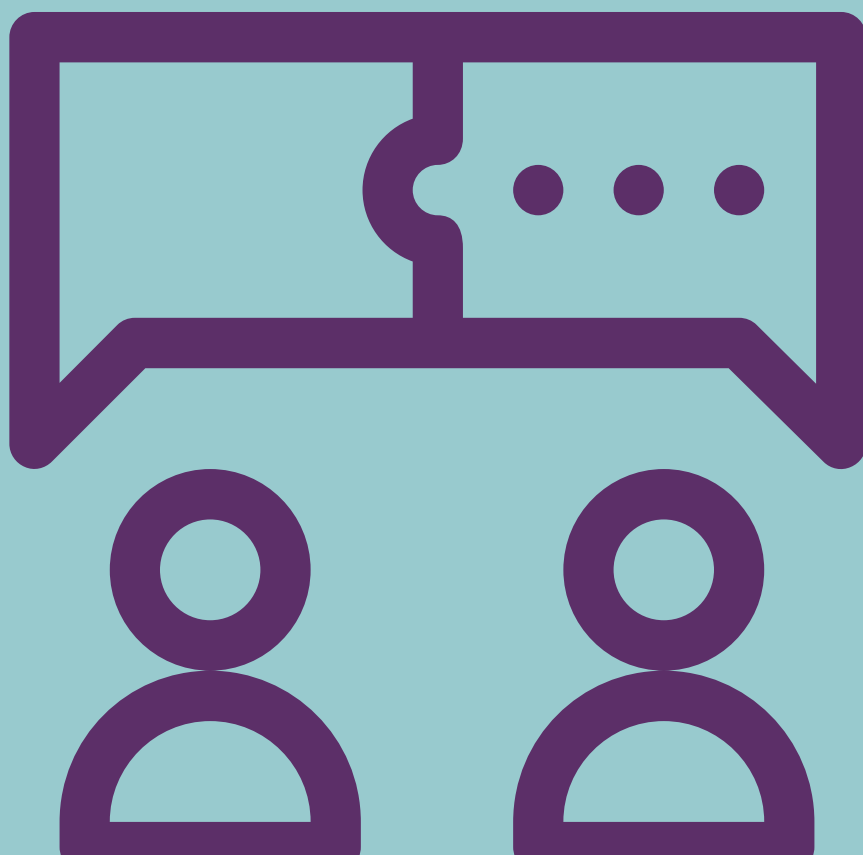


COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL

GUÍA PARA
PROFESORADO
UNIVERSITARIO



Autoría

Marta Gràcia

Colaboradoras

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

Revisión

Elisa Rosado

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de esta Guía ha sido posible gracias a las siguientes ayudas:

* *Programa de desenvolupament professional per a la millora de la qualitat formativa inicial de la competència lingüística oral de futurs docents d'educació infantil, primària i secundària* [Programa de desarrollo profesional para la mejora de la calidad formativa inicial de la competencia lingüística oral de futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria] (2023 ARMIF 00015). Investigadora Principal: Dra. Marta Gràcia. Entidad financiadora: AGAUR – *Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca*. PGC2023AR. Convocatoria de ayudas de investigación para la mejora de la formación inicial de maestros (ARMIF 2023).

* Ayudas para las actividades de transferencia y divulgación de la investigación de los grupos de investigación e investigadores/ras de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. TRANSFER 2024.

© CCO_GUIA MARTA GRÀCIA (2025)



A lo largo de esta guía se utilizarán diferentes fórmulas o expresiones para referirse a los estudiantes y las estudiantes, así como a los profesores y profesoras, para mostrar nuestro claro convencimiento sobre la necesidad de incorporar la perspectiva de género en los textos educativos, pero, al mismo tiempo, tratando de evitar que la lectura del texto resulte tediosa debido a la repetición de artículos, guiones o barras.

ÍNDICE

Este es un índice interactivo: Puede hacer click en cada capítulo para navegar por el documento de forma más ágil.

INTRODUCCIÓN	06
1. DIMENSIONES, INDICADORES Y ESTÁNDARES	9
1. Forma A. Sintaxis B. Morfología C. Fonología	
2. Léxico A. Léxico de uso común B. Léxico específico de la materia, área, o asignatura	
3. Estructura y organización del discurso A. Géneros discursivos B. Aspectos retóricos C. Conectores metatextuales D. Cohesión textual	
4. Uso del lenguaje/pragmática Funciones comunicativas	
5. Comprensión A. Escucha activa B. Identificación de conceptos e ideas clave C. Análisis del discurso de los demás D. Resumen o síntesis	
6. Comunicación no verbal A. Gestos y posturas B. Expresión facial C. Contacto visual	
7. Pronunciación y aspectos suprasegmentales A. Voz y proyección de la voz B. Pronunciación C. Velocidad D. Pausas E. Entonación F. Tono G. Ritmo	
8. La interacción comunicativa y lingüística en las aulas A. Diseño instruccional - A1. Los estudiantes autoevalúan su competencia comunicativa - A2. El profesor o profesora evalúa la competencia comunicativa de los estudiantes - A3. Los estudiantes y el profesorado se refieren a las normas de comunicación que han acordado previamente - A4. Los estudiantes y el profesorado revisan los contenidos que ya han trabajado relacionados con la competencia comunicativa oral	

ÍNDICE

A5. El profesor o profesora comparte con los estudiantes los objetivos relacionados con la lengua oral

A6. El profesor o profesora diseña y propone actividades variadas que facilitan trabajar la lengua oral en todas y cada una de sus clases

B. Gestión de la conversación por parte del profesorado

B1. El profesor o profesora facilita que los estudiantes inicien las interacciones comunicativas

B2. La disposición del mobiliario y de los participantes se ajusta a las características de la actividad

B3. El profesor o profesora da tiempo a los estudiantes para que tomen su turno

B4. El profesor o profesora responde a las interacciones comunicativas iniciadas por los estudiantes

B5. El profesor o profesora adopta un rol activo de guía y orientación durante las actividades de conversación y discusión

B6. El profesor o profesora gestiona los turnos para que los estudiantes participen en las discusiones y conversaciones

C. Gestión de la conversación por parte de los estudiantes

C1. El profesor o profesora y los estudiantes adoptan un formato de interacción en red durante las actividades de conversación y discusión

C2. Los estudiantes gestionan su participación durante las conversaciones y discusiones

C3. Los estudiantes adoptan un rol activo durante las actividades

D. Estrategias del profesorado para promover el uso de la competencia comunicativa oral con propósitos diferentes por parte de los estudiantes

D1. El profesor o profesora enseña a sintetizar y extraer conclusiones

D2. El profesor o profesora reflexiona con sus estudiantes sobre cómo formular adecuadamente preguntas ajustadas al contexto

D3. El profesor o profesora reflexiona con sus estudiantes sobre cómo proporcionar y compartir información

D4. El profesor o profesora y los estudiantes reflexionan sobre cómo utilizar fórmulas de interacción social

D5. El profesor o profesora expande los enunciados de los estudiantes

D6. El profesor o profesora clarifica los enunciados de los estudiantes

D7. El profesor o profesora enseña a los estudiantes a regular su acción y la de los otros

D8. El profesor o profesora valora positivamente las intervenciones de sus estudiantes

ÍNDICE

E. Funciones comunicativas de los estudiantes

- E1. Los estudiantes sintetizan o extraen conclusiones
- E2. Los estudiantes mejoran su enunciado después de una expansión
- E3. Los estudiantes mejoran su enunciado después de una clarificación
- E4. Los estudiantes utilizan fórmulas de interacción
- E5. Los estudiantes obtienen información
- E6. Los estudiantes aportan información
- E7. Los estudiantes regulan la acción

2. CRITERIOS PARA EVALUAR Y AUTOEVALUAR LA CALIDAD FORMATIVA

33

1. Forma

2. Contenido

3. Estructura y organización del discurso

4. Uso del lenguaje / pragmática

5. Comprensión

6. Comunicación no verbal

7. Pronunciación y aspectos suprasegmentales

8. La interacción comunicativa y lingüística en las aulas

- A. Diseño instruccional
- B. Gestión de la conversación por parte del profesorado
- C. Gestión de la conversación por parte de los estudiantes
- D. Estrategias del profesorado para promover el uso de la lengua oral con propósitos diferentes por parte de los estudiantes
- E. Funciones comunicativas de los estudiantes

3. ORIENTACIONES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

75

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad en constante evolución, marcada por cambios políticos, sociales, económicos y culturales que son impulsados, en gran medida, por el acceso creciente a las tecnologías de la información y la comunicación, así como por los flujos migratorios masivos y la diversidad cultural. Todo ello ha generado una transformación significativa en lo referente a la manera en que las personas trabajan, se comunican y se relacionan entre sí (González y González, 2008; Johnson et al., 2015; Ortega, 2010; Prats, 2005). En este contexto de cambio continuo, la capacidad de comunicarse oralmente de manera efectiva y expresarse con claridad y coherencia es fundamental para el éxito personal y profesional de los estudiantes universitarios.

El desarrollo de la competencia comunicativa oral (CCO) en el ámbito académico es clave en la formación de los futuros profesionales (Eizagirre, 2017; González y González, 2008; Mir, 2007). Esta competencia no solo implica la corrección gramatical y la riqueza léxica, sino también la habilidad para

expresarse con claridad y coherencia en distintos contextos y situaciones comunicativas, así como de comprender las normas sociales y culturales que guían la comunicación de forma efectiva, entre otros aspectos relevantes.

En este sentido, el profesorado universitario asume un rol fundamental al modelar y promover estas habilidades en el estudiantado. La formación de futuros profesionales no solo implica acompañar en la construcción de conocimientos teóricos y conceptuales vinculados a cada asignatura, así como motivar y guiar a los estudiantes hacia un aprendizaje más significativo y competencial, sino también contribuir al desarrollo de las competencias que serán esenciales en su futura labor profesional. Al proporcionar un entorno adecuado para el desarrollo de la CCO, el profesorado universitario puede preparar a los futuros profesionales para que sean comunicadores eficaces.

Considerando la importancia de la CCO en el contexto universitario, especialmente en la formación de futuros docentes, hemos llevado a cabo dos

investigaciones centradas en conocer la percepción que tiene el profesorado con respecto a esta competencia y a las estrategias que utilizan para desarrollarla o mejorarla en sus estudiantes.

En la primera investigación, subvencionada por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR), coordinada por la Universidad de Barcelona, participaron 175 docentes universitarios de los grados de Educación Infantil y Primaria y del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria en seis universidades catalanas (Gràcia et al., 2024a, 2024b, 2025d). El objetivo de este estudio era, en primer lugar, conocer las creencias del profesorado universitario de los grados y del máster mencionados respecto a la CCO de sus estudiantes, cómo abordaban el desarrollo de esta competencia en sus clases, y las estrategias que utilizaban para promoverla. En segundo lugar, nos propusimos determinar los principales retos que afrontaban durante el trabajo de la CCO, así como identificar propuestas que pudiesen mejorar el desarrollo de sus prácticas educativas.

El profesorado participante contestó un cuestionario con un total de 71 preguntas de respuesta múltiple o escala Likert y 5 preguntas abiertas derivadas de las primeras. Este cuestionario cuenta con un bloque inicial de 15 preguntas, cuya finalidad es la de conocer el perfil de los docentes participantes. El resto de las preguntas se organizaron en seis bloques temáticos:

01.	02.	03.	04.	05.	06.
Actividades para trabajar la CCO	Estrategias para trabajar la CCO	Valoración de la CCO del estudiantado	Evaluación de la CCO del estudiantado	Mejora de la CCO del estudiantado	Mejora de las estrategias y habilidades del profesorado del grado y del máster para contribuir al desarrollo de la CCO del estudiantado

LOS RESULTADOS

mostraron que el **92,57 %** de los profesores afirmaron trabajar la CCO de manera indirecta, junto con otras competencias y contenidos de la materia, mientras que el **76,57 %** proponía actividades específicamente vinculadas a la CCO. Los participantes afirmaron que la estrategia que usaban con más frecuencia era promover que los estudiantes hiciesen preguntas, y diesen sus opiniones y respuestas. Sin embargo, se puso de relieve que algunas estrategias, como la de ayudarlos a tomar conciencia de la importancia de utilizar vocabulario nuevo cuando hacían aportaciones en clase y a discutir temas en grupo, eran utilizadas solo puntualmente. En cualquier caso, los resultados mostraron que el **82,3 %** del profesorado consideró que podrían hacer más para promover la CCO de los estudiantes.



Además, se detectaron algunas diferencias significativas en el tipo de actividades que se promovían. Los resultados indicaron que el profesorado del grado en Educación Infantil y Primaria realizaba significativamente más presentaciones orales que los

profesores del máster en Formación de Profesorado de Secundaria. También se detectaron algunas diferencias estadísticamente significativas con relación a la práctica oral en función de los años de experiencia docente de los profesores. Por ejemplo, quienes reunían de 5 a 10 años de experiencia afirmaron que realizaban más actividades orales grabadas en formato vídeo en comparación con otros profesores. En cambio, los docentes con más de 10 años de experiencia afirmaron utilizarlas menos. Por último, los resultados también mostraron

una correlación significativa entre el desarrollo de la conciencia de los estudiantes sobre el trabajo con la CCO y la implementación de un mayor número de actividades más específicas para promoverla por parte del profesorado. La correlación entre el rol del profesorado como modelo de la CCO y el nivel de conciencia sobre esta competencia por parte del estudiantado resultó moderada.

EN SÍNTESIS, en este estudio se observó que el profesorado es consciente de que la CCO es una competencia clave en su profesión. Además, se puso de manifiesto que los participantes consideran necesario trabajar de manera interdisciplinar para lograr objetivos compartidos, así como realizar formaciones y más estrategias que les permitan desarrollar la CCO en sus aulas. Los resultados también permitieron identificar que los profesores que proponen y evalúan más actividades relacionadas con la CCO consideran que sus estudiantes son más conscientes de que se está trabajando esta competencia en sus clases.

EL SEGUNDO ESTUDIO

vinculado a un proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y coordinado por la Universidad de Barcelona y la Universidad Complutense de Madrid, buscaba identificar las creencias del profesorado universitario respecto a la CCO de sus estudiantes, saber cómo abordan el desarrollo de esta competencia en sus clases, cuáles son las estrategias que utilizan para promoverla y, por último, identificar los principales retos que afrontan en sus clases en relación con la CCO. El principal instrumento utilizado fue un cuestionario de 62 ítems agrupados en cinco bloques. El primer bloque tiene preguntas en las que se solicita a los profesores información referente al porcentaje de sus clases que considera que son magistrales o expositivas, cómo perciben la participación de sus estudiantes (participa poco, con mucha frecuencia, etc.) y si han pensado alguna vez en cambiar la metodología de sus clases para que los estudiantes sean más participativos. El segundo bloque lo constituye el cuestionario ECA (Estrategias Comunicativas en el Aula), con 30 ítems tipo Likert,

con cinco opciones de respuesta (siempre, frecuentemente, a veces, poco, nada), que pretende obtener información sobre las características de las clases de los docentes, así como su competencia oral y la de sus estudiantes. Este bloque está basado en dos instrumentos elaborados por el equipo en trabajos anteriores: la EVALOE (Gràcia et al., 2015) y la EVALOE-SSD (Gràcia et al., 2021, 2022, 2023, 2025a, 2025b). El tercer y último bloque es el cuestionario COG (Competencia Oral y Género), que contiene 11 ítems sobre la relación entre competencia oral y género. El cuestionario termina con una pregunta abierta en la que se anima a los profesores a escribir algún comentario sobre los aspectos tratados. El cuestionario lo contestaron 873 profesores de universidades de todo el territorio español. Los resultados mostraron que el 76,5 % (668) del profesorado considera que el 50 % o más de sus clases son magistrales o expositivas. Y el 73 % (638) indicó que sí se había planteado modificar la metodología de sus clases para que fueran más participativas, aunque también apuntaron que se encontraron con dificultades para lograrlo.

LOS RESULTADOS

también ponen de relieve que, a pesar de que el **60 %** (520) del profesorado afirma que siempre o frecuentemente realiza actividades en clase para trabajar la CCO, el **53 %** (459) considera que estas no contribuyen suficientemente a desarrollar la CCO de sus estudiantes, y perciben que solamente el **47 %** de los estudiantes realizan intervenciones en las clases que suponen contribuciones relevantes para la asignatura.

A partir de estos resultados y de otros estudios anteriores (Gràcia et al., 2024a, 2024b), se identificó la necesidad de elaborar una guía para el profesorado universitario que proporcionara herramientas y recursos para conocer qué objetivos se pueden plantear respecto a los estudiantes universitarios en cuanto a su CCO, cómo se puede evaluar el grado en el que alcanzan las diversas habilidades implicadas, y qué se puede hacer para promover la CCO. Así, esta guía incluye orientaciones, estrategias y propuestas para mejorar esta competencia. Su principal propósito es que el profesorado disponga de recursos que le permita reflexionar sobre su propia competencia para gestionar las clases de manera dialogante y participativa, evaluar su práctica docente junto con otros profesores y estudiantes y contribuir, en suma, al desarrollo de la CCO del alumnado.

EN LA PRIMERA PARTE

de la guía nos centramos en describir las dimensiones, los indicadores y los estándares que nos permiten identificar qué se espera conseguir respecto a la CCO del estudiantado. Abordamos, pues, las habilidades, las competencias y las estrategias que queremos que desarrollen los estudiantes (futuros profesionales) y que deberían conocer, practicar y utilizar en las clases en la universidad, en los centros de prácticas, o en el lugar donde ejerzan su profesión en el futuro.

EN LA SEGUNDA PARTE

proporcionamos criterios para evaluar la calidad formativa en contexto universitario en relación con la competencia comunicativa oral de los estudiantes. Estos criterios permiten analizar o evaluar el grado en el que el profesorado promueve la consecución de los estándares anteriormente descritos.

