempo parcial, estar totalmente en desacuerdo con el hecho de que propongan actividades específicamente vinculadas a la CLO ( $p= .029$ ).

Figura 2. Implemento actividades para trabajar la CLO junto con otras competencias y contenidos

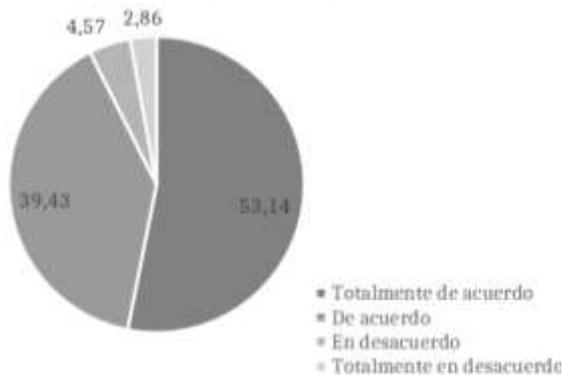


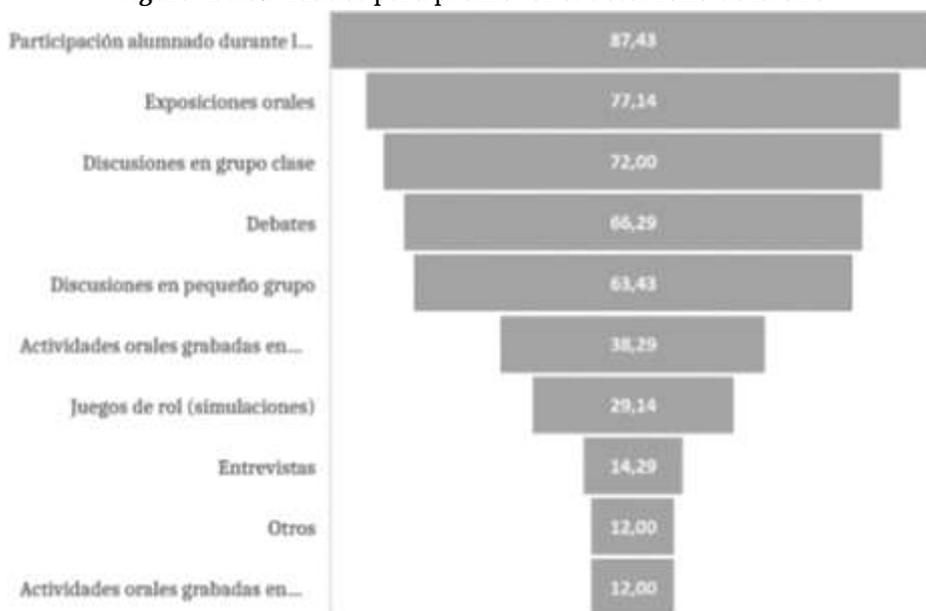
Figura 3. Implemento actividades para trabajar específicamente la CLO



Otro resultado obtenido es respecto a las actividades que se realizan. La gran mayoría del profesorado implementa entre 3 y 7 actividades diferentes por semestre. Entrando al detalle en estos datos y valorando la figura 4, encontramos que las actividades más habituales son la promoción de la participación del alumnado

durante las clases, las exposiciones orales, las discusiones tanto con el grupo-clase completo como en pequeño grupo y los debates.

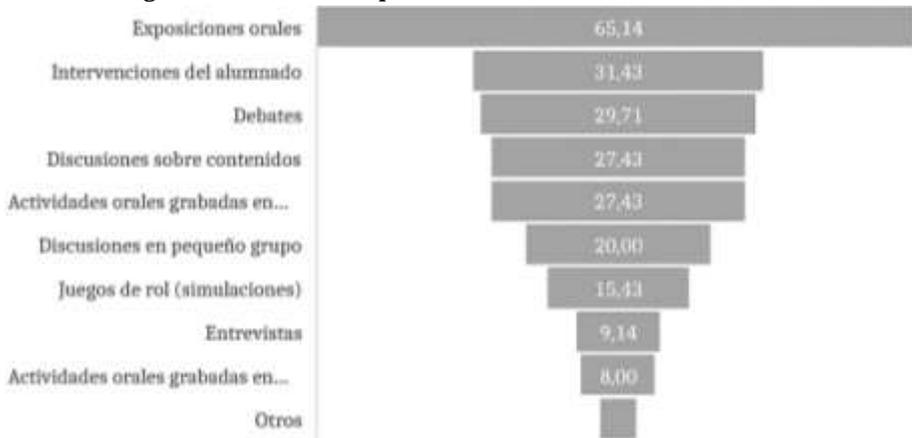
Figura 4. Actividades para promover el desarrollo de la CLO