EN LA TERCERA PARTE

proponemos orientaciones e instrumentos de evaluación para reflexionar sobre las clases con el fin de detectar aspectos susceptibles de mejora, así como recursos e ideas para la incorporación de estrategias, propuestas, metodologías y actividades para desarrollar la CCO de los estudiantes.

1. DIMENSIONES, INDICADORES Y ESTÁNDARES

Tal como ya se ha indicado anteriormente, en esta primera parte de la guía nos centramos en describir las dimensiones, los indicadores y los estándares en relación con lo que se espera conseguir respecto a la CCO de los estudiantes. Abordamos las habilidades, las competencias y las estrategias que entendemos que los estudiantes deberían practicar, utilizar y aprender en las clases en la universidad, en los centros de prácticas, y en los centros donde desarrollen su profesión en el futuro.

1.FORMA

Esta dimensión incluye tres indicadores. El primero está vinculado a la sintaxis, el segundo, a la morfología, y el tercero, a la fonología.

INDICADORES	ESTÁNDARES (lo que esperamos de los estudiantes)
Sintaxis	Parte de la gramática que estudia el modo en que se combinan las palabras para formar unidades mayores (sintagmas y oraciones), así como la forma y el significado de tales expresiones complejas.
Morfología	Parte de la gramática que estudia la estructura de las palabras, las variantes que estas presentan, los elementos que las constituyen y las relaciones que se establecen entre ellos.
Fonología	Disciplina lingüística que se ocupa del estudio de los sonidos del habla. Las unidades básicas de la fonética son los elementos segmentales o sonidos del habla. Estos elementos se clasifican en consonantes y vocales. La fonética también se ocupa del estudio de los elementos suprasegmentales o elementos prosódicos, es decir, de fenómenos cuyo efecto repercute sobre más de un segmento de la cadena hablada. Es el caso de la entonación, del ritmo y de la acentuación, entre otros.

2.LÉXICO

Esta dimensión incluye dos indicadores. Implica tener un vocabulario amplio y variado que permita su utilización en diferentes situaciones, desde las de uso común hasta las específicas del contexto o área de conocimiento (terminología específica).

INDICADORES	ESTÁNDARES
Léxico de uso común	Emplear un vocabulario variado y adecuado en distintas situaciones o contextos de uso común.
Léxico específico de la materia, área o asignatura	Utilizar adecuadamente vocabulario específico relacionado con términos y conceptos de la materia o área a la que pertenece la asignatura.

3. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO

Esta dimensión incluye cuatro indicadores. Conlleva que el hablante seleccione y organice el contenido de su intervención para que sea relevante, clara y comprensible para sus interlocutores. Esto incluye también conocer las convenciones por las que se rigen los diferentes géneros discursivos, es decir, las formas convencionales que se emplean para objetivos concretos en situaciones específicas. Por ejemplo, en un debate, fundamentalmente, se espera que se argumente y contraargumente en defensa de una posición determinada, en una exposición se espera que se proporcione información nueva a una audiencia, etc.

INDICADORES	ESTÁNDARES
Géneros discursivos	Identificar las diferentes tipologías textuales (narración, argumentación, descripción, etc.) y géneros discursivos (debate, exposición oral, cuento, poesía, etc.). Reconocer las características y estructuras propias de cada tipología textual y género discursivo. Producir discursos apropiados para diferentes géneros en diferentes situaciones comunicativas.
Aspectos retóricos	Emplear recursos retóricos adecuados para cada tipología textual (para persuadir, informar, entretener, etc.) y contexto.
Conectores metatextuales	Utilizar conectores metatextuales para enlazar y relacionar las diferentes partes del discurso, así como guiar su comprensión.
Cohesión textual	Mostrar un uso de recursos (conectores, cadenas léxicas, pronombres, etc.) que permitan interpretar las frases del texto en relación con las demás y contribuyan a mantener la continuidad y la fluidez del discurso.

4. USO DEL LENGUAJE / PRAGMÁTICA

Esta dimensión incluye un indicador. Se refiere al uso del lenguaje teniendo en cuenta la relación con los interlocutores y el contexto comunicativo, así como las propias reflexiones que los hablantes hacen sobre su lenguaje y sobre la situación comunicativa en la que se encuentran.

INDICADORES

ESTÁNDARES

Funciones comunicativas

Obtener información: preguntar de forma frecuente y en el momento adecuado, de forma más o menos formal, ajustándose a la situación.

Aportar información (descriptiva, expresión de emociones, etc.) cuando es preciso, sin necesidad de que se pida.

Metalingüística: reflexionar sobre la lengua y sobre la propia competencia lingüística.

Regular la acción: regular la acción del interlocutor y la propia a través del lenguaje.

Gestión de la comunicación y fórmulas sociales: participar activamente en diversas situaciones comunicativas y adecuarse a los diferentes contextos e interlocutores sociales.

5. COMPRENSIÓN

Esta dimensión incluye cuatro indicadores. Implica escuchar activamente lo que el interlocutor o interlocutora está diciendo y responder de forma apropiada y con respuestas claras.

INDICADORES

ESTÁNDARES

Escucha activa

Escuchar de forma activa a los interlocutores en una conversación o discusión.

Identificación de conceptos e ideas clave

Analizar adecuadamente y con cierta profundidad, dependiendo del contexto, la actividad y otros elementos, el discurso de los demás participantes.

Análisis del discurso de los demás

Identificar adecuadamente los conceptos e ideas clave que comparten otros interlocutores.

Resumen o síntesis

Sintetizar y resumir los discursos de otros interlocutores o de aquellos en los que también se ha participado.

6.COMUNICACIÓN NO VERBAL

Hace referencia a los complementos que acompañan a la oralidad, y que se utilizan para transmitir un mensaje más claro, utilizando otras partes del cuerpo. Se presentan sugerencias generales en los ejemplos. La dimensión incluye tres indicadores.

INDICADORES

ESTÁNDARES

Gestos y posturas

Utilizar gestos apropiados para enfatizar lo que se desea expresar.

Movimiento de brazos, torso y otras partes del cuerpo de manera ajustada y acompasada al discurso oral.

Expresión facial

Mostrar expresiones faciales coherentes con el contenido del discurso y emociones transmitidas.

Utilizar expresiones faciales que muestran empatía y conexión con los interlocutores o destinatarios.

Contacto visual

Mantener contacto visual con los interlocutores, mostrando interés y atención por sus intervenciones.



7. PRONUNCIACIÓN Y ASPECTOS SUPRASEGMENTALES

Elementos fónicos que permiten organizar e interpretar el discurso, además de transmitir información emotiva, sociolingüística y dialectal. La dimensión incluye siete indicadores.

El visionado del vídeo al que se puede acceder a través del siguiente enlace puede resultar útil para comprender los aspectos de tipo suprasegmental y su función en el discurso:

[Ver video](#)

INDICADORES	ESTÁNDARES
Voz y proyección de la voz	Modular y proyectar adecuadamente la voz, con ajuste a la situación y al entorno comunicativo.
Pronunciación	Articular de forma clara e inteligible.
Velocidad	Ajustar la velocidad del habla.
Pausas	Hacer uso de pausas y silencios para enfatizar algunas ideas importantes o para mejorar la claridad y comprensión del mensaje.
Entonación	Utilizar curvas entonativas adecuadas (dependiendo del contexto, tipo de discurso y de interacción), enfatizando palabras u oraciones clave que permitan mejorar la comprensión de lo que se desea expresar.
Tono	Utilizar un tono cálido, tranquilo y pausado, seguro, persuasivo o sugestivo dependiendo de la situación.
Ritmo	Cambiar el ritmo durante la intervención para favorecer la atención y seguimiento de la conversación o exposición por parte de los interlocutores.

8.LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA EN LAS AULAS

Este apartado hace referencia a los elementos más relevantes que están presentes en las interacciones comunicativas en las aulas y que es necesario analizar con el fin de identificar elementos mejorables. La descripción de las dimensiones y los estándares que se presentan están extraídos del instrumento digital EVALOE-SSD-UNI (Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Escolar – Sistema de Soporte a la toma de decisiones – Universidad) (Gràcia et al., 2025c), al que nos referiremos al final de este documento.

Los 30 indicadores de la EVALOE, agrupados en cinco dimensiones, están vinculados con acciones del profesor o profesora (por ejemplo, «el profesor comparte con los estudiantes los objetivos relacionados con la lengua oral»), con acciones de los estudiantes (por ejemplo, «los estudiantes autoevalúan su competencia comunicativa»), o con acciones en los que están implicados unos y otros (por ejemplo, «los estudiantes y el profesor revisan los contenidos que ya han trabajado relacionados con la competencia comunicativa

oral»). Esta diferencia respecto a los indicadores de los siete apartados anteriores, que estaban vinculados a las acciones que se espera de los estudiantes (estándares), supone que, en algunos casos, los indicadores se refieren a lo que hace el profesor o profesora para conseguir que los estudiantes alcancen los estándares. Por ejemplo, «el profesor modela cómo *hacer un resumen o síntesis de una discusión antes de continuar*» o «el profesor propone actividades (discusión, vídeos) en las que *profesores y estudiantes analicen las formas de interacción de los participantes*».

A. DISEÑO INSTRUCCIONAL

Se incluyen las acciones pedagógicas que hacen referencia al proceso de planificación y explicitación, por parte del docente o la docente, que se consideran necesarias para ayudar al estudiantado a desarrollar la competencia comunicativa oral. Esta dimensión comprende las decisiones que el profesorado tiene que tomar y compartir con los estudiantes respecto a qué contenidos conocen y cuáles hay que continuar trabajando en clase para ayudarles a comunicarse a través de la lengua oral de manera cada vez más efectiva. Se entiende por competencia comunicativa oral la capacidad para expresarse mediante la lengua hablada y otros

medios de comunicación que pueden acompañarla, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional (Briz, 2016, p. 37). Así pues, este término incluye el uso de los gestos corporales y manuales, las expresiones faciales, y los recursos de la comunicación aumentativa o de una lengua de signos. El diseño instruccional incluye, también, todas las decisiones explícitas, relacionadas con el uso no sexista del lenguaje en las clases, tanto por parte del profesorado como de los estudiantes (Gràcia et al., 2021, 2022, 2023, 2024a).



La participación de los estudiantes en la evaluación de su competencia comunicativa oral, incluida la revisión de sus propias intervenciones y aportaciones en actividades conversacionales, debates, discusiones argumentativas o cualquier otra actividad, es un aspecto clave que se ha explorado con relativa poca frecuencia (Lu y Zhang, 2013). Si todas estas intervenciones se llevan a cabo utilizando la lengua oral y si a los estudiantes

se les dan sugerencias y consejos para analizar el lenguaje utilizado, esto puede contribuir al desarrollo de sus habilidades metalingüísticas. Si, además, el profesorado introduce estas actividades de forma que permitan que los estudiantes tomen decisiones sobre el lenguaje que utilizan, se mejorará su compromiso, y esto sin duda tendrá un impacto en los resultados del aprendizaje (Hyson, 2008; Moore y Schleppegrell, 2014). El concepto de

reglas básicas propuesto por Mercer (2002) puede ayudar a enfatizar la relevancia del diseño instruccional. Las reglas básicas y el diseño instruccional de la interacción en el aula permiten al estudiantado participar durante las actividades expresando sus incertidumbres o confusiones, así como solicitar información y explicaciones a los compañeros y los profesores que tengan más conocimientos.

A1. LOS ESTUDIANTES AUTOEVALÚAN SU COMPETENCIA COMUNICATIVA

Estándares

- *Reflexionan sobre el grado en el que han seguido las normas de conversación establecidas.*
- *Analizan sus intervenciones (tono de voz, gestualidad, coherencia y cohesión, organización de ideas, funciones comunicativas, grado en el que han conseguido lo que pretendían con su intervención, seguridad, etc.).*
- *Expresan la comprensión de las intervenciones de sus compañeros y compañeras.*

A2. EL PROFESOR O PROFESORA EVALÚA LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS ESTUDIANTES

Estándares

- *Evalúa si los estudiantes utilizan correctamente las normas de conversación.*
- *Evalúa si los estudiantes incorporan a sus intervenciones elementos o estructuras lingüísticas trabajadas con anterioridad de manera adecuada.*
- *Evalúa si los estudiantes respetan los turnos de intervención y participan de forma autónoma sin la intervención del docente o la docente.*

En general, este indicador hace referencia a todas aquellas intervenciones del profesor o profesora que de alguna manera evalúan la competencia comunicativa de los estudiantes, relacionada con cualquiera de los elementos que hemos incluido en esta guía.

A3. LOS ESTUDIANTES Y EL PROFESOR O PROFESORA SE REFIEREN A LAS NORMAS DE COMUNICACIÓN QUE HAN ACORDADO PREVIAMENTE

Estándares

- *Escuchan activamente y utilizan diversos recursos para mostrar que están escuchando con atención.*
- *Intervienen en el momento y la forma adecuados durante las discusiones y conversaciones.*
- *Respetan las normas de comunicación establecidas previamente.*

A4. LOS ESTUDIANTES Y EL PROFESOR O PROFESORA REVISAN LOS CONTENIDOS QUE YA HAN TRABAJADO RELACIONADOS CON LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL

Estándares

- *Conversan sobre los objetivos y contenidos relacionados con la lengua oral.*
- *Hablan sobre actividades que han hecho anteriormente donde han utilizado la lengua oral para explicar con sus palabras los temas que están tratando.*
- *Discuten sobre maneras diferentes de obtener información (hacer preguntas con mayor o menor nivel de formalidad) en el aula, fuera del aula o de la facultad.*
- *Recuerdan qué normas de conversación u otros contenidos lingüísticos se han trabajado previamente.*

A5. EL PROFESOR O PROFESORA COMPARTE CON LOS ESTUDIANTES LOS OBJETIVOS RELACIONADOS CON LA LENGUA ORAL

Estándares

- *Propone, de forma explícita, empezar a trabajar una nueva habilidad o competencia comunicativa que pueden practicar cuando conversan.*
- *Modela cómo hacer un resumen o síntesis de una discusión antes de continuar.*
- *Propone actividades (de discusión, visionado de vídeos) en las que profesores y estudiantes analizan la interacción entre los participantes.*
- *Resalta la importancia del uso de recursos lingüísticos y gestuales.*

Nota: en esta tabla y en las siguientes, hemos utilizado la cursiva para indicar aquello que se refiere al estándar, es decir, a la acción, hito o competencia que queremos que el estudiante aprenda o alcance.

A6. EL PROFESOR O PROFESORA DISEÑA Y PROPONE ACTIVIDADES VARIADAS QUE FACILITAN TRABAJAR LA LENGUA ORAL EN TODAS Y CADA UNA DE SUS CLASES

Estándares

- Propone a los estudiantes *discutir sobre cómo elaborar un esquema o mapa conceptual, resolver un problema, o elaborar un proyecto con las indicaciones que les ha proporcionado.*
- Propone, después de que los estudiantes hayan visualizado un anuncio publicitario, o un videoclip, que vayan *narrando y discutiendo sobre lo que han entendido, de modo que se vayan alternando las intervenciones o preguntas indistintamente entre estudiantes y profesoras.*
- Explora los conocimientos previos de los estudiantes en relación con los contenidos lingüísticos de lengua oral o con otro tipo de contenido, y *discuten sobre ellos.*
- Sugiere que *discutan sobre lo que saben sobre alguna temática en particular respecto a la cual les propondrá la reflexión sobre nuevos conceptos o ideas.*
- Propone que, por parejas o pequeños grupos de trabajo, compartan una actividad de circulación libre o escenarios: *elaboración de una maqueta de un proyecto, análisis de una entrevista que han visto conjuntamente en clase, resolver un problema de química, etc.*

B. GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO

Se incluyen en esta dimensión una serie de acciones que lleva a cabo el profesorado para promover que los estudiantes se comuniquen en clase a través de la lengua oral, que conversen con el profesor o profesora y entre sí de manera cada vez más autónoma, comenzando por dar indicaciones concretas sobre cómo hacerlo y ayudando progresivamente a gestionar la conversación de manera autónoma. Se incluyen en esta dimensión acciones como disponer el mobiliario, a los estudiantes, los materiales y al docente o la docente de una determinada manera, dar tiempo a que los estudiantes inicien sus interacciones, o ser sensible a las interacciones comunicativas iniciadas por los estudiantes, entre otras (Gràcia et al., 2024a).

Algunos estudios han señalado que trabajar sobre las reglas de comunicación, especialmente aquellas que contribuyen a la conversación autorregulada, puede fomentar una gestión cada vez más autónoma de la comunicación en el aula (Johnson, 2015; Ketch, 2005). Cuando los profesores comparten la gestión de la conversación con los estudiantes y evitan situaciones en las que estos toman la palabra solo

cuando se les pide que lo hagan, el aula se convierte en un lugar para el diálogo abierto (Reznitskaya, 2012).

La construcción de textos orales proporciona el contexto y, al mismo tiempo, representa una herramienta para el aprendizaje de contenidos curriculares (Hammond y Gibbons, 2005; Hamre et al., 2013), puesto que la interacción entre docentes y aprendices favorece la construcción del conocimiento (Kindeberg, 2015). Para ello, los investigadores resaltan el valor de acordar reglas de comunicación, especialmente aquellas que ayuden a los estudiantes a observar a sus compañeros, escucharlos, detectar el momento adecuado para intervenir, regular el tiempo en el que tienen la palabra, y reiterar afirmaciones previas propias y de sus compañeros (Gràcia et al., 2017, 2024b). Esta situación, a su vez, fomenta el deseo de hablar, ofrecer ideas, compartir experiencias, comentar y responder a las contribuciones de otros estudiantes, proporciona un incentivo para abordar el desafío como grupo (Doherty et al., 2011; Gràcia et al., 2012) y contribuye a prevenir el silencio negativo en clase (Jin, 2018).

B1. EL PROFESOR O PROFESORA FACILITA QUE LOS ESTUDIANTES INICIEN LAS INTERACCIONES COMUNICATIVAS

Estándares

- Promueve la *conversación entre los estudiantes*.
- Hace preguntas sobre los contenidos que se están trabajando dirigidas a todas las personas participantes en la discusión, con el fin de que *los estudiantes las contesten*.
- Plantea dudas o hipótesis con la intención de que *los estudiantes intervengan sin necesidad de preguntarle directamente a una persona*.
- Presenta actividades abiertas en las que *los estudiantes tomen decisiones*.

B2. LA DISPOSICIÓN DEL MOBILIARIO Y DE LOS PARTICIPANTES SE AJUSTA A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD

Estándares

- Disponen en forma de círculo o en forma de U las mesas, materiales, sillas para *facilitar el contacto visual entre los participantes durante la conversación, y para que la comunicación pueda ser lo más efectiva y cómoda posible para todos mientras realizan la actividad*.

B3. EL PROFESOR O PROFESORA DA TIEMPO A LOS ESTUDIANTES PARA QUE TOMEN SU TURNO

Estándares

- Da tiempo a los estudiantes *para que tomen el turno de conversación durante las actividades*.
- Formula preguntas *para que puedan ser contestadas o comentadas por los diferentes estudiantes, incluso aquellos que suelen mostrar más resistencia a participar*.

B4. EL PROFESOR O PROFESORA RESPONDE A LAS INTERACCIONES COMUNICATIVAS INICIADAS POR LOS ESTUDIANTES

Estándares

- Cuando realiza una explicación de una propuesta de actividad o contenido a la clase, el docente o la docente reacciona a la *intervención de una estudiante o un estudiante que realiza una pregunta o comentario* contestándole directamente o añadiendo información a la explicación.
- Indica a los estudiantes los pasos o acciones que hay que seguir *cuando explican que tienen dificultades para preparar la clase, ya sea porque no han leído un texto o porque no han encontrado el material solicitado para trabajarlo durante la sesión.*

B5. EL PROFESOR O PROFESORA ADOPTA UN ROL ACTIVO DE GUÍA Y ORIENTACIÓN DURANTE LAS ACTIVIDADES DE CONVERSACIÓN Y DISCUSIÓN

Estándares

- Es consciente de cuáles son las estrategias útiles para promover la *conversación y las discusiones en el aula sobre los contenidos que se están trabajando y usarlas.*
- Tiene en cuenta qué estrategias son adecuadas para promover que *los estudiantes gestionen de manera cada vez más autónoma la discusión como, por ejemplo, que estén pendientes de lo que dicen los compañeros.*
- Proporciona modelos de cómo se puede *pedir o aportar información en determinadas situaciones específicas en contextos académicos universitarios, en centros de prácticas o en el futuro profesional.*
- Proporciona ejemplos sobre cómo *sugerir a un compañero o compañera que mejore su modo de intervenir durante las discusiones en pequeño grupo.*
- Anima a los estudiantes a *pedir ayuda a sus compañeros en la planificación de la recogida de datos de un trabajo final de grado o a preparar una simulación que han acordado realizar para aprender cómo hacer entrevistas en situaciones diversas (a una familia, de trabajo, a un paciente, a un participante en una investigación, etc.).*

B6. EL PROFESOR O PROFESORA GESTIONA LOS TURNOS PARA QUE LOS ESTUDIANTES PARTICIPEN EN LAS DISCUSIONES Y CONVERSACIONES

Estándares

- Modera la gestión de los turnos de palabra de los estudiantes *durante una actividad de conversación con la intención de que todos puedan participar.*
- Implementa diferentes formatos de *participación por parte de los estudiantes (debates, discusiones en pequeño grupo, parejas, etc.) para diversificar las oportunidades de intervención y adaptación a diferentes estilos de aprendizaje.*

C. GESTIÓN DE LA CONVERSACIÓN POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

En este apartado nos referimos a aquellas acciones que realizan los estudiantes para contribuir a que la comunicación y la conversación estén siempre presentes en las aulas. Los estudiantes aprenden a gestionar su participación durante las actividades en clase, gracias al modelo y a las orientaciones del profesor o profesora. Podemos afirmar que los estudiantes gestionan adecuadamente su participación en la clase cuando consiguen un grado de autonomía que les permite intercambiar los turnos de conversación y elaborar los temas de discusión sobre las actividades que están realizando y los contenidos que están aprendiendo para desarrollar competencias diversas, sin necesidad de que el profesorado distribuya los turnos (Gràcia et al., 2024a, 2024b, 2025a, 2025b).

La competencia oral se desarrolla de manera progresiva, para lo cual es necesario que la presencia del docente o la docente sea más intensa en los primeros momentos y vaya cediendo el control a medida que los estudiantes van consiguiendo una mayor autonomía para organizar su participación en las actividades de conversación y discusión (Georgeta y Cano, 2012; Mang et al., 2015). Estos procesos constituyen los primeros pasos hacia la adopción de un formato de interacción en red, donde los participantes son nudos de una estructura dialógica distribuida que intervienen por propia iniciativa en igualdad de condiciones (Gràcia et al., 2020).

El éxito de la enseñanza interactiva depende no solo de la comunicación entre los docentes y los estudiantes, sino también de la comunicación entre los propios aprendices (Vujovic, 2016). Cuando el estudiante o la estudiante gestiona el turno de conversación se muestra más activo, favorece que no se produzcan conductas silenciosas negativas en clase y contribuye al desarrollo de habilidades de razonamiento (Xu et al., 2022). La profesora o profesor que facilita la escucha activa y el intercambio comunicativo entre los estudiantes contribuye al desarrollo de discusiones constructivas y a la generación de nuevas ideas en la clase (Biggs, 1999).

C1. EL PROFESOR O PROFESORA Y LOS ESTUDIANTES ADOPTAN UN FORMATO DE INTERACCIÓN EN RED DURANTE LAS ACTIVIDADES DE CONVERSACIÓN Y DISCUSIÓN

Estándares

- *Participan en la conversación o la discusión dirigiendo su mirada a los otros estudiantes, no solo al docente o la docente.*
- *Siguen unas normas de comunicación sobre los contenidos que están aprendiendo, establecidas previamente entre quienes participan, durante las conversaciones o discusiones.*

C2. LOS ESTUDIANTES GESTIONAN SU PARTICIPACIÓN DURANTE LAS CONVERSACIONES Y DISCUSIONES

Estándares

- *Consiguen un grado de autonomía que les permite intervenir en las conversaciones y elaborar los temas de discusión sin la necesidad de gestión por parte del profesorado.*
- *En las conversaciones sobre los contenidos que están trabajando, moderan directamente los turnos de conversación de los compañeros.*

C3. LOS ESTUDIANTES ADOPTAN UN ROL ACTIVO DURANTE LAS ACTIVIDADES

Estándares

- *Intervienen durante las actividades en clase, las conversaciones y las discusiones, de manera natural y sin necesidad de que el profesor o profesora les pregunte, les pida que participen, o distribuya los turnos.*
- *Están atentos y atentas a lo que expresan sus compañeros, mostrando habilidades de escucha activa.*
- *Toman la iniciativa e intervienen de manera contingente a las intervenciones del grupo.*
- *Formulan preguntas al profesor o profesora y a los compañeros, cuando trabajan en parejas, en pequeño grupo o gran grupo.*

D. ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO PARA PROMOVER EL USO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL CON PROPÓSITOS DIFERENTES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

Nos referimos a las acciones del profesorado orientadas a ayudar a los estudiantes a utilizar la lengua oral con diferentes intenciones o propósitos, como dar información, expresar las ideas propias, obtener información o preguntar, expresar dudas, manifestar interés, argumentar o contraargumentar, regular la acción del otro, reivindicar, entre otros. De la misma manera, se incluyen también las estrategias que utiliza el profesorado para ayudar a los estudiantes a mejorar sus intervenciones de manera contingente, en forma de expansiones, reformulaciones o aclaraciones. Se trata de procedimientos específicos que la evidencia científica ha identificado como favorecedores del desarrollo de la competencia comunicativa oral (Gràcia et al., 2024a; Sonnenschein y Ferguson, 2020). Estas estrategias se aplican posteriormente a los enunciados de los estudiantes para contribuir a que progresivamente estos sean más extensos, complejos y ricos en recursos lingüísticos, y que el contenido conceptual sea más claro, preciso y elaborado.

El uso de estas estrategias, sin romper el flujo comunicativo, contribuye a la mejora de la forma lingüística de los enunciados (fonología, estructura sintáctica o uso de terminología específica) que permiten comprender mejor y ser mejor comprendidos (Alsolami, 2019; Bougataia y Brigui, 2023; Ioannou y Tsagari, 2022). Por otro lado, la aplicación de estas estrategias favorece la interacción en aulas universitarias donde se producen barreras comunicativas (Vargas-Bello-Pérez y Hernández-Castellano, 2019).

Además de lo que supone para los estudiantes universitarios el dominio de las habilidades comunicativas para trabajar los contenidos de manera más significativa en las clases, discutiendo sobre estos contenidos con sus compañeros y el profesorado (Gràcia et al., 2024a), desde el mundo empresarial y laboral se insiste en que las universidades deberían fomentar las habilidades interpersonales de los estudiantes desde las asignaturas, puesto que el conocimiento específico no es suficiente para tener éxito

profesional (Gerstein y Friedman, 2016). En este sentido, la necesidad de desarrollar buenas habilidades de comunicación resulta fundamental (Jackson, 2016). La literatura sobre el tema destaca que empresas de todo tipo esperan de los egresados unas habilidades de comunicación sólidas (Brink y Costigan, 2015; Robles, 2012). Heron (2019), por su parte, entiende que las habilidades de comunicación oral, en particular la capacidad de presentar y comunicarse con una amplia gama de audiencias, son las fundamentales.

Jackson (2014) afirma que la comunicación es una de las habilidades menos desarrolladas entre los graduados. En un estudio realizado por Clokie y Fourie (2016), estos recomiendan la incorporación de actividades enfocadas a incrementar las habilidades comunicativas en todos los niveles universitarios. Es importante llevar a cabo una evaluación del uso de habilidades de comunicación que pueda informar y mejorar su enseñanza y aprendizaje en la educación superior (Jackson, 2014; Jackson y Chapman, 2012).

Para que los futuros profesionales puedan iniciar su trayectoria profesional con dominio de sus habilidades comunicativas es fundamental enseñar explícitamente habilidades de oratoria al profesorado universitario. Si bien hay abundante investigación sobre la enseñanza del habla académica productiva en entornos escolares (Mercer y Dawes, 2014), existe menos investigación sobre la enseñanza de estas habilidades en la educación superior.

Si bien es cierto que no podemos esperar que el estudiantado domine estas habilidades orales cuando inicia la educación superior (Doherty et al., 2011), sí es necesario que el profesorado universitario haga referencia explícita a su desarrollo en la evaluación del aprendizaje y enseñe a los estudiantes a través del diseño y propuesta de actividades con este fin. A menudo, el profesorado de educación superior se muestra reacio a incorporar las habilidades de lengua oral en sus asignaturas, puesto que puede implicar un tiempo y un esfuerzo considerables. Además, el profesorado puede sentirse incómodo a la hora de enseñar estas habilidades debido a la falta de percepción de la oratoria como algo que debe enseñarse explícitamente (Heron et al., 2022). Este potencial desconocimiento apunta a la necesidad de introducir actividades de desarrollo profesional que destaquen y demuestren la importancia de las habilidades de oratoria y los enfoques pedagógicos destinados a potenciar su práctica. El profesorado también debe actuar como modelo de buenas prácticas y demostrar sólidas habilidades de

lengua oral. Esta toma de conciencia puede trabajarse a través de actividades organizadas por centros de desarrollo profesional docente universitario, como los institutos de desarrollo profesional vinculados a algunas universidades (véase, por ejemplo, IDP-UB).

Adoptar un enfoque más explícito en el desarrollo de las habilidades de lengua oral requiere, por tanto, que el profesorado universitario esté familiarizado con los enfoques de la enseñanza y que también sean modelos de buenas prácticas de oratoria. Del mismo modo que no se puede asumir que los estudiantes tengan buena competencia oral, no se puede dar por supuesto que todo el profesorado de educación superior sea consciente de sus habilidades oratorias o de sus competencias docentes para promoverlas y evaluarlas.

La EVALOE-SSD es un buen ejemplo de recurso para el desarrollo profesional, de la misma manera que lo son los talleres o seminarios para mejorar el nivel de las habilidades de oratoria que proporcionen otras estrategias prácticas para la enseñanza. En los estudios realizados por el equipo con profesorado de educación secundaria implicado se ha puesto de relieve que lo ideal es combinar el uso de un recurso de reflexión individual como la EVALOE-SSD con otros recursos de reflexión colaborativa como los talleres o seminarios específicos (Gràcia et al., 2023).

Heron (2019) relata su experiencia en el diseño y desarrollo de varios talleres con profesores en los que reflexionan sobre sus propias competencias con referencia a las habilidades orales y la posterior

discusión sobre la utilidad del taller para la enseñanza y la evaluación. Según esta autora, la importancia de la flexibilidad es clave, ya que ciertas disciplinas darán diferente peso a dimensiones específicas. Una vez explorado el marco general, se discuten formas de animar a los estudiantes a desarrollar habilidades de oratoria a través de actividades de aprendizaje entre pares. La referencia explícita a las rúbricas en un contexto de evaluación por pares puede ser un recurso fundamental para desarrollar habilidades comunicativas orales (véase también Tsang, 2017). En definitiva, es crucial que el profesorado se sienta cómodo incorporando la enseñanza de habilidades comunicativas orales en sus clases.

D1. EL PROFESOR O PROFESORA ENSEÑA A SINTETIZAR Y EXTRAER CONCLUSIONES

Estándares

- Enseña a los estudiantes a *hacer un resumen, recapitulación o síntesis cuando interviene, destacando las ideas surgidas después de unos minutos de conversación o discusión o al final de esta.*
- Ayuda a los estudiantes a *reflexionar sobre el hecho de que, a menudo, también hacen breves resúmenes o síntesis durante las discusiones o al final, que son útiles para quienes los hacen, pero también para el resto de los participantes, porque ayudan a recordar lo que se ha dicho, a estructurar, a relacionar ideas y, en definitiva, a consolidar los aprendizajes.*

D2. EL PROFESOR O PROFESORA REFLEXIONA CON SUS ESTUDIANTES SOBRE CÓMO FORMULAR ADECUADAMENTE PREGUNTAS AJUSTADAS AL CONTEXTO

Estándares

- Hace ver al estudiantado que pueden *formular muchos tipos de preguntas con propósitos diferentes.*
- Resalta la importancia de saber *formular preguntas pertinentes y adecuadas al contexto y a los interlocutores*, y proporciona a los estudiantes ayuda y ejemplos.
- Incentiva/anima/pide a los estudiantes *formular diversos tipos de preguntas tanto en actividades de la clase como en otras situaciones, como prácticas en centros.*
- Modela diferentes maneras de *aportar información durante las actividades de clase* y explicita cuáles son las estrategias que emplea.

D3. EL PROFESOR O PROFESORA REFLEXIONA CON SUS ESTUDIANTES SOBRE CÓMO PROPORCIONAR Y COMPARTIR INFORMACIÓN

Estándares

- Proporciona ayuda para conseguir que los estudiantes *reflexionen sobre el hecho de que, muy a menudo y sin ser conscientes de ello, están aportando información cuando explican lo que hacen.*
- Durante las conversaciones y discusiones, modela distintas maneras de aportar información, adecuadas a diferentes contextos y audiencias, y hace ver a los estudiantes *con qué propósito están utilizando la lengua oral.*
- Ayuda a los estudiantes a ser conscientes de que hay diversos tipos de información y que, por ejemplo, están aportando información tanto cuando *contestan una pregunta, como cuando explican algo espontáneamente.*

D4. EL PROFESOR O PROFESORA Y LOS ESTUDIANTES REFLEXIONAN SOBRE CÓMO UTILIZAR FÓRMULAS DE INTERACCIÓN SOCIAL

Estándares

- *Utilizan en su interacción, en conversaciones y debates, expresiones lingüísticas para el mantenimiento de la cortesía, teniendo en cuenta tanto las convenciones socioculturales del contexto como los usos propios del ámbito académico.*
- *Reflexionan sobre la relevancia del uso adecuado de las fórmulas de interacción social.*
- Son conscientes de que *utilizan fórmulas de interacción social adecuadas a contextos diversos.*

D5. EL PROFESOR O PROFESORA EXPANDE LOS ENUNCIADOS DE LOS ESTUDIANTES

Estándares

- Repite o reformula el enunciado que ha producido algún estudiante empleando estrategias, por ejemplo: transformándolo en una pregunta, sustituyendo las posibles palabras comodín por otras más precisas, añadiendo alguna palabra o matiz adicional o reformulando las expresiones incorrectas.

D6. EL PROFESOR O PROFESORA CLARIFICA LOS ENUNCIADOS DE LOS ESTUDIANTES

Estándares

- Clarifica o corrige las palabras o expresiones incorrectas o propias de la lengua familiar de los estudiantes que sean diferentes a la lengua vehicular del grupo de la asignatura, según el plan docente.
- Clarifica intervenciones que pueden resultar confusas en cuanto a su significado por problemas de terminología o de pronunciación.