En la misma línea, las estrategias que más docentes afirman proponer y utilizar para trabajar la CLO de su alumnado son promover que expresen sus dudas y sus ideas, opiniones y argumentos, y la facilitación de las discusiones en el grupo clase completo o en pequeño grupo. En contrapartida, las estrategias menos utilizadas son ayudarles a ser conscientes del vocabulario o conceptos nuevos que se han trabajado en cada tema o bloque temático y de la importancia de utilizarlo en sus intervenciones en clase.

Por último, cabe hacer una breve mención a la evaluación de la CLO. A lo largo de un semestre, los participantes afirman implementar un promedio de 2,4 actividades de evaluación de la CLO. Como se puede ver en el Figura 5, la actividad más utilizada entre los docentes universitarios es la exposición oral, seguida de lejos por promover las intervenciones del alumnado, los debates, las discusiones de contenido o bien actividades orales grabadas en vídeo. Además, en cuanto a qué dimensiones evalúan de la CLO, más del 50% indican que evalúan la pragmática y estrategias discursivas, así como el léxico, y entorno al 40% la forma (incluyendo fonología, gramática y morfología), la comunicación no verbal y la comprensión.

Figura 5. Actividades para evaluar el desarrollo de la CLO



### Aspectos mejorables de su docencia

Por lo que respecta al segundo objetivo del estudio, el 82% de los profesores participantes afirman que pueden hacer alguna cosa más de lo que ya hacen para trabajar la CLO de su alumnado. Por un lado, entre los elementos que señalan los participantes que pueden mejorar, tal y como indica la figura 6, encontramos implementar más actividades de diversos tipos: discusiones de contenido de la asignatura, exposiciones orales, debates, grabación en vídeo de actividades orales o bien facilitando las intervenciones de los estudiantes.

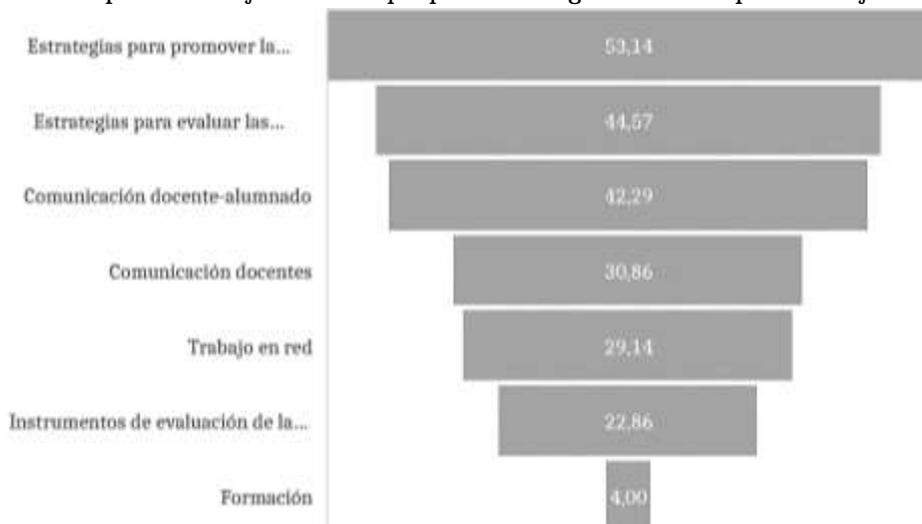
Figura 6. Aspectos a mejorar de la propia práctica docente para trabajar la CLO



Por otro lado, en relación con sus propias estrategias docentes, en la figura 7 vemos como el 53% consideran que deben mejorar sus estrategias para promover la