D7. EL PROFESOR O PROFESORA ENSEÑA A LOS ESTUDIANTES A REGULAR SU ACCIÓN Y LA DE LOS OTROS

Estándares

- Explica cómo aprender a utilizar la lengua oral con diferentes propósitos (o funciones).
- Hace ver a sus estudiantes cuándo están *utilizando la lengua oral para regular el comportamiento de los otros*.
- Les muestra ejemplos de actos de habla de regulación del comportamiento del interlocutor, por ejemplo: *pedir permiso para usar algún material, sugerir cambios mientras está realizando una actividad, invitar a realizar una actividad en el contexto de las prácticas en centros*.
- Modela cómo *regular el comportamiento de los otros y les hace ver cómo están utilizando la lengua oral con este propósito durante las conversaciones y discusiones o debates*.

D8. EL PROFESOR O PROFESORA VALORA POSITIVAMENTE LAS INTERVENCIONES DE SUS ESTUDIANTES

Estándares

- Expresa comentarios favorables en relación con las *intervenciones orales realizadas por una estudiante o un estudiante* en relación con su forma, contenido y uso.

E. FUNCIONES COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Se incluyen en esta dimensión las intervenciones comunicativas de los estudiantes que tienen propósitos comunicativos específicos como dar información, expresar las ideas propias, obtener información o preguntar, formular dudas, comunicar interés, protestar o regular la acción del otro. Este conjunto de acciones está muy vinculado a las revisadas anteriormente, ya que uno de los objetivos principales del profesorado es ayudar a sus estudiantes a utilizar el lenguaje con distintos propósitos de manera efectiva, adaptándose a contextos e interlocutores diversos. Se trata, pues, de abordar el mismo tipo de acciones del apartado anterior desde la perspectiva de los estudiantes con el objetivo de favorecer la interacción y el aprendizaje (Gràcia y Sánchez-Cano, 2022).

También incluye esta dimensión las acciones de los estudiantes posteriores

a una acción docente, que contribuyen a la mejora de su competencia lingüística al incorporar los elementos de mejora sugeridos por el profesorado (Gràcia et al., 2018). Por ejemplo, utilizar la terminología que el profesorado ha modelado previamente, o habituarse a sintetizar o extraer conclusiones en diferentes momentos de un proceso de discusión sobre una temática en situación de aula.

El estudio de Sonnenschein y Ferguson (2020) pone de relieve cómo los estudiantes en una universidad australiana valoran las habilidades comunicativas orales y escritas que han aprendido y manifiestan que las universidades deberían fomentar los debates y discusiones en las clases universitarias.

Estudiantes del grado de educación infantil de una universidad catalana que

han participado en una investigación sobre las estrategias de los profesores universitarios para promover el desarrollo de la CCO de sus estudiantes echan de menos retroalimentación de su competencia comunicativa por parte del profesorado, y consideran que no es suficiente evaluar esta competencia con un solo trabajo. También indican que a menudo no se especifica qué criterios se seguirán para evaluar la competencia oral. Respecto a la competencia oral de los profesores, consideran que es buena, pero entienden que no les preparan a ellos para su futuro profesional respecto a la competencia oral. Finalmente, si bien en algunas asignaturas sí que se llevan a cabo actividades de conversación, simulaciones o clase invertida, se trata de actividades muy preparadas, que no fomentan la comunicación oral espontánea (Quezada y Gràcia, 2024).

E1. LOS ESTUDIANTES SINTETIZAN O EXTRAEN CONCLUSIONES

Estándares

- *Utilizan la lengua oral para hacer una síntesis de alguna conversación, interacción, actividad o práctica.*
- *Concluyen tras abordar una temática entre todo el grupo clase o después de escuchar una explicación del docente o la docente u otro miembro de la clase.*

E2. LOS ESTUDIANTES MEJORAN SU ENUNCIADO DESPUÉS DE UNA EXPANSIÓN

Estándares

- *Mejoran sus intervenciones después de que el profesor o profesora haya hecho una expansión de una intervención previa, proporcionándole un modelo adecuado.*
- *Utilizan las palabras o expresiones que el profesor o profesora ha añadido, no necesariamente repitiendo exactamente la misma frase, pero sí algún elemento, p. ej.: una expresión que no usa con frecuencia, alguna palabra o término específico vinculado a la temática que están trabajando, etc.*
- *Utilizan (con convicción) expresiones que el profesor o profesora ha modelado, con más convicción que anteriormente.*

E3. LOS ESTUDIANTES MEJORAN SU ENUNCIADO DESPUÉS DE UNA CLARIFICACIÓN

Estándares

- *Añaden o modifican una palabra o estructura después de una clarificación del profesor o profesora.*
- *Modifican la entonación, el tono de voz, la velocidad, u otros elementos prosódicos, después de una clarificación del profesor o profesora.*
- *Incorporan algún elemento gestual, como la mirada o la expresión facial que ayude a clarificar la intención de su intervención.*
- *Introducen algún cambio de tipo sintáctico como, por ejemplo, cambian el orden de las palabras.*

E4. LOS ESTUDIANTES UTILIZAN FÓRMULAS DE INTERACCIÓN

Estándares

- *Reconocen y utilizan saludos y despedidas adecuados en el contexto de aula.*
- *Usan expresiones de cortesía básicas y fórmulas de interacción adecuadas al contexto, como pedir ayuda para realizar alguna actividad compleja.*
- *Participan en discusiones en grupo, utilizando fórmulas de acuerdo y desacuerdo.*
- *Utilizan fórmulas de interacción para resolver conflictos, como pedir disculpas u ofrecer soluciones.*
- *Demuestran sensibilidad cultural en sus interacciones, y utilizan fórmulas de interacción que respetan las normas y costumbres de diferentes culturas cuando es necesario.*

E5. LOS ESTUDIANTES OBTIENEN INFORMACIÓN

Estándares

- *Formulan preguntas abiertas para obtener información más detallada.*
- *Participan en conversaciones y son capaces de pedir clarificaciones cuando las necesitan.*
- *Participan en discusiones en grupo, contribuyendo con preguntas y comentarios que profundizan en el tema o solicitan información adicional.*
- *Utilizan estrategias para obtener información, como el parafraseo y la reformulación.*

E6. LOS ESTUDIANTES APORTAN INFORMACIÓN

Estándares

- *Responden a las preguntas del profesor o profesora y aportan información relacionada con el tema que se está tratando.*
- *Comparten información relevante durante debates y discusiones en grupo, respaldados con evidencia (datos y ejemplos).*
- *Aportan argumentos claros.*
- *Responden a los argumentos de otros, aportando información adicional para contrarrestar o apoyar puntos de vista.*
- *Asumen roles de liderazgo en proyectos grupales contribuyendo y distribuyendo información relevante sobre el tema que están trabajando.*
- *Fomentan la participación de todos los miembros del grupo, promoviendo el intercambio de ideas y la aportación de información relevante.*

E7. LOS ESTUDIANTES REGULAN LA ACCIÓN

Estándares

- *Usan fórmulas de cortesía para regular acciones.*
- *Solicitan acciones de sus compañeros de manera clara y respetuosa.*
- *Proporcionan retroalimentación constructiva para regular el comportamiento y las acciones de sus compañeros.*
- *Manejan y resuelven conflictos complejos mediante la regulación de acciones y comportamientos, promoviendo la empatía y el entendimiento mutuo (p. ej. «Vamos a escuchar la perspectiva de cada uno y a buscar una solución que funcione para todos»).*
- *Regulan la acción de otros moderando debates, tratando de que todas las voces sean escuchadas (p. ej. «Ahora es el turno de Ana para hablar», «Vamos a escuchar a cada uno sin interrumpir»).*
- *Gestionan el tiempo y los turnos durante las discusiones y actividades grupales (p. ej. «Tenemos cinco minutos para discutir esta pregunta, luego pasamos a la siguiente»).*

2.

CRITERIOS PARA EVALUAR Y AUTOEVALUAR LA CALIDAD FORMATIVA

En este apartado se recogen una serie de criterios dirigidos a los profesores para analizar o autoevaluar el grado en que sus actuaciones en clase promueven la consecución de los estándares presentados en el apartado anterior vinculados a la CCO del estudiantado. Se espera que los profesores se comporten o actúen de la manera que se indica en cada uno de los puntos, que se corresponden con las ocho dimensiones del apartado anterior, con el fin de que sus estudiantes alcancen los estándares. Son criterios que pueden ser útiles en situaciones de autoevaluación y de evaluación externa por parte de otro profesor o profesora, personal investigador u otra persona que observe una clase. Cada criterio se ilustra con un ejemplo para ayudar al profesorado a incorporar esta práctica docente o estrategia en las clases con el fin de conseguir los estándares por parte de los estudiantes.

1.FORMA

Morfología y sintaxis. El profesor o profesora produce un discurso correcto desde el punto de vista morfológico y sintáctico, y hace ver a los estudiantes la importancia y la necesidad de que las frases sean correctas y ajustadas desde el punto de vista morfológico y sintáctico, esto es, que presenten una combinación correcta de los elementos léxicos y morfológicos, para posibilitar la comprensión del contenido y para promover la intervención de otras personas.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 1: forma

Ver estándar 1: forma

EJEMPLO

En la primera clase de la asignatura Protección Internacional y Europea de los Derechos de las Mujeres del grado en Estudios Socioculturales de Género, la profesora propone establecer una discusión inicial sobre las lecturas que han realizado en cursos anteriores y la reflexión personal sobre el feminicidio en nuestro país y en otros países. Lo primero que les propone es que reflexionen sobre algunas palabras y expresiones que se utilizan en diferentes países para referirse a las mujeres, y que hagan un análisis de la forma, de cómo suenan, de hasta qué punto este sonido, su morfología, la sintaxis de las expresiones o frases, tienen una connotación determinada, sexista. Inicialmente, los estudiantes se sorprenden, porque tienen la impresión de estar en una clase de lingüística o filología. La profesora los anima a situarse en círculo, a mirarse a la cara, y a pensar en cuántas veces han reflexionado sobre estas cuestiones relacionadas con la forma de las palabras, la fonética, el tipo de construcciones y

hasta qué punto tiene un tipo u otro de connotaciones. La profesora anima a los estudiantes a cerrar la discusión con un resumen y una propuesta de lectura que les haya recordado la discusión, y una de ellas toma la palabra, y hace una breve síntesis de lo discutido, reconociendo que no le está siendo fácil hacerlo, y recomienda a sus compañeras la novela de la escritora mexicana Cristina Rivera Garza, sobre el proceso judicial de su hermana Liliana asesinada treinta años antes. La estudiante comenta que no sabría decir por qué, pero que tiene la impresión de que en esta novela la autora, además de explicar cómo se ha sentido, cómo ha vivido el duelo durante estos 30 años, y cómo lo vive todavía, también reflexiona sobre la forma de las palabras, de las expresiones que se usan para referirse a las mujeres, a sus muertes, al porqué de sus muertes, a su justificación. La profesora agradece a la estudiante la referencia a esta escritora y a esta novela en particular y los anima también a leer un texto

publicado por esta misma autora, que es la transcripción de una conferencia, «Ya para siempre enrabiadas», que impartió sobre la misma temática. Coincide con la estudiante diciendo que es una reflexión sobre la terminología, no únicamente de la sociedad, sino de las propias leyes que regulan los asesinatos de mujeres. Les recomienda especialmente que reflexionen sobre la referencia al hecho de que el feminicidio en México no se tipificó hasta el 14 de junio de 2012, cuando el código penal federal lo incorporó como un delito, y cierra la discusión diciendo que a gran parte de los feminicidios que se cometieron antes de esa fecha se les llamó «crímenes de pasión», o «andaba en malos pasos», o «¿para qué viste así?», y con una última propuesta: «reflexionad sobre la forma de estas frases y expresiones y en la próxima clase discutimos sobre si es o no importante hablar de la forma del lenguaje, también en un grado como el nuestro».

2. CONTENIDO

Léxico de uso común, léxico relacionado con el área y con la asignatura. El profesorado produce un discurso utilizando léxico variado, así como léxico específico vinculado con los conceptos clave del área y específicamente de la asignatura y el tema que se está trabajando, en especial el léxico vinculado al contenido que aparece en los textos que leen y preparan profesores y estudiantes para discutir en las clases. Al mismo tiempo, reflexiona con los estudiantes sobre la importancia de ir incorporando léxico nuevo a los discursos, tanto de tipo común como específico del área y de la asignatura. El profesor o profesora explica en las clases que la primera vez que se utiliza una palabra nueva se da cierta inseguridad, lo cual es normal, no debe preocupar. La manera de ir incorporando léxico es escuchar cómo lo hacen los otros y probar, comentando errores que contribuyen a ajustar su uso.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 2: contenido

[Ver estándar 2: contenido](#)

EJEMPLO

En una clase de Psicología de la Comunicación y la Publicidad del grado en Psicología, el profesor propone una tarea para tratar la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Los estudiantes, en sus equipos base, deben seleccionar y describir una situación de conflicto interpersonal en la que hayan participado y, una vez presentadas todas, seleccionar una y analizar cómo se manifestaron las normas de convivencia en esa determinada situación. Concluido el trabajo en pequeño grupo, se procede a situar las sillas en forma de círculo y se lleva a cabo la puesta en común de cada una de estas situaciones, así como una discusión posterior sobre las ideas presentadas. El profesor los anima, durante el trabajo en pequeño grupo y a lo largo de la discusión, a utilizar el léxico que han estado trabajando en la asignatura, y específicamente el relacionado con el manejo de conflictos, como *escucha activa*, *negociación*, *empatía*, entre otros. Les pide que hagan uso de sinónimos y antónimos para

enriquecer su vocabulario y expresar con mayor precisión sus ideas y emociones. Durante la discusión, exploran conjuntamente palabras polisémicas que han surgido en las descripciones de las situaciones de conflicto, como *comunicación*, que puede referirse tanto a la transmisión de información como a la conexión emocional con el otro. El profesor destaca cómo el uso adecuado del léxico puede contribuir a una comunicación más eficiente y empática, facilitando la resolución de conflictos y el mantenimiento de relaciones saludables. La actividad concluye con una reflexión conjunta sobre la importancia de utilizar un lenguaje variado y respetuoso en la comunicación diaria, no solo para resolver conflictos, sino también para fortalecer las relaciones interpersonales y promover un clima de convivencia positivo en diferentes situaciones.



[Click para volver al índice](#)

3. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO

Géneros discursivos. El profesor o profesora hace referencia a diferentes tipologías textuales y diversos géneros discursivos orales durante las clases, como debates, conversaciones, entrevistas, presentaciones, pódcast, entre otras. Durante las actividades, hace ver a los estudiantes la importancia de detectar los elementos que identifican cada uno de los géneros discursivos y al mismo tiempo los aspectos comunes a todos ellos.

Aspectos retóricos. Durante las clases, el profesor o profesora incorpora aspectos retóricos como la anáfora, la tautología, la hipérbole, la paradoja, la polisemia, la comparación, la metáfora, la metonimia, la ironía o la personificación. También evidencia a los estudiantes que han trabajado estos aspectos retóricos en diversas ocasiones en asignaturas del área de lengua durante sus estudios de educación secundaria o bachillerato. Los anima a reflexionar sobre el grado en el que han incorporado su uso en su lenguaje habitual fuera o dentro de la universidad. En todo caso, trata de ir indicando cuándo hace uso de ellos y los anima a hacerlo también, para ser conscientes de cuándo los usan, cómo los usan, el margen de mejora, cómo los usan otros compañeros de clase, y el grado en el que se pueden ayudar unos a otros para mejorar su uso.

Conectores metatextuales. Durante las clases el profesor o profesora utiliza conectores metatextuales (*para empezar, antes que nada, en primer lugar, por un lado, por una parte*, etc.) para enlazar y relacionar las diferentes partes del discurso con el fin de facilitar la comprensión del contenido y de proporcionar a los estudiantes modelos de discurso de calidad. Durante las clases los anima a construir textos orales en los que incorporen estos conectores metatextuales.

Cohesión textual. El profesorado explicita en su discurso los elementos de cohesión textual, como el uso de conectores, repeticiones léxicas con fines específicos, y la utilización de palabras que engloban a otras para explicarse de manera más clara. Esto tiene como objetivo primordial organizar su discurso de manera más efectiva y garantizar que sea comprensible para sus estudiantes, que relacionan unas frases con otras. Además, reflexiona con el alumnado sobre la importancia de que ellos también traten de construir progresivamente textos más cohesionados, haciendo énfasis en los elementos más relevantes para conseguirlo.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 3: estructura y organización del discurso.

[Ver estándar 3: Estructura y organización del discurso](#)

EJEMPLO

En la asignatura Autores, Editores, Manuscritos y Agentes Literarios del máster en Edición, una vez dispuestos todos los estudiantes en círculo, la profesora se incorpora al grupo y anima a alguno de los estudiantes a hacer una breve recapitulación de la clase anterior, con el fin de continuar con la discusión del libro que están trabajando, *La llamada*, de Leila Guerriero. Una de las estudiantes se anima a proponer una reflexión conjunta sobre lo discutido en la clase anterior acerca de la relevancia del uso de elementos retóricos en los textos escritos, y reflexiona sobre su uso en los textos orales. En general, los estudiantes que participan no pueden dejar de insistir en el impacto que supuso para ellos la lectura del libro, por la forma en que la autora y

la protagonista se desnudan ante los lectores y por la potencia emocional descarnada de algunas de sus páginas, así como por la manera en que la autora explica la desgarradora experiencia de una víctima, mujer, secuestrada, violada, anulada, de la dictadura militar en Argentina, y como consigue resucitar. Una de las participantes, que insiste en el impacto que ha supuesto para ella la lectura del libro, dirige una pregunta a todos los participantes: ¿Nos cuesta más incorporar estos elementos retóricos en los textos escritos? ¿Qué es lo que diferencia las numerosas entrevistas que ha hecho la autora del libro, periodista, a un sinfín de personas, con el texto escrito? ¿Los aspectos retóricos y los vinculados a la cohesión textual son los mismos? No lo tengo claro. Intervienen

otros estudiantes que, además de tratar de dar respuesta a la pregunta, incorporan reflexiones sobre otros elementos, como los vinculados con el género discursivo de la entrevista, que tiene un peso fundamental en esta obra. Cierra la discusión volviendo a la reflexión sobre la originalidad de la estructura del libro, sobre la mirada de mujer (¿la hubiese escrito igual un hombre?, ¿hubiese entendido el sufrimiento y los años de silencio?) a partir de una cuidada organización del contenido de las entrevistas, y sobre la reflexión respecto a los textos orales, en forma de pódcast de esa misma periodista. Acuerdan escuchar algunos y discutir sobre ellos en la próxima clase: ¿son textos orales o escritos?