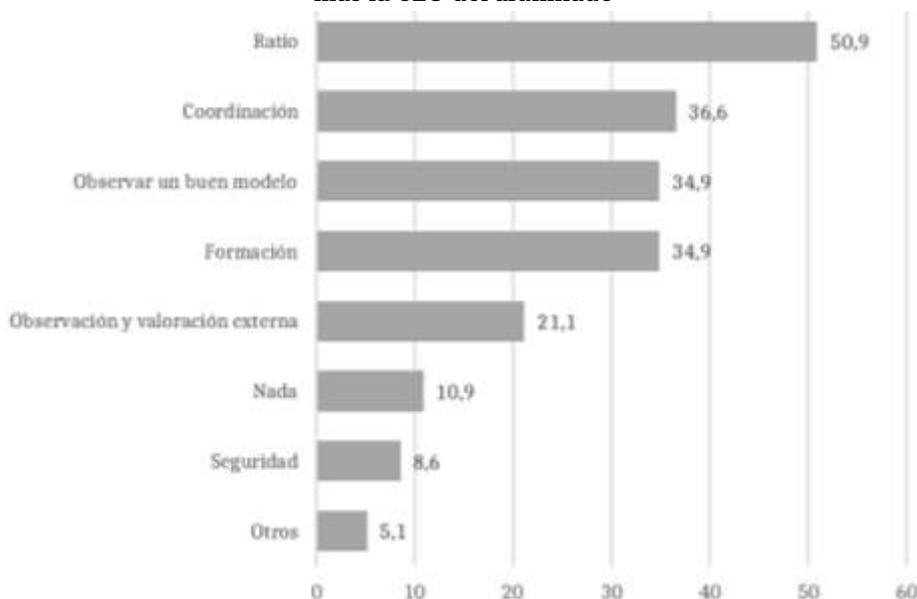
participación del alumnado. Más del 40% afirman necesitar estrategias para evaluar las intervenciones de su alumnado, así como para mejorar la comunicación docente-estudiante.

Figura 7. Aspectos a mejorar de las propias estrategias docentes para trabajar la CLO



### Retos o dificultades para trabajar la CLO

Figura 8. Aspectos que deben cambiar para poder promover más la CLO del alumnado



Por último, en relación con el último de los objetivos planteados, en el cuestionario se les preguntaba por los elementos que creían que tenían que cambiar para poder promover más la CLO de su alumnado, con la intención de que señalan retos o dificultades que afrontaban. Como se puede ver en la figura 8, el reto más importante es la ratio profesor-alumnado: consideran que es difícil trabajar la CLO con la cantidad de estudiantes por grupo que tienen que atender y que, por tanto, sería necesario reducir esta ratio. Otros de los aspectos que consideran que deberían cambiar tiene que ver con la coordinación de las asignaturas, siendo necesaria una discusión conjunta de cómo trabajar la CLO por todos los docentes de una misma asignatura, o la posibilidad de recibir formación o de observar otros docentes que utilizan estrategias adecuadas para trabajar la CLO.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Los resultados presentados en este trabajo no hacen más que confirmar lo que ya habían apuntado estudios anteriores acerca de la poca presencia que tiene la CLO en la formación inicial de maestros (Del Moral et al., 2016; Domingo, Gallego, y Rodríguez, 2013; Vivel-Búa et al., 2015). No obstante, hay que matizar esta afirmación. Del análisis de las respuestas al cuestionario se desprende que la lengua oral sí tiene una presencia en las aulas universitarias como medio para transmitir o construir contenidos de aprendizaje, pero el problema recae en que pocas veces se contempla como un objeto de aprendizaje en sí mismo (Martín y Chireac, 2022). Esto explica el hecho de que una mayoría de los participantes trabajen la CLO junto con otras competencias, pero sean una minoría los que la trabajen de forma exclusiva en alguna actividad, además de que la forma más común para evaluarla sea en exposiciones orales de contenidos de aprendizaje de las asignaturas. Teniendo en cuenta lo anterior, y en la línea de lo que apuntan otros autores (Cebrián-Robles et al., 2018; Ogienko y Rolyak, 2009), consideramos necesario y urgente implementar programas formativos dirigidos a trabajar la CLO con los futuros docentes con especialistas en cuestiones de uso de la lengua oral en contextos educativos. Esto no implica focalizarse en desarrollar aspectos formales de la lengua, sino más bien en cuestiones pragmáticas y de estrategias discursivas vinculadas a la tarea docente y al aprendizaje y el trabajo en grupo. En este sentido, sería deseable que los maestros y profesores recién graduados que se incorporen en escuelas e institutos por primera vez sientan que tienen las herramientas discursivas necesarias para afrontar adecuadamente cualquier tipo de situación de interacción.