4. USO DEL LENGUAJE / PRAGMÁTICA

Funciones comunicativas. Durante las clases, el profesor o profesora utiliza la lengua oral para propósitos diferentes y, cuando lo hace, se lo hace ver a sus estudiantes con el fin de que sean conscientes de ello y de que traten de ampliar el abanico de propósitos, como formular preguntas, proporcionar información de tipo diverso, reflexionar sobre el propio lenguaje (competencia metalingüística), regular la acción de los otros de manera más o menos directa o sutil (proponiendo, sugiriendo, etc.), o utilizar fórmulas sociales adecuadas al contexto (saludar, despedirse, etc.). A menudo, propone analizar entrevistas, debates o tertulias radiofónicas, televisivas, o conversatorias para analizar estos elementos pragmáticos.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 4: uso del lenguaje / pragmática.

Ver estándar 4: Uso del lenguaje / pragmática

EJEMPLO

En una clase de la asignatura Desarrollo en la Infancia del grado en Psicología, un grupo de estudiantes distribuidos en cinco grupos de trabajo están llevando a cabo una práctica basada en el análisis de una película que aborda el desarrollo socioemocional en la infancia. Consensuadas las respuestas a las cuestiones planteadas y finalizada la práctica que les ha facilitado la profesora a través del aula virtual, los estudiantes se sientan en círculo para discutir las ideas de cada grupo de trabajo. Al inicio de la discusión, la profesora recuerda la importancia

de formular y hacerse preguntas adecuadas y pertinentes entre ellos, así como de enriquecer las aportaciones de los demás con información adicional. Durante la discusión, una estudiante destaca la importancia de generar vínculos afectivos y cuestiona su impacto en el desarrollo de una persona, lo cual provoca reflexiones que se desvían de la discusión inicial. Al finalizar la actividad, la profesora valora positivamente el esfuerzo por plantear diferentes tipos de preguntas y les hace ver cómo la discusión inicial se fue desviando, intentando buscar

respuestas a inquietudes surgidas del visionado de la película o relacionadas con ciertos conceptos que no terminan de quedar claros. Destaca el aumento de participación, siendo respetuosos al retomar los comentarios de sus compañeros para complementarlos o reformularlos y cuidando el uso de un lenguaje no sexista. Sugiere revisar de nuevo las lecturas vinculadas al tema para un uso más ajustado de la terminología relacionada con la temática trabajada en la asignatura.



5. COMPRENSIÓN

Escucha activa, identificación de conceptos e ideas clave, análisis del discurso de los demás identificando conceptos e ideas clave, resumen o síntesis. La profesora pone siempre en sus clases una atención especial a la necesidad de escuchar activamente a los participantes en las discusiones, aunque a menudo las intervenciones sean cortas. Especialmente remarca la importancia de analizar los discursos registrados que analizan: debates, tertulias radiofónicas, conversatorios, etc. Modela estos análisis de elementos clave del discurso y destaca aquellas intervenciones de los estudiantes que supone identificar elementos clave de un debate, de una intervención en un conversatorio, o que son claramente un resumen o síntesis de algunos de estos tipos de textos orales, o de parte de ellos.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 5: comprensión.

[Ver estándar 5: Comprensión](#)

EJEMPLO

En la asignatura de Percepción y Atención del grado en Psicología, la profesora comunica a los estudiantes, una vez dispuestos en círculo, una información que ha conocido el fin de semana, y que cree que va a ser útil para reflexionar y discutir sobre algunos contenidos que han estado trabajando en el bloque que ya están a punto de cerrar sobre percepción visual, percepción y cognición del mundo social, la integración multisensorial, lo conscientes que somos de cuándo estamos activando unas u otras capacidades sensoriales, etc. Concretamente, les plantea hasta qué punto somos conscientes de que hay personas que no pueden ver, oír, percibir el tacto, etc., y el grado en el que nuestra sociedad está preparada para incluir a estas personas, lo difícil que es ser conscientes de lo que supone para ellas no ver, no oír, etc. Se parte de la experiencia de un restaurante en el que reina la oscuridad más absoluta, y que

está gestionado por personas ciegas (como algunas personas prefieren que se les llame, porque sienten que forma parte de su identidad), o con discapacidad total o parcial visual. La vivencia de dos personas que han hecho un reportaje en este restaurante ha sido brutal, les comenta. Para empezar, han tomado una mayor conciencia de la sensación que tienen las personas que no ven, las personas ciegas. Por otro lado, se han dado cuenta del poder que tiene lo que vemos, la percepción visual, y lo poco que trabajamos otros tipos de percepción como la gustativa, aunque creamos lo contrario. Una estudiante interviene diciendo que ella y sus hermanos regalaron a sus padres una cena en este restaurante, y que la experiencia fue muy parecida. Explica que tuvieron muchas dificultades para saber qué estaban comiendo, que les costó ponerse de acuerdo en el sabor, por ejemplo, si lo que comían tenía sabor a manzana o a coco, incluso si lo

que tenían en sus copas era vino tinto o blanco. Al final de la cena les explicaron lo que habían comido, y se dieron cuenta de que habían confundido muchos sabores. La estudiante pregunta a sus compañeros y a la profesora: ¿Se habían dejado llevar por prejuicios? ¿O es algo de tipo fisiológico? ¿Cómo explicamos lo que pasó? Los compañeros tardan en reaccionar porque han estado escuchando de manera tan activa que necesitan tiempo para reflexionar sobre lo que les está preguntando. Algunos incluso muestran una expresión de incredulidad. Uno de los estudiantes parece sentir la necesidad de resumir lo que ha explicado la profesora y la compañera para asegurarse, quizá de que ha entendido bien la experiencia, y trata de establecer algunos enlaces con lo que han estado trabajando en clase. Acuerdan continuar con la discusión en la siguiente clase, ya para cerrar el bloque.

6. COMUNICACIÓN NO VERBAL

Gestión y posturas, expresión facial. La profesora tiene presente en clase la necesidad de utilizar gestos apropiados para enfatizar lo que desea expresar, de manera que, en general, mueve los brazos, el torso y otras partes del cuerpo de manera ajustada y acompasada al discurso oral. Tiene en cuenta la importancia de que sus expresiones faciales sean coherentes con el contenido del discurso y con las emociones transmitidas, de forma que, en las clases, cuando se entablan discusiones en grupo clase o cuando se detiene a conversar con los grupos de trabajo colaborativo, trata de que sus expresiones faciales muestren empatía y conexión con sus estudiantes. Asimismo, trata de hacerles ver que es crucial que ellos y ellas también incorporen a su discurso el uso de gestos, posturas y expresiones faciales que sean acordes con el texto oral, y que en general lo acompañen y enfaticen lo que están tratando de comunicar, puesto que todos los aspectos vinculados a la comunicación no verbal son claves para comunicarse de manera efectiva.

Contacto visual. La profesora argumenta, en cada una de sus clases cuando propone a los estudiantes sentarse en corro o en círculo, la necesidad de buscar siempre el contacto visual entre todos los participantes, lo cual permite, entre otras cosas, mantener la atención en lo que dicen los demás, mostrar interés y atención por sus intervenciones y, al mismo tiempo, poder comunicar de manera mucho más efectiva el contenido que se quiere compartir, e incorporar las expresiones faciales para enfatizar el contenido del texto oral y para agregar emociones, del tipo que corresponde en cada ocasión, a este texto.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 6: comunicación no verbal.

[Ver estándar 6: Comunicación no verbal](#)

EJEMPLO 1

En una clase de la asignatura Discapacidad, Desarrollo y Aprendizaje del grado en Educación Primaria, los estudiantes trabajan en grupos de entre cuatro y cinco personas. Durante la sesión, cada grupo presenta un vídeo de elaboración propia donde se presentan las múltiples «barreras» con las que nos podemos encontrar en la Facultad. Después del visionado de los diferentes vídeos, los cuarenta estudiantes del grupo clase, juntamente con el profesor, se sientan en círculo y discuten sobre las propuestas presentadas. El profesor, tomando como punto de partida los vídeos presentados, y tratando de generar un entorno relajado y de confianza, plantea diversas cuestiones que llevan a discutir sobre cómo la

sociedad interpreta y da respuesta a las necesidades de las personas; cómo afecta en la construcción de una sociedad inclusiva; si consideran igualmente importante la comunicación verbal y la no verbal; por qué identifican como «barreras» las presentadas por cada grupo; cómo consideran que se podrían superar; qué recursos adicionales se podrían incorporar para lograr eliminarlas (p. ej., lengua de signos, pictogramas, sistema braille en los carteles, imágenes, etc.). Mientras comentan un vídeo, un estudiante hace gestos faciales y movimientos de la cabeza desaprobatorios en relación con lo que comenta una compañera, pero no interviene en la discusión oral, por lo que el mensaje

que transmite queda incompleto. Al final de la discusión, el profesor o profesora destaca principalmente el esfuerzo por procurar el contacto visual entre todos en el momento de hablar, y no únicamente con él, que, en general, han acompañado adecuadamente su discurso oral con los gestos y la expresión facial, contribuyendo a generar una conversación en red. Hace un paréntesis para destacar la importancia de saber regular nuestras expresiones faciales y corporales cuando estamos escuchando a alguien y no estamos de acuerdo con la opinión que expone, para no transmitir un mensaje erróneo o que pueda interpretarse de manera equivocada.

EJEMPLO 2

La profesora de la asignatura Música, Identidad y Género del grado en Musicología inicia la clase compartiendo con sus estudiantes una experiencia personal del fin de semana. Cuenta que al salir de la representación de la ópera *Lady Macbeth* en el Liceo de Barcelona, por la noche, en el tren de vuelta a casa, acompañada de su hija universitaria de 20 años, casi perdieron el tren porque las máquinas de la entrada no funcionaban. Una vez en el vagón, ella pudo sentarse mientras que su hija se quedó de pie. La profesora vio que su hija saludaba a alguien, pero no vio quién era. En este momento del relato, una de las estudiantes mira a la profesora con una expresión facial que parece querer decir «¿quién era esta persona?». La profesora la mira y le sonríe, y le hace un gesto como queriendo decir «espera un poco,

no seas impaciente», y continúa con su relato. Se cerraron las puertas del vagón, y se oyó el aviso de partida del tren unas cuantas veces, pero el tren no iniciaba su marcha. En los asientos del otro lado del pasillo se levantaron dos personas para ceder su asiento a un matrimonio mayor. La profesora intentaba leer y su hija también. El tren continuaba dando avisos y, finalmente, un hombre empezó a increpar a unas adolescentes, llegando a llamar a una de ellas delincuente porque había bajado la palanca para que el tren no saliese, y así conseguir que su amiga pudiese entrar antes de que se cerrasen las puertas. Se generó una discusión que violentó a muchos de los pasajeros, pero ninguno intervino. Finalmente, el hombre se calmó. De nuevo, en clase, una estudiante reacciona con una expresión facial que

indica contrariedad y dice: «¿Y nadie le dijo nada? Si hubiesen sido chicos, no lo hubiese hecho». Se generan en clase conversaciones paralelas. La profesora continua porque nadie interviene en voz alta. El tren se puso en marcha y al cabo de unas paradas el matrimonio dejó libres los asientos, y hubo un momento de desconcierto en el que todos los jóvenes que había alrededor de los asientos cedían el sitio a personas mayores, que tampoco lo eran tanto, y al final una mujer mayor se sentó. Miró a las personas que tenía delante y reconoció a una amiga suya de infancia y juventud. Se emocionó y empezaron a hablar, le explicó que iba con su hija, que ahora vivían juntas, después de quedarse sola, que su hija era muy buena hija, y que se habían aficionado mucho a ir al Liceo.

Los estudiantes en clase fueron cambiando progresivamente su expresión facial, muchos y muchas mostraron una sonrisa, se relajaron las expresiones y la atención era máxima. La profesora continuó. La amiga de la infancia le dijo que ella también había estado en la representación de la ópera, y las dos coincidieron en que les había gustado mucho y en que, aunque era Shostakóvich, no les había parecido tan compleja como se esperaban, y que la segunda parte les había parecido genial, destacando el papel de la protagonista, la soprano. Siguieron hablando, hasta que la persona que había al lado de la mujer se levantó y entonces esta le pidió a su hija, de unos cuarenta y pico años, que se sentase a su lado para que conociese a su amiga de infancia y juventud. Ella lo hizo, ayudó a su madre a guardar el número de teléfono de la amiga en su móvil y hablaron un rato. Cuando llegaron a su destino, la madre y su hija se despidieron de la amiga, emocionadas, y entonces se sentó un chico joven de unos 20 años que llevaba

unos auriculares y un folleto en la mano. La mujer, que continuaba sentada en su asiento, le preguntó si también salía de la ópera, y él le dijo que no, que había asistido a un concierto en el Auditorio de Barcelona, que tenía un abono que le costaba solo 50€ al año. Ella le estuvo preguntando por el abono, y le dijo que le parecía muy bien que los jóvenes pudiesen ir a todos los conciertos que se celebraban por ese precio, y que le gustaría poderlo tener. El chico, muy amable, y que había escuchado la conversación anterior, le comentó que le había llamado la atención que no le hubiese parecido compleja la representación, aportando información muy precisa y casi erudita sobre el compositor, el contexto y demás, y siguieron un rato hablando de esta obra y de por qué se consideraba una de las más complejas de la historia de la ópera. Al salir del vagón la profesora preguntó a su hija a quién había saludado, y ella le dijo que al chico que había saludado a la mujer, que habían coincidido en la orquesta en el conservatorio en el

que ella estudiaba, que era un chico un poco raro, que sabía mucho de música y la disfrutaba mucho, y que era muy divertido. Se rieron mucho de la situación. Los estudiantes en clase de nuevo cambiaron progresivamente su expresión facial y la sonrisa se convirtió en risas, y se generó de nuevo un murmullo en clase. La profesora preguntó: «¿Qué os parece?, ¿la música une?» Fueron participando los estudiantes, preguntando, valorando la experiencia que tenían con la ópera, valorando si 50€ les parecía un buen precio, si conocían este bono, si lo tenían. Se generó una discusión en la que muchos de los estudiantes participaron activamente. Además de hablar de música, de la complejidad de determinadas piezas y de los compositores, hablaron de aspectos relacionados con su día a día, con su identidad como músicos, como mujeres y hombres, como jóvenes, su relación con la gente mayor, con la soledad, con cómo la música ayuda a muchas personas mayores, solas, a sentirse mejor, etc.



7. PRONUNCIACIÓN Y ASPECTOS SUPRASEGMENTALES

Voz y proyección de la voz. El profesor o profesora modula y proyecta adecuadamente la voz en las clases, utilizando un tono de voz que se ajusta a la situación y el entorno de comunicación. Además, remarca a sus estudiantes la importancia de la modulación vocal cuando participan en clase y como futuros profesionales, en el ámbito educativo-docente o en cualquier otra profesión.

Pronunciación y velocidad. El profesor o profesora trata de que su pronunciación sea clara e inteligible, con el fin de facilitar la comprensión a los estudiantes, y trata de que la velocidad sea adecuada a la situación, de manera que todos, también quienes tengan como primera lengua una diferente a la que está usando, puedan seguir y participar en el discurso o conversación con facilidad.

Pausas y entonación. El profesor o profesora hace uso de pausas y silencios para enfatizar algunas ideas relevantes o para mejorar la claridad y comprensión del mensaje. Al mismo tiempo, utiliza curvas entonativas adecuadas, resaltando palabras u oraciones clave que permitan mejorar la comprensión del contenido por parte de los estudiantes. Uno de los aspectos que los profesores consideran clave de una clase es que todos los participantes pongan pasión en lo que dicen, puesto que es una de las maneras más efectivas de captar la atención de las personas que escuchan. Esta pasión es necesaria ponerla en cualquier contexto como profesionales, para comunicar, para impactar en los demás. Asimismo, durante su discurso y en distintos momentos, trata de comunicar a los estudiantes la necesidad de tomar conciencia de la importancia de gestionar correctamente las pausas y los silencios, y darles el valor que tienen en cada situación, tanto en el contexto académico de la universidad como en el de las prácticas, así como en su futuro profesional.

Tono y ritmo. El profesor o profesora utiliza distintos tonos de voz (cálido, tranquilo y pausado, seguro, persuasivo o sugestivo, etc.) en función de la situación, y se lo hace notar a los estudiantes para que sean conscientes de que ellos también lo hacen de manera habitual sin ser conscientes. Remarca la importancia de que lo sean, y de que modifiquen el tono en función de lo que deseen expresar, de la situación concreta, de los interlocutores, del momento, etc. También reflexiona con ellos sobre el hecho de que el tono está muy relacionado con el propio estado de ánimo, y que puede resultar difícil controlarlo y gestionarlo. Subraya la importancia de ser conscientes de ello y de trabajarlo. Algo parecido ocurre con el ritmo, al que la profesora también trata de prestar atención y de atender cuando se comunica con sus estudiantes en clase. Tiene presente en todo momento la necesidad de utilizar variaciones en el ritmo de la voz, para favorecer la atención y el seguimiento de la conversación en el aula. Se trata de que los estudiantes también lo hagan a partir de las reflexiones que desarrolla durante las clases sobre esta cuestión.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 7: aspectos suprasegmentales.