En cuanto a las actividades y estrategias para trabajar y evaluar la CLO, los resultados apuntan a cierta variedad de actividades, a pesar de que predominan las presentaciones orales, los debates o discusiones y la promoción de la participación del alumnado en las sesiones, en la línea que ya apuntaban estudios anteriores (Galván-

Bovaira et al., 2019; Gràcia et al., 2015), y que estas se implementan a lo largo de todo el semestre. Todo ello contrasta con los resultados de otros trabajos en los que se recaba la perspectiva de los estudiantes (Cebrián-Robles et al., 2018; González-Argüello, Román-Fernández, y Usó-Viciedo, 2017; Ogienko y Rolyak, 2009), que consideran que no se explicita suficiente cómo se trabaja la CLO en las asignaturas. Por otro lado, cabe destacar que aparecen otro tipo de estrategias y actividades, algunas de las cuales utilizan nuevas metodologías y/o el uso de las tecnologías digitales, que pueden aportar nuevas maneras y formas más óptimas y dinámicas de abordar la difícil tarea de trabajar la CLO. En concreto, nos referimos a los juegos de rol o la grabación de las intervenciones orales para facilitar los procesos de aprendizaje y evaluación de la CLO. Sin embargo, estas actividades son utilizadas de forma minoritaria por el profesorado universitario.

En cuanto a los retos que el profesorado debe afrontar, si bien está claro que hay cierta responsabilidad individual que debe adquirir el profesorado para mejorar el problema de la CLO y que de hecho admiten, se pone de manifiesto que es una tarea que va más allá de la acción concreta de cada profesor. En otras palabras, es necesario traspasarla como una obligación que se debe afrontar en la esfera institucional. De hecho, el principal reto que afirman tener que afrontar respecto al trabajo de la CLO tiene que ver con el número de alumnos y alumnas por grupo: sin una reducción de las ratios en las clases universitarias difícilmente se pueden introducir metodologías participativas, dialógicas, que fomenten la participación y que contribuyan de manera efectiva al desarrollo de la CLO del estudiantado. Por otro lado, los profesores consideran que su universidad debería dotarle de formaciones que le ayuden a desarrollar su capacidad para trabajar la CLO de su alumnado (Hurtado et al., 2015). Asimismo, también desde la universidad, aunque a niveles más específicos de la coordinación de programas o de asignaturas, los profesores consideran necesario implementar otros mecanismos e iniciativas para trabajar su capacidad de promover el desarrollo de la lengua oral, como puede ser la observación entre colegas y la obtención de modelos, lo que puede generar mejoras en la propia práctica docente.

Como conclusión, consideramos necesario seguir insistiendo en poner como prioridad el trabajo conjunto y desde diferentes niveles orientado a garantizar que la CLO realmente se desarrolle a lo largo de los estudios universitarios de acceso a la profesión docente. Es necesario y urgente que la universidad adopte medidas para dotar a los futuros docentes de las habilidades necesarias para hacer frente a los diferentes tipos de interacciones que requiere su labor. En este sentido, creemos que desde la investigación podemos seguir arrojando luz al respecto si nos focalizamos en aspectos específicos identificados en los trabajos realizados hasta el momento. Entre estos aspectos que consideramos necesarios seguir investigando, se encuentran el diseño de una formación específica sobre CLO, tanto para profesorado universitario

como para los estudiantes de los grados y másters de educación, o la potencialidad de la colaboración entre docentes universitarios para desarrollar sus propias habilidades comunicativas. En este sentido, la observación mutua, la obtención de modelos de dinamización de la lengua oral o de valoraciones de la propia práctica docente por parte de expertos en la materia son herramientas que se pueden incorporar con cierta facilidad en el marco de programas formativos promovidos por las instituciones universitarias y que, a priori, creemos que tendrían buenos resultados. Por tanto, los resultados de estos estudios contribuirían a señalar y recomendar la introducción de mejoras en el sistema universitario que sitúen la competencia comunicativa en lengua oral en el lugar que le corresponde.