[Ver estándar Pronunciación y aspectos suprasegmentales](#)

EJEMPLO

En la asignatura de Microbiología del grado en Biología, los estudiantes están investigando sobre la resistencia a los antibióticos en cepas de bacterias. Dentro del proyecto la profesora dedica algunas clases a trabajar los informes de investigación científica. Hoy tratarán el tema de cómo presentar un informe en una reunión científica. La profesora será la encargada de hacer esta presentación oral, puesto que su objetivo es tratar con los estudiantes de qué manera los aspectos suprasegmentales del discurso permiten conseguir una comunicación más efectiva ante una audiencia. En el transcurso de su presentación, la profesora usa distintas técnicas de comunicación oral para transmitir claramente el contenido a los estudiantes, que interpretan el papel de investigadores de su área de

conocimiento. La profesora modula adecuadamente la voz ajustando el tono a la situación y al entorno comunicativo del aula y la proyecta para que todos los estudiantes puedan oírla con claridad. Ajusta la velocidad de su habla incorporando pausas estratégicas y silencios para resaltar los puntos clave del informe, tratando de asegurarse de que la información se va entendiendo (si bien tiene claro que hasta que los participantes no intervienen, preguntan, discuten, dudan, se relacionan, reflexionan en voz alta, la comprensión suele ser relativamente baja) y para señalar la transición entre ideas distintas. En cuanto a la entonación, la profesora muestra seguridad y vitalidad en sus intervenciones, adaptándola, al igual que el ritmo, de manera consciente para favorecer la atención de sus estudiantes

(supuestamente investigadores) y facilitar el seguimiento y comprensión de los contenidos. Al finalizar la presentación, la profesora propone a los estudiantes que reflexionen por parejas sobre los aspectos suprasegmentales de su intervención e intenten extraer algunas conclusiones sobre su eficacia para comunicar de manera efectiva los resultados de investigaciones en el área de la biología a una audiencia entendida en la materia. Posteriormente, comparten las reflexiones con todo el grupo clase, así como las dudas que se han generado, puesto que, en general, han considerado que los contenidos que ha tratado la profesora en su presentación estaban por encima de su nivel de conocimiento, por lo que el grado de comprensión no ha sido demasiado elevado.

8. LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA EN LAS AULAS

A. Diseño instruccional

A1. El profesor o profesora modela y ejemplifica diferentes maneras de evaluar y autoevaluar la propia competencia comunicativa oral, en relación con diferentes dimensiones del lenguaje (véase A2), y señala a los estudiantes la necesidad de que reflexionen, analicen y autoevalúen su competencia comunicativa oral (CCO) y gestual en situaciones de conversación, de discusión en gran grupo (todo el grupo clase), o de trabajo en pequeño grupo (grupos de trabajo cooperativo), durante o al final de las actividades.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. A1

[Ver estándar 8. A1](#)

EJEMPLO

En una clase de la asignatura Trastornos del Desarrollo del grado en Psicología, los estudiantes están trabajando en grupos de entre 5 y 6 personas, discutiendo un vídeo que han visionado sobre la prevalencia de niños y niñas diagnosticados de TDAH. Después de 20 minutos de discusión en torno a dos preguntas, los 45 estudiantes del grupo clase se sientan en círculo y discuten entre todos, estudiantes y profesora, alrededor de la cuestión relacionada con los principales síntomas (hiperactividad, impulsividad y desatención) y su relación con el género, lo cual les lleva a discutir también sobre la identidad de

género, cómo los docentes y la sociedad interpreta las conductas de estos niños y niñas en función de si son de un género u otro, entre otros aspectos. Al final de la discusión, la profesora valora la participación de los estudiantes durante la actividad, indicando que han gestionado bien la conversación, sin necesidad de que ella distribuyese los turnos de palabra. Además, destaca que, en general, se han mirado entre ellos, y no únicamente a ella, y han acompañado adecuadamente su discurso oral con los gestos y la expresión facial, lo cual ha contribuido a generar una conversación en red (con contacto visual entre ellos).

También valora positivamente que han participado más estudiantes que en la discusión de la semana anterior, aunque todavía hay algunos que no intervienen. Finalmente, la profesora ha valorado positivamente que durante la discusión han utilizado conceptos ya trabajados en la asignatura correctamente y bien integrados en su discurso, como por ejemplo «respuesta educativa ajustada a las necesidades», «identidad de género», «gestión de la conversación», entre otras, así como el hecho de que no ha habido uso sexista del lenguaje.

A2. El profesor o profesora evalúa la competencia comunicativa del estudiantado al expresar en el aula las valoraciones sobre su comportamiento comunicativo, durante o al final de una actividad. De esta manera modela y ejemplifica esta evaluación y autoevaluación y anima a los estudiantes a incorporar progresivamente maneras de autoevaluar su propia competencia comunicativa, la de sus compañeros y también la de sus profesores (véase A1).

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. A2

[Ver estándar 8. A2](#)

EJEMPLO

En una clase de la asignatura Biología Celular del grado en Bioquímica, los estudiantes están realizando una práctica de laboratorio en grupos de trabajo. Una vez finalizada la práctica y contestadas las preguntas del cuestionario que les ha enviado la profesora a través del aula virtual, los 25 estudiantes se sientan en círculo y discuten las respuestas que han seleccionado. Una de las estudiantes recuerda que uno de los objetivos vinculados a la CCO que se han propuesto incorporar a las discusiones es que se dirijan preguntas entre ellos. Al

final de la actividad, la profesora valora el grado en el que han alcanzado este objetivo y les sugiere que en próximas discusiones intenten diversificar el tipo de preguntas, es decir, que además de formularse preguntas entre ellos como «¿qué habéis contestado en esta pregunta?» o «¿qué opción habéis seleccionado?», traten de vincular las preguntas y respuestas a los contenidos que han estado trabajando en la práctica, y a los contenidos teóricos que están trabajando en la asignatura. De todos modos, valora que han mejorado no

solo en relación con la frecuencia de las preguntas y el número de estudiantes que las formulan y las contestan, sino también en cuanto a cómo gestionan la discusión, más autónoma, y mirándose entre ellos cuando hablan. También la profesora destaca cómo algunas personas han mejorado a la hora de formular preguntas al incorporar el nombre de la persona a quien se dirigen cuando esta persona, por timidez o porque le cuesta sostener la mirada, no mantiene contacto visual continuo con el grupo.

A3. El profesor o profesora se refieren a las normas de comunicación que han acordado tener en cuenta y utilizar, y anima a los estudiantes a hacerlo cuando intervienen en clase, tanto en actividades vinculadas al trabajo en grupo como a las discusiones en grupo clase.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. A3.

[Ver estándar 8. A3](#)

EJEMPLO

En una clase de la asignatura Filosofía del Derecho del grado en Filosofía, la profesora empieza la clase preguntando qué les ha parecido el texto que les había propuesto para discutir en la sesión de clase. Se trata de un capítulo del libro *El sentido de consentir* de la filósofa Clara Serra (2024). Como es habitual, los estudiantes discuten el capítulo inicialmente en grupos de trabajo a partir de algunas preguntas que les

formula la profesora, y posteriormente hacen la puesta en común. Antes de iniciarla, la profesora pregunta si alguien se anima a gestionar la conversación. Una de las estudiantes se anima y empieza la discusión con la siguiente intervención, mirando a sus compañeros y compañeras, y olvidándose un poco de la profesora: «En nuestro grupo hemos estado de acuerdo en que el libro nos ha ayudado a entender algunos

conceptos o ideas que no teníamos claras, y a romper algunos prejuicios, como el de la necesidad del pacto explícito que defiende la actual cultura del consentimiento. ¿Habéis tenido la misma impresión? Recordad que la idea es que hablemos entre nosotros, con respeto, sin necesidad de levantar la mano».



A4. Los estudiantes y el profesor o profesora revisan, en diferentes momentos de la clase y del semestre, los contenidos que ya han trabajado hasta el momento relacionados con la competencia comunicativa oral. Ello supone que la profesora es consciente de la necesidad de recordar con los estudiantes los contenidos que ya han trabajado, así como la relevancia que tiene que ellos se refieran a estos contenidos de manera cada vez más natural durante las clases, para que sean conscientes de lo que han avanzado, de sus progresos y de aquello que todavía queda por aprender.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. A4

[Ver estándar 8. A4](#)

EJEMPLO

En una clase de la asignatura de Farmacología del grado en Medicina, el profesor propone dedicar la clase a discutir sobre el hecho de que algunos medicamentos estén prohibidos en algunos países y no en otros, como es el caso del Nolotil, que está prohibido en Estados Unidos y Gran Bretaña, pero no en España. Propone a los estudiantes hacer una simulación de una situación médico-paciente. Antes de empezar

a trabajar en grupos pequeños para preparar la simulación, el profesor recuerda que ya han trabajado esta técnica en sesiones anteriores, y que han profundizado en los diferentes tipos de preguntas que pueden formular los pacientes y la manera de reaccionar a cada una de ellas. A continuación, sugiere que hagan un breve repaso de lo que recuerdan sobre las sesiones mencionadas. Una de las estudiantes

interviene recordando que los pacientes, cada vez con más frecuencia, entran en la consulta con el móvil preparado para mostrarle al médico la noticia que han visto y preguntando acerca de ello. Después de una breve discusión sobre los diferentes tipos de preguntas que los pacientes formulan, y sobre la manera más adecuada de reaccionar, dedican 30 minutos a preparar la simulación.



A5. La profesora o profesor da a conocer a los estudiantes los objetivos relacionados con la lengua y la comunicación que trabajarán conjuntamente durante una sesión o varias sesiones. A lo largo del semestre la profesora muestra a los estudiantes la necesidad de que vayan refiriéndose a estos objetivos en sus intervenciones en clase, tanto cuando trabajan en grupos como cuando discuten en grupo clase, ya sea como retos ya alcanzados o como desafíos que todavía se proponen.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. A5

[Ver estándar 8. A5](#)

EJEMPLO

Al final de una clase de la asignatura interdepartamental Psicología y Profesión del grado en Psicología, la docente propone para la siguiente clase la lectura y preparación de dos textos: el Código deontológico de la APA (Asociación de Psicólogos Americanos) y el Código del COPC (Colegio Oficial de Psicología de Cataluña), con el fin de dedicar la sesión a su discusión, contrastando ambos documentos. Les recuerda que, cuando los preparen

individualmente, es importante que piensen no solo en el contenido de lo que están leyendo y en su comprensión, sino también en cómo van a compartir con sus compañeras y compañeros las partes del texto que a cada uno se le asigne. Les recuerda que uno de los contenidos vinculados a la CCO que han estado trabajando es la contraargumentación. Además, también destaca que no es una estrategia que usen habitualmente y, por tanto, es

útil pensar antes en argumentos para defender una idea y contraargumentos que pueden ser útiles para contestar a una intervención. Les recuerda que, a pesar de que no lo planteen como un debate, es posible que la discusión los lleve a la necesidad de argumentar y contraargumentar, porque los textos orales en contextos académicos suelen incluir diversidad de tipos de secuencias textuales (descriptiva, argumentativa, narrativa, etc.).



A6. El profesor o profesora diseña y propone actividades variadas que facilitan trabajar la lengua oral en todas y cada una de sus clases. A lo largo del semestre comunica a los estudiantes la relevancia de que todas las actividades que realizan en clase supongan la necesidad de hablar, discutir, reflexionar en voz alta y argumentar, porque son objetivos que deben alcanzar.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. A6

[Ver estándar 8. A6](#)

EJEMPLO

En una clase de Historia del Siglo XX del grado en Historia, la profesora propone discutir sobre el papel que han tenido las mujeres en las guerras a partir del análisis de unos fondos fotográficos conservados en centros del Ministerio de Defensa que constituyen un testimonio del importante papel desempeñado por estas durante la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Pregunta a los estudiantes si prefieren centrarse exclusivamente en esta guerra o si quieren intentar establecer algún tipo de conexión con guerras más recientes o incluso que

están activas, como la guerra de Rusia contra Ucrania o la de Israel contra Gaza. Una de las estudiantes interviene haciendo referencia al diferente rol que juega en la sociedad la mujer actual con respecto a la del siglo XX. A partir de ahí, se producen diferentes intervenciones. Una de las intervenciones que cierra la sesión de clase, por parte de una estudiante, pone de relieve las diferencias relacionadas con la presencia de las mujeres en las universidades, y plantea la cuestión de las diferencias entre países: «¿Actualmente las mujeres tienen acceso

a la universidad en todos los países?». Otra estudiante interviene para plantear la cuestión de la diferente presencia de las mujeres en determinados grados y que algunos de ellos continúan estando muy feminizados, y otros muy masculinizados. La profesora cierra la clase reflexionando sobre cómo la discusión se ha desviado del tema inicial, pero valora el hecho de que ha permitido retomar ideas y conceptos que se habían trabajado hasta el momento con carácter histórico.

B. Gestión de la conversación por parte del profesorado

B1. Durante las clases, el profesorado promueve conversaciones entre los estudiantes, creando situaciones que generen discusión. Para ello, facilita que los estudiantes inicien interacciones comunicativas suscitando la necesidad de resolver problemas y de tomar decisiones de manera conjunta (analizar un material audiovisual, un texto, una obra de arte, un experimento, etc.), por lo que la discusión y la conversación resultan actividades clave.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. B1

[Ver estándar 8. B1](#)

EJEMPLO

En la asignatura de Farmacología del grado en Medicina, la profesora pone en conocimiento de los estudiantes las normas de participación en los debates sobre controversias en farmacología, así como un listado de propuestas de temas para discutir en diferentes sesiones. En la primera sesión, la profesora propone a los grupos preparar una simulación entre un paciente y una médica en relación con las interacciones farmacológicas entre algunos medicamentos y los efectos secundarios. Una vez finalizada la discusión en grupos, la profesora propone asumir el rol de paciente con el fin de modelar (realizar la acción para que sea imitada) algunas de las intervenciones que los pacientes suelen

hacer en las consultas, entendiendo que en la siguiente sesión los estudiantes puedan asumir este rol. A continuación, anima a que uno de los grupos de estudiantes se ofrezca voluntario para tomar el rol de médico. La tarea propuesta no es fácil, ya que los médicos, representados por cuatro estudiantes, tienen que conseguir, a partir de preguntas, averiguar qué mal uso de los medicamentos ha provocado una hipotensión grave a un paciente que estaba tomando un número bastante elevado de medicamentos para diversas dolencias. De todos los miembros del grupo que se ofrece voluntario, solo una de las estudiantes conversa con la profesora (paciente), y trata de conseguir

la información que necesita a partir de preguntas y comentarios a las respuestas de la paciente. Al final de la simulación, propone a los estudiantes que valoren su actuación, la de la estudiante respecto al contenido vinculado al tema que están trabajando y sobre las cuestiones que ya han ido trabajando respecto a la CCO. Además, anima a dedicar los últimos 10 minutos de la clase a reflexionar sobre la resistencia que tienen algunos estudiantes a participar en este tipo de simulaciones. La profesora trata de que sea el alumnado quien inicie las conversaciones sobre los temas que se van discutiendo.



B2. El profesor o profesora dispone el mobiliario, se sitúa en la clase y propone a los estudiantes que se coloquen teniendo en cuenta las características de la situación. Desde el inicio de la asignatura les explica, de manera argumentada, la necesidad de hacerlo, con el fin de que sean conscientes de que en cualquier actividad que hagan en clase puedan mirarse a la cara unos a otros para facilitar la comunicación entre todos durante la actividad que se está realizando.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. B2

[Ver estándar 8. B2](#)

EJEMPLO

En la asignatura Mujeres, Trabajo y Sociedad del grado en Economía, el profesor propone para la siguiente clase la lectura de un texto sobre las familias monoparentales, con el fin de poder trabajar los contenidos vinculados al tema a partir de su discusión en clase. Para ello, comparte un documento en el que se explica con detalle de qué modo se trabajará el texto en la siguiente clase. Contarán con la participación de una profesora colaboradora, que está realizando su tesis doctoral sobre esta temática. Uno de los elementos clave de la siguiente sesión es poder disponer las

sillas (en este caso con mesa incorporada y ruedas) en círculo, tanto cuando se discuta inicialmente el texto en grupos como cuando después se haga entre todo el grupo clase, formado por 35 estudiantes. El profesor propone a los estudiantes quedarse en un segundo plano, observando y escuchando la discusión y que, en cambio, la estudiante de doctorado se incorpore al círculo y participe como una más. Esto da pie a conversar sobre hasta qué punto los estudiantes se sienten competentes para gestionar la conversación e ir introduciendo los temas que se vayan a

tratar en relación con el texto. Algunos estudiantes plantean que se sienten cada vez más competentes, pero que no siempre comprenden todo el contenido de los textos, sin embargo, la posibilidad de conocer y discutir con una persona nueva muy vinculada a la temática les motiva y consideran que les puede ayudar a aclarar algunas cuestiones que puedan surgir, o planteando contraargumentos a los suyos, como una manera de ayudarles a detectar incomprensiones o contradicciones.