## REFERENCIAS

Cantón, I., Cañón, R., y Arias, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27,1), 45-63. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4616517.pdf>

Cebrián-Robles, D., Franco-Mariscal, A.J., y Blanco-López, Á. (2018). Preservice elementary science teachers' argumentation competence: impact of a training programme. *Instructional Science*, 46(5), 789-817. doi: 10.1007/s11251-018-9446-4

Del Moral, M.E., Villalustre, L., y Neira, M.R. (2016). Relatos digitales: Activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(1), 22-41. doi: 10.18239/ocnos\_2016.15.1.923

Domingo, J., Gallego, J.L., y Rodríguez, A. (2013). Percepción del profesorado sobre competencia comunicativa en estudiantes de magisterio. *Perfiles Educativos*, 35(142), 54-74.

Fallarino, N., Leite Méndez, A.E., y Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 319-328. doi: 10.5209/rced.63349

Galván-Bovaira, M.J., Sánchez-Santamaría, J., y Manzanares, A. (2019). La enseñanza y evaluación de la competencia oral como competencia genérica en Educación Superior. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 186-197). Barcelona: Octaedro. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/98878>

González-Argüello, M.V., Román-Fernández, I., y Usó-Viciedo, L. (2017). "Competencia comunicativa en primaria Las percepciones de los maestros sobre acciones y recursos didácticos". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 76, 43-48.

Gràcia, M., Jarque, M.J., Astals, M., y 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. doi: 10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591

Gràcia, M., Vega, F., Castells, N., Vinyoles, N., y Galvé, R. (2015). La competencia lingüística (hablar y escuchar) en el grado de Maestro. Propuestas de mejora mediante la metodología conversacional y el trabajo colaborativo. En *Presente y futuro de la docencia universitaria* (pp. pp. 171-176). Ourense: Educación Editora.

Johnson, S., Veitch, S., y 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.

Jones, P.T. y Chen, H. (2012). Teachers' Knowledge about Language: Issues of Pedagogy and Expertise. *Aust. J. Lang. Lit.*, 35, 147-172, doi:10.1007/BF03651880

Martín, R.M. y Chireac, S.M. (2022). La formación en competencia oral, un reto inexcusable. *Tonos Digital*, 42, 1-22.

Newman, R. (2016). Working talk: developing a framework for the teaching of collaborative talk. *Research Papers in Education*, 31, 107-131. doi: 10.1080/02671522.2016.1106698

Ogienko, O. y Rolyak, A. (2009). Model of professional teachers' competences formation: European dimension. En *TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education: Monday 18 - Wednesday 20 May 2009: Proceedings* (pp. 158-168). Umea: Universitet. Recuperado de: [https://tepe.files.wordpress.com/2010/02/tepe\\_conference\\_proceedings09.pdf](https://tepe.files.wordpress.com/2010/02/tepe_conference_proceedings09.pdf)

Pascual, M.R., Madrid, D., y Sánchez, N. (2022). La formación inicial docente en la competencia lingüística estudio comparativo entre los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(36.2), 29-50. doi: 10.47553/rifop.v98i36.2.93768

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Santamarina, M. y Núñez, M.P. (2017). "Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de Educación Infantil: un estudio comparativo". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 1-20.

Sarceda-Gorgoso, M.C. y Rodicio-García, M.L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-163. doi: 10.5209/RCED.52160

Sonnenschein, K. y Ferguson, J. (2020). Developing professional communication skills: Perceptions and reflections of domestic and international graduates. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(3). doi: 10.53761/1.17.3.5

Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 13(1), 22-34. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335

Vivel-Búa, M., Fernández-López, S., Lado-Sestayo, R., y Otero-González, L. (2015). ¿Cómo mejorar la asimilación de los contenidos teóricos por parte del alumnado universitario? Una aplicación del one minute paper en contabilidad. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 67-84. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2791>