B3. La profesora o profesor lleva a cabo acciones dirigidas a proporcionar el tiempo suficiente a los estudiantes para que tomen el turno de conversación durante las actividades habituales en el aula (ya sea en pequeño grupo, en parejas, en gran grupo o en algún otro tipo de agrupación, como la tutoría entre iguales). Lo consigue generando situaciones en las que los estudiantes se sientan cómodos y vayan participando de manera espontánea, para poder, por ejemplo, resolver problemas (análisis de situaciones, textos, obras de arte, casos clínicos, situaciones educativas, etc.) en los que están trabajando, con el fin de poder aprender los contenidos de manera significativa.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. B3

[Ver estándar 8. B3](#)

EJEMPLO

En una clase de la asignatura Didáctica de la Música del grado en Educación Primaria, la profesora diseña una actividad con el fin de trabajar cuestiones relacionadas con la voz. En una clase anterior ha trabajado con su grupo de estudiantes un artículo en el que ha subrayado algunas ideas que destacan que las reuniones de claustro, las reuniones o encuentros con las familias o con los profesionales vinculados a la escuela como inspectores, psicopedagogos, trabajadores sociales,

etc. son actividades clave de un docente. El texto también incluye afirmaciones que señalan la necesidad de que los docentes sean conscientes de que su trabajo no es solo acompañar a los niños y niñas en su proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias, sino que es fundamental que desarrollen estrategias para gestionar estas otras situaciones de interacción y discusión. Para ello, les propone preparar una discusión enfocada en la importancia que tienen las reuniones con las familias en su tarea

profesional como docentes en un centro escolar, con el fin de trabajar aspectos relacionados con la voz, pero también estrategias que han trabajado en clases anteriores, vinculadas con la gestión de la conversación, la multimodalidad, la argumentación, el uso de vocabulario variado y ajustado a los participantes, la evitación del lenguaje sexista y de las afirmaciones que contienen prejuicios, entre otras.



B4. La profesora o profesor lleva a cabo acciones que suponen dar respuesta, de manera ajustada, a las interacciones comunicativas iniciadas por los estudiantes, en forma de pregunta, de propuesta, de reflexión, entre otras. De esta manera, consigue que los estudiantes sean progresivamente más activos en clase, y sientan que sus intervenciones son escuchadas, valoradas, comentadas y revisadas, si es el caso.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. B4

[Ver estándar 8. B4](#)

EJEMPLO

El profesor de la asignatura Ideologías y Movimientos Políticos del grado en Ciencias Políticas y de la Administración propone a sus estudiantes que visionen el vídeo de una sesión del Senado español para poder analizarla posteriormente. Comparte con los estudiantes un documento en el que se detalla qué aspectos son importantes que analicen antes de llevar a cabo la puesta en común y discusión en clase, y los anima a leerlo conjuntamente y revisar o añadir lo que consideren. Pone énfasis en aspectos relacionados con el tipo de discurso, la inclusión de argumentos, falacias, insultos, descalificaciones, propuestas, las reacciones de los senadores a las

intervenciones de otros miembros de la cámara, así como el estilo de discurso de la persona que ejerce la presidencia de la cámara. Durante la presentación de esta propuesta, el profesor es consciente de que no es necesario esperar a la discusión posterior al análisis de la sesión del Senado para utilizar estrategias que favorezcan la participación de los estudiantes, entre las que destaca responder a sus intervenciones comunicativas. Lo hace reaccionando con comentarios, respuestas, matices, valoraciones a todas las intervenciones de los estudiantes, que de algún modo provoca con algunos comentarios, e incluso provocaciones. Gestionar

adecuadamente una clase como la que se describe implica no solo el uso adecuado de las estrategias, sino un conocimiento profundo de la materia. De hecho, esta presentación es ya una primera fase del análisis de la sesión del Senado, sin que todavía los estudiantes la hayan visto. El docente ha aprovechado los conocimientos previos que ya tienen de este contexto y los derivados de la lectura de periódicos, televisión, radio, redes, etc., así como de actividades similares realizadas en otras asignaturas, que sin duda son una base para participar en discusiones en clase.

B5. La profesora o profesor adopta un rol activo de guía y orientación durante las actividades de conversación y discusión, lo cual significa que lleva a cabo acciones que suponen planificar, en alguna medida, cómo ayudará a los estudiantes a entender con qué propósitos se puede utilizar el lenguaje, cómo hacerlo o cómo seguir las normas de conversación que han establecido. El propósito del docente o la docente es conseguir que los estudiantes conversen y discutan en el aula sobre los contenidos que se están trabajando, que gestionen de forma cada vez más autónoma la discusión. Por ejemplo, que estén pendientes de lo que dicen los compañeros, que aporten información en determinadas situaciones específicas en el contexto académico universitario, en centros de prácticas o futuro profesional, como una entrevista clínica, una exposición de los hechos en un juzgado, entre otros, que sugieran a un compañero o compañera que mejore su modo de intervenir durante las discusiones en pequeño grupo, en el laboratorio del hospital durante el periodo de prácticas, o la resolución de un caso relacionado con el derecho penal.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. B5

[Ver estándar 8. B5](#)

EJEMPLO

El profesor de la asignatura Taller de Creación del grado en Artes Escénicas invita a sus estudiantes a reflexionar y dialogar sobre si la improvisación se debe utilizar o evitar en una obra de teatro. Una de las estudiantes interviene diciendo que la mejor manera de iniciar la discusión quizá sea probando las dos situaciones, e invita a sus compañeros a dividirse en dos grupos, uno que prepare una escena con un texto y el otro que utilice fundamentalmente la improvisación. A partir de esta intervención, siguen otras que proponen maneras de organizarse, temáticas de

posibles obras (se discute sobre el interés de incorporar elementos vinculados al acoso en el mundo del cine y del teatro, puesto que es un tema que interesa y que preocupa a los estudiantes, especialmente a ellas), criterios de selección, pautas que les pueden servir para improvisar, normas que hay que seguir, entre otras. Lo hacen de manera autogestionada, puesto que ya están acostumbrados a que el profesor sea uno más en la conversación, pero no el que la gestione. El profesor solamente interviene para redirigir la conversación cuando lo considera necesario, o bien

para recuperar algún comentario que no han incorporado a la conversación el resto de los estudiantes y explica cómo hacerlo. Antes de terminar la clase acuerdan los últimos detalles de la siguiente sesión en la que ambos grupos interpretarán su escena tal como han acordado, y también proponen algunas ideas para ir pensando sobre cómo van a organizar la discusión posterior, en la que se entiende que irán apareciendo ideas y argumentos que respondan a la pregunta inicial del profesor.

B6. El profesor, al inicio de la asignatura, lleva a cabo acciones diversas que suponen gestionar los turnos de palabra, de manera explícita y en forma de modelaje, para que los estudiantes participen en las discusiones y las conversaciones, moderando y organizando la participación de manera explícita para asegurar que todos, o la mayoría, puedan contribuir. El objetivo es que, progresivamente, no sea necesario hacerlo, y que los estudiantes vayan asumiendo el control de esta gestión de la conversación y de los turnos, esto es, que gestionen las discusiones y conversaciones de manera progresivamente más autónoma.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. B6

[Ver estándar 8. B6](#)

EJEMPLO

La profesora de Enfermería de la Infancia y la Adolescencia del grado de Enfermería comienza la clase con una pregunta abierta: ¿cuáles creen que son las enfermedades más comunes en la infancia? Da suficiente tiempo para que algún estudiante tome la palabra y comience el diálogo. Una estudiante hace referencia al vídeo que ha servido para empezar a reflexionar sobre esta temática antes de la clase, proporcionado por la profesora. Concretamente comenta lo siguiente: «Me ha parecido increíble que este tema de las enfermedades más

comunes dependa de los países, y en concreto de cuestiones económicas. Por ejemplo, lo que se explica de las garrapatas, yo nunca había oído hablar de que pudiesen afectar a los humanos, y veo que en Brasil puede ser una de las enfermedades más mortales para los niños». Otra compañera comenta: «Sí, a mí me ha parecido muy clara la información sobre esta enfermedad endémica en según qué zonas de Brasil, la manera de transmitirse, y este trabajo de educación para la salud que están haciendo».

[Ver en youtube](#)

Continúa la discusión con intervenciones que se refieren a informaciones que han aparecido en el documental y que ellos han vinculado con su contexto inmediato y con su conocimiento previo. Durante la actividad, la profesora guía la conversación preguntando si alguno tiene alguna otra idea, y reflexiona explícitamente sobre la necesidad de que todos y todas intervengan en este tipo de discusiones, que son un elemento clave para aprender los contenidos que se están trabajando y para detectar dudas no resueltas.

C. Gestión de la conversación por parte de los estudiantes

Las siguientes acciones se refieren principalmente a los estudiantes. Sin embargo, se presentan criterios que el profesorado puede tener presentes con el fin de monitorear y promover que, efectivamente, los estudiantes gestionen la conversación de manera autónoma y efectiva.

C.1 El profesor o profesora lleva a cabo acciones dirigidas a la toma de conciencia de la necesidad de que los estudiantes, cuando discuten en el aula, especialmente en grupo clase, en forma de corro o de círculo, generen una interacción en red, de manera que no solo gestionen la conversación de manera cada vez más autónoma, sino que se dirijan los unos a los otros, se miren entre ellos y también al profesorado, consiguiendo, así, lo que llamamos una interacción en red. Que vayan tejiendo una red a partir de los hilos que van generando cada vez que alguien toma la palabra, otra persona contesta, otra compañera matiza, otra resume, uno pregunta, otro sugiere, la profesora o profesor resume o suscita otra mirada al tema de discusión, etc.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. C1

[Ver estándar 8. C1](#)

EJEMPLO

La profesora de la asignatura Metodología Arqueológica del grado de Arqueología está sentada con sus estudiantes en círculo y les propone comenzar hablando de la documentación que han estado revisando sobre el yacimiento de la sierra de Atapuerca, y concretamente sobre los trabajos de J. L. Arsuaga. La docente recuerda que, como ya han ido haciendo en sesiones anteriores, un objetivo de la sesión, vinculado a la competencia comunicativa oral, es que participen activamente en la discusión generando interacción en red y gestionando la conversación. Así pues, invita a los estudiantes a exponer sus ideas y reflexiones sobre los materiales escritos y documentales. Una estudiante

toma la palabra y propone recordar todo el material que han estado revisando desde la última clase, en forma de listado, primero de manera individual y después en grupo. Otro estudiante interviene para decir que coincide con el listado, pero añade un documento que no había sido citado por la primera. A continuación, una estudiante portuguesa con beca Erasmus propone organizar la discusión en cuatro puntos, que les servirán para realizar el trabajo escrito en grupo que forma parte de la evaluación de la asignatura. Ahí interviene de nuevo la profesora indicando algunas cuestiones que les pueden ser útiles respecto a este trabajo durante la discusión. Durante su intervención aprovecha, de manera implícita, para corregir

algunas expresiones que ha utilizado el estudiante anterior, así como un término específico vinculado al contenido de la asignatura. Los estudiantes están sentados en círculo, se miran entre ellos y se dirigen la palabra, que van gestionando de manera autónoma, excepto en algunas ocasiones que se dirigen a la profesora cuando entienden que es un tema sobre el que tienen dudas o no hay acuerdo. Antes de que termine la clase interviene la profesora para recordar que es importante que al final de la discusión algún estudiante intente hacer una síntesis, señalando que es consciente de que no es fácil, pero que ya lo han estado hablando y es importante ir incorporándolo a las discusiones.

C.2 La profesora o profesor monitorea, durante todo el semestre, la gestión por parte de los estudiantes de su participación durante las conversaciones y discusiones, realizando comentarios o sugiriendo ajustes con el fin de que el alumnado consiga una autonomía progresiva que le permita intervenir y elaborar temas de discusión sin necesidad de la gestión externa.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. C2

[Ver estándar 8. C2](#)

EJEMPLO

El profesor de la asignatura de Toxicología del grado en Farmacia pide a los estudiantes formar grupos pequeños para dialogar sobre las sustancias tóxicas más comunes con efectos nocivos en los alimentos. Les pide explícitamente que cada grupo se coloque en círculo y que inicien la discusión de los diferentes recursos de que disponen en el campus (vídeos, artículos, infografías, etc.), intentando participar en el grupo de manera equilibrada y que ellos mismos gestionen sus turnos. Durante la sesión, el profesor se acerca a cada grupo para seguir y guiar el diálogo,

interviene solamente para explicitar cómo intervenir en la conversación: observar y escuchar atentamente al otro mientras habla, utilizar sus gestos para hacer explícita sus ganas de entrar en la conversación, invitar a los demás a indicar a su compañero o compañera cuándo es momento de cerrar su intervención para que otro participe, etc. Una vez terminado el tiempo destinado a la discusión en grupo pequeño, los estudiantes se sitúan en un círculo grande para poner en común las conclusiones de cada grupo. Una vez sentados de manera que todos se

puedan ver la cara, una de las estudiantes inicia la discusión recordando que van a seguir las normas habituales, que ya tienen muy interiorizadas, y cede la palabra a sus compañeros. Uno de ellos empieza la discusión diciendo: «Nos ha costado mucho arrancar, porque creo que todos teníamos algunos prejuicios de los que no éramos conscientes que han dificultado que entrásemos en el fondo del tema del texto que habíamos leído». Una compañera de su grupo de trabajo continúa diciendo: «Sí, es cierto, pero lo hemos conseguido y han salido cosas interesantes, como que...».



C.3 El profesor o profesora alienta y monitorea la adopción por parte de los estudiantes de un rol activo durante las actividades. Estos intervienen de manera natural y espontánea en conversaciones y discusiones, sin necesidad de regulación por parte del profesorado, demostrando habilidades de escucha activa, tomando la iniciativa en las intervenciones grupales, y formulando preguntas a todos los participantes, incluido el profesor o profesora.

[Ver estándar 8. C3](#)

EJEMPLO

La profesora de la asignatura Inteligencia Artificial del grado en Informática propone un debate sobre el uso de la IA en la actualidad. La profesora recuerda el doble objetivo de la mayoría de las actividades que realizan en clase: profundizar sobre los contenidos que están trabajando respecto a la IA y, al mismo tiempo, desarrollar sus competencias comunicativas orales, y especialmente las relacionadas con la argumentación. A continuación, recuerda que han estado leyendo textos de tipo muy diverso (artículos

académicos, entrevistas a expertos sobre IA, noticias publicadas en medios de comunicación sobre usos de la IA en ámbitos diversos como la medicina o la robótica, etc.) y que de lo que se trata es de discutir sobre ello para profundizar en los temas que están tratando en la asignatura. Una de las estudiantes inicia la discusión proponiendo que cada uno de ellos, que están sentados en forma de círculo, destaque lo que más le ha llamado la atención, en sentido positivo o negativo, de los textos que han leído. De manera natural uno de los

estudiantes interviene diciendo que le llamó la atención una noticia que leyó no tanto por el contenido como por cómo se refería a la IA. La discusión se alarga durante 45 minutos, en los que van interviniendo los estudiantes y la profesora, hasta que cuando ya es la hora de terminar la clase uno de los participantes hace una última intervención a modo de síntesis para continuar discutiendo en la próxima clase, que es valorada de manera muy positiva por la profesora.

D. Estrategias del profesorado para promover el uso de la lengua oral con propósitos diferentes por parte de los estudiantes

D.1 La profesora o profesor modela cómo hacer un resumen, recapitulación o síntesis, resaltando las ideas que han aparecido tras unos minutos de conversación o discusión o al final de esta, explicitando que lo está haciendo. La finalidad de esta acción es que los estudiantes tengan modelos de momentos y tipologías de síntesis, resúmenes y recapitulaciones vinculados con las materias o temas específicos que se están trabajando, y que progresivamente los vayan incorporando a su discurso, con la finalidad de ir mejorando su competencia respecto a este contenido específico y al mismo tiempo como elemento clave para aprender los contenidos de manera significativa.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. D1

[Ver estándar 8. D1](#)

EJEMPLO

En la asignatura Introducción al Big Data del grado en Comunicación Interactiva, la docente propone una actividad de debate a partir de la exposición en el aula de los trabajos que los grupos colaborativos han realizado previamente sobre el análisis de la cobertura de una noticia en vídeo por parte de un medio de comunicación. Cada grupo muestra la noticia dando tiempo a su lectura por parte de todo el estudiantado y, a continuación, expone su análisis. En este proceso, la profesora establece pausas en la exposición e invita al resto de grupos, o al estudiantado de forma individual, a posicionarse a favor o en contra del análisis parcialmente

expuesto, gestionando el propio estudiante su participación. Algunas personas consideran que el tratamiento no es adecuado porque exageran los resultados científicos. Otras son de la opinión que se ha destacado la información más relevante. Otras indican que el medio ha presentado la noticia de manera muy eficaz desde el punto de vista comunicativo, entre otras opiniones. Los estudiantes van participando, exponiendo sus opiniones de manera argumentada sobre el tratamiento de la noticia, de forma generalmente autónoma. En ocasiones, la docente mira a los estudiantes para estimular su participación. Cada dos o

tres intervenciones, la profesora retoma el principal contenido expuesto y sintetiza mediante un lenguaje más formal, utilizando terminología específica, los argumentos que apoyan el análisis o bien lo refutan. De esta manera, contribuye a que los argumentos y contraargumentos no se repitan, y sean más conscientes de los matices expuestos en el proceso. También reflexiona sobre la importancia de ir extrayendo conclusiones con el objetivo de valorar de forma global el tratamiento que hacen los medios de la noticia, que en este caso no era adecuado según los estándares actuales.

D.2 El profesor o profesora reflexiona con los estudiantes sobre cómo formular preguntas adecuadas y ajustadas al contexto, y los anima a reflexionar sobre el tipo de preguntas que hacen habitualmente en contextos diversos. Con este fin, realiza propuestas pedagógicas en clase que requieren que los estudiantes formulen preguntas de tipo diverso (preguntas de tipología más o menos formal, preguntas que requieren una respuesta muy concreta, preguntas que tienen por finalidad continuar reflexionando, preguntas para confirmar una idea o un argumento, preguntas de respuesta afirmativa o negativa, preguntas claramente exploratorias, etc.) y con sus intervenciones los ayuda a mejorarlas o a ser conscientes de su estructura, tipología o finalidad.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. D2

[Ver estándar 8. D2](#)

EJEMPLO

En la asignatura Gestión de la Ciencia del grado en Ciencia, Tecnología y Humanidades, se están abordando los criterios de evaluación de la ciencia en la actualidad y el impacto que pueden tener en el contexto universitario y social. El docente proporciona una lectura de un artículo de diario sobre el caso de un profesor de la Universidad de Liverpool (Reino Unido) que, tras recibir una evaluación negativa, a pesar de su alta implicación en la investigación de calidad, fue expulsado de la universidad

y acabó suicidándose. Propone a los estudiantes leer el texto y analizar críticamente el contenido en grupos colaborativos. Para ello, el profesor formula preguntas para discutir en el grupo de estudiantes con la finalidad de abordar el análisis de la lectura crítica: «¿Qué indicador de evaluación estaban utilizando en la historia? ¿Qué tipo de *ranking* aparece? ¿Qué perseguía la aplicación de las métricas utilizadas? ¿Qué otras métricas no fueron tenidas en cuenta? ¿La aplicación de estas métricas

estaba relacionada con la calidad de la investigación o con otras razones? ¿Qué pone de manifiesto la historia? ¿Qué problemas podemos detectar?», y anima a los estudiantes a formular otras preguntas similares o diversas que guíen el análisis del contenido. El profesor realiza comentarios sobre la importancia de formular buenas preguntas a los compañeros, o a nosotros mismos, cuando queremos obtener o analizar información, tanto de producciones orales como escritas.

D.3 La profesora o profesor reflexiona y aporta ideas a los estudiantes, a lo largo del semestre, sobre cómo proporcionar y compartir información cuando conversan. Hace propuestas diversas en clase con la finalidad de discutir con sus estudiantes sobre cómo se puede utilizar la lengua oral para aportar o compartir información con los demás en forma de datos, hechos, creencias, argumentos, sentimientos, confirmando datos, expresando dudas, rechazo, aceptación, preferencia, etc. Les explica que son maneras muy diferentes de compartir información, que las usan constantemente, algunas más que otras, algunas mejor que otras. Por ello, los anima a ser conscientes de lo que hacen, de la necesidad de ser conscientes de ello y de ir incrementando la variedad de formas de aportar información, y de ajustarse a la situación, a lo que se espera en cada momento.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. D3

[Ver estándar 8. D3](#)

EJEMPLO

En la asignatura Periodismo Científico del grado en Periodismo, la profesora propone una actividad que consiste en hacer un *role-playing* (simulación) sobre el proceso de elaboración de un reportaje en la redacción de un medio de comunicación. Cada estudiante asume el rol de un periodista que debe exponer oralmente la temática de una posible noticia ante la redacción, liderada por la docente, que actúa como editora del medio de comunicación. La exposición tiene que ser breve, pero debe proporcionar toda la información necesaria para evaluar si la noticia es lo suficientemente interesante para desarrollarla en el reportaje. La docente recuerda que en una clase anterior estuvieron revisando y discutiendo un episodio de una serie, *The Newsroom* (Aaron Sorkin), con la intención de que les sirviese de modelo. Una estudiante expone su propuesta sobre salud mental en la universidad de forma vaga y sin concretar ni incluir toda la información relevante. La docente, actuando como editora, reflexiona en voz alta sobre

la importancia de exponer de forma detallada el contenido que se espera en un contexto, y le proporciona pistas para guiar la exposición: «¿Desde qué ángulos se abordará la noticia? Expondré la noticia desde la perspectiva de...», y hace una pausa esperando que la estudiante complete la información. A continuación, la estudiante reflexiona y prosigue con la información. Cuando se detiene, la docente continúa con las pistas: «¿Qué expertos consultarás?... Los expertos que serán consultados son...». Y espera la respuesta de la estudiante, que reanuda la exposición. La estudiante prosigue, pero sin proporcionar la información necesaria porque no había pensado este contenido previamente y se disculpa por ello. La profesora continúa con las preguntas: «¿Qué novedad aporta esta noticia? ¿En qué sentido es diferente de otras noticias previas relacionadas con la temática? La novedad de la noticia recae en el hecho que se destaca...», y recuerda una secuencia concreta del episodio de la serie que estuvieron discutiendo, y espera la respuesta. De nuevo, la

estudiante improvisa la respuesta y expresa la información solicitada, y se detiene. «¿Es adecuada a la audiencia y al medio de comunicación?», interviene un estudiante de doctorado que está participando en las clases como parte de su formación académica. La estudiante se toma unos segundos antes de responder y reanuda la exposición, utilizando parte de la pregunta que ha formulado el doctorando, reformulada como una oración declarativa. Cuando termina la exposición, la docente comenta a toda la «redacción» la importancia de proporcionar esta información de forma concreta y precisa en las siguientes exposiciones y destaca que es necesario tener en mente un guion claro sobre el contenido que se va a exponer y cómo este puede ser en forma de preguntas o de palabras clave como *perspectiva*, *expertos*, *novedad*, *audiencia*, *medio*, entre otras. Y recomienda volver a revisar el episodio que estuvieron discutiendo y unos de los artículos que han estado trabajando sobre el tema.

D.4 El profesor reflexiona con sus estudiantes sobre cómo utilizar fórmulas de interacción social, promoviendo el uso habitual de expresiones lingüísticas respetuosas y corteses durante conversaciones y discusiones. Para ello propone con frecuencia a sus estudiantes análisis (en grupos pequeños para discutir en grupo clase posteriormente) de textos orales reales (debates, tertulias radiofónicas, entrevistas, conversatorios, etc.) relacionados con temáticas afines a la asignatura y propone identificar las convenciones culturales de la sociedad y las costumbres establecidas en el ámbito académico y profesional.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. D4

[Ver estándar 8. D4](#)

EJEMPLO

En la asignatura Dirección de Fotografía del grado en Comunicación Audiovisual, la docente informa que la próxima semana iniciarán las prácticas tutorizadas. Los estudiantes deberán organizarse en grupos según la estructura estándar del equipo de fotografía en un rodaje y deberán seguir la cadena de trabajo rotando en cada ejercicio que lleven a cabo. También les explica que, previamente al día de la práctica, es necesario que preparen un esquema de luces y hagan la solicitud del material que necesiten para la práctica. La docente expone la necesidad de que todos los integrantes del grupo asistan y que, si no puede ser así, informen

en ese momento de su ausencia y se disculpen, como se haría en un contexto profesional, porque afectará al desarrollo de su práctica. Un estudiante interviene y se disculpa por no poder asistir debido a una cita médica acordada hace tiempo. La docente agradece su disculpa y aprovecha la situación para reflexionar sobre la importancia del uso social del lenguaje y el hecho de mostrar habilidades en contextos formales y no solo informales. Posteriormente, indica, con relación a la solicitud del material necesario para la práctica, que está disponible el formulario correspondiente, pero que, si creen que es necesario algún material que no está incluido,

pueden contactar con la oficina que gestiona el material. Aprovecha también para invitarles a reflexionar sobre la importancia de utilizar un lenguaje con el grado de formalidad adecuado al contexto y a las personas que participan en la interacción, especialmente en el trato profesional con empresas del sector. Justifica su insistencia debido a que, en cursos anteriores, la persona encargada de la gestión del material había manifestado su indignación ante la actitud y el lenguaje demasiado informal, e incluso poco respetuoso, de algunos estudiantes en el momento de retirar el material.

D.5 Durante las clases, y en aquellos momentos que considera que es necesario, la profesora o profesor repite parte del enunciado completo del estudiante o la estudiante y añade algunos elementos con el fin de completarlos. A menudo se trata de añadidos que enriquecen la información y que suponen una posibilidad para el estudiante de incorporar determinado léxico o construcción en posteriores intervenciones, al mismo tiempo que puede ser útil para intervenciones futuras de otros compañeros.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. D5

[Ver estándar 8. D5](#)

EJEMPLO

En la asignatura Tipología Lingüística del Grado en Lingüística, están abordando contenidos vinculados a las construcciones seriales en las lenguas del mundo. Previamente a la sesión, el estudiantado debía leer un fragmento del libro editado por Aikhenvald y Dixon (2017) sobre las construcciones de verbos seriales y analizar en grupo colaborativo unos ejemplos sobre lenguas indígenas del Brasil proporcionados en el aula virtual. Una vez iniciada la clase, el profesor proyecta los ejemplos y propone al estudiantado exponer el análisis realizado. El docente recuerda que es necesario levantar la mano antes de participar, acercarse a la pizarra digital y proporcionar el tiempo necesario para facilitar la accesibilidad a la comunicación de todas las personas que se encuentran en el aula. Entre el alumnado hay una estudiante con sordera que recibe el apoyo de una intérprete de lengua de signos. Es necesario, pues, que la intérprete identifique y señale qué estudiante está participando en cada momento. También que haya una buena gestión de la atención dividida, es decir, que solo haya una entrada de información: o bien auditiva (las participaciones orales de las diversas personas), o bien visual (información proyectada en la pantalla, señalar a quien toma el turno, etc.) para poder acceder a todo el contenido. Un estudiante realiza una leve inclinación

de cabeza mirando al profesor, este le dirige la mirada y asiente con la cabeza y simultáneamente la intérprete señala al estudiante y proporciona en lengua de signos alguna información para que la estudiante sorda lo identifique, sobre la forma del pelo y el color de la ropa. El profesor, con gestos, anima al estudiante a que se aproxime a él, cerca de los ejemplos para analizar en la pizarra digital. El estudiante se dirige a todo el grupo y expone su análisis: «Las frases del ejemplo 1 son construcciones seriales asimétricas porque un verbo es mayor y otro menor». El profesor toma el turno e indica: «Son construcciones seriales asimétricas porque incluyen un verbo de tipo mayor (pertenece a una clase restrictiva) y un verbo menor (de una clase restrictiva, como *venir*, *acabar* o *ir*)». Las palabras que ha añadido respecto a la participación del estudiante las pronuncia dando mayor énfasis, a una velocidad más reducida y dirigiendo la mirada de barrido a todo el grupo para captar su atención hacia ellas.

También la intérprete de lengua de signos produce los signos correspondientes modificando las características del signado para destacar la información añadida. El estudiante que está junto al profesor asiente con la cabeza, comunicando que ha captado cómo debía haberlo

expuesto y vuelve a su silla. El profesor antes de retomar la explicación mira a la intérprete de lengua de signos para comprobar que ha finalizado la producción anterior, puesto que es consciente de que siempre hay una demora entre la explicación en lengua oral y en lengua de signos, por el hecho que la intérprete debe comprender el mensaje, componerlo en la otra lengua y producirlo. El profesor retoma la explicación y comenta la importancia de ser precisos con la terminología y proporcionar la información necesaria para el análisis. El profesor pregunta sobre otras propiedades que definen las construcciones seriales asimétricas que estén presentes en los ejemplos. Otro estudiante levanta la mano. El profesor asiente con la cabeza. El estudiante se acerca a la pizarra digital y expone: «Es una construcción gramaticalizada que añade un complemento». El docente espera unos segundos para dar tiempo a la intérprete, señala uno de los verbos en la construcción, se espera unos segundos y expone: «Se trata de una construcción gramaticalizada que... incrementa la valencia con información instrumental». Y produce: «incrementa la valencia con información instrumental» con entonación de pregunta, dirigiéndose al estudiante. El estudiante asiente, ríe y responde: «Eso, justamente, es lo quería decir, pero no me salía».

D.6 Durante las clases, y en los momentos en los que la profesora o profesor considera que es necesario, clarifica las intervenciones de los estudiantes, cuando utilizan palabras o expresiones poco claras o incorrectas o cuando realizan intervenciones que puedan generar confusión al no utilizar la terminología adecuada, o no estar ajustados a la situación, actividad o audiencia.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. D6

Ver estándar 8. D6

EJEMPLO

En la asignatura Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales del grado en Ciencias Políticas y de la Administración, la profesora propone llevar a cabo un debate entre los estudiantes, que permitirá poner de relieve la conexión entre la teoría y la práctica en el derecho y las relaciones internacionales. El debate girará en torno a la pregunta: ¿Son eficientes los instrumentos internacionales contra la discriminación por motivos de género, racismo, discapacidad y orientación sexual? La profesora divide el aula en dos grupos, que se posicionarán a favor y en contra en la respuesta a la pregunta. A su vez, cada grupo estará subdividido en cuatro subgrupos para especializarse en las cuatro áreas indicadas (género, racismo, discapacidad y orientación sexual). Cada subgrupo, que corresponde a los grupos estables de trabajo colaborativo, debe documentarse y preparar cuatro argumentos y cuatro contraargumentos,

antes del debate, que incluyan referencias al derecho internacional y datos de estudios empíricos.

Se inicia el debate, y uno de los estudiantes en su exposición indica que la ONU incluye medidas para alcanzar la igualdad en las políticas. La profesora se dirige al estudiante: «¿Cómo definirías la igualdad?», en un tono de voz neutro, sin juzgar la intervención, y animándole a proseguir la explicación. El estudiante indica «Que todos tenemos derecho a participar por igual en la sociedad». Entonces, la profesora prosigue: «¿Es decir, a la “igualdad de oportunidades”?». El estudiante asiente. La profesora, dirigiéndose a todo el grupo, prosigue: «Pero ¿cómo es esa participación? ¿Cómo se puede asegurar?». Un estudiante responde, sin haber levantado la mano, pero estando atenta por si otros compañeros o compañeras quieren participar: «Dando a cada persona lo que necesita». Una estudiante

interviene: «Entonces, ¿no estaremos haciendo referencia a la equidad?». Y, a continuación, expone que la búsqueda de “igualdad de oportunidades”, mientras hace el gesto de comillas con ambas manos y expresando facialmente un cuestionamiento de la idea supuesta, puede conducir a la exclusión en lugar de a la inclusión, y hace una pausa. La profesora y los estudiantes muestran cara de reflexionar sobre lo expuesto. La profesora prosigue preguntando: «¿Qué es crucial, que las personas reciban los mismos recursos y oportunidades? O bien, ¿que el derecho y las políticas públicas aseguren la provisión de recursos y oportunidades que se ajusten a las necesidades o circunstancias específicas de las personas?». El primer estudiante vuelve a retomar el turno y expone: «Sí, eso es lo que quería exponer. Estaba pensando en una mezcla de igualdad y equidad».

D.7 El profesor o profesora enseña a los estudiantes a regular la acción de otras personas mediante el uso de la lengua oral en aquellos momentos en los que considera que puede ser oportuno y que puede ser más fácil para ellos entender la importancia que tiene esta función comunicativa.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. D7

[Ver estándar 8. D7](#)

EJEMPLO

En la asignatura Fundamentos del Diseño del grado en Diseño y Desarrollo de Videojuegos y Juegos Aplicados, los estudiantes están realizando la práctica correspondiente a la identidad visual. En grupos colaborativos, trabajan en la elaboración de un manual de identidad visual tomando como referente un estudio de videojuegos. El objetivo es que apliquen los principios gráficos en un estudio de caso, con relación a la legibilidad y la adaptación de la tipografía a las especificaciones del proyecto. El profesor insiste en que analicen el referente del estudio de videojuegos desde un punto de vista crítico, teniendo en cuenta la diversidad y el diseño universal. También les recuerda que se ha aprobado el nuevo código de accesibilidad y que es fundamental que

en el manual de identidad visual que desarrollen incorporen esta perspectiva y la accesibilidad a la lectura constituya uno de los ejes en el diseño. Los estudiantes se disponen en círculo en sillas individuales para iniciar el trabajo en grupo. El profesor va pasando por los grupos para escuchar sus conversaciones, resolver dudas y sugerir mejoras. En uno de los grupos, una de las estudiantes está dando instrucciones a un compañero para que busque tipografías accesibles, y este responde que por qué tiene que ser él. Al mismo tiempo, otro estudiante explica que su hermana, que tiene dislexia, utiliza la fuente OpenDyslexic y que le ayuda a leer, y que pueden basarse en ella. Una estudiante, en cambio, antes de que acabe de hablar el estudiante anterior,

insiste en que empiecen analizando el estudio del caso. Otra estudiante ya está mirando imágenes del estudio propuesto. Después de haber presenciado estos intercambios verbales, el profesor les sugiere que antes de iniciar acciones concretas acuerden entre ellos, hablando y negociando, cómo realizar el trabajo; que establezcan objetivos y las acciones y el tiempo de dedicación, además de pactar la responsabilidad de cada miembro. También, comenta que, más que para dar órdenes o lanzar ideas, la lengua oral es un arma muy potente para conseguir que las personas con las que interactuamos actúen y hablen, aportando puntos de vista diferentes, negociando y tomando decisiones. Y añade: «esto es lo que entendemos por regular las acciones de los otros».



D.8 Cuando los estudiantes intervienen durante las discusiones en grupo clase realizando aportaciones relevantes desde el punto de vista del contenido, o formal, o lo hacen de manera que ponen de relieve que están siguiendo activamente la conversación, o gestionado de manera adecuada la discusión, el profesorado lo valora positivamente, indicando que este tipo de aportaciones e intervenciones contribuyen al desarrollo de su competencia en lengua oral.

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. D8

[Ver estándar 8. D8](#)

EJEMPLO

En la asignatura Intervención en las Dificultades de Comunicación, Lectura y Escritura del grado en Educación Infantil, los estudiantes llevan a cabo una actividad en la que realizan una simulación, como si estuvieran en una reunión de un equipo docente de un centro escolar que analiza las necesidades de apoyo de un alumno de educación infantil de 5 años que presenta dificultades en el desarrollo del lenguaje. En esta reunión, cada participante asume un rol específico: la maestra tutora, la tutora del mismo curso, pero de otro grupo, la psicopedagoga del centro escolar, la logopeda, algún miembro de la familia, etc. La profesora, tras evaluar los vídeos entregados por

los grupos de estudiantes mediante una rúbrica en la que están incluidos tanto aspectos de contenido como de forma y uso de la comunicación, hace un retorno al conjunto de estudiantes. En este retorno, no solo valora el contenido expuesto en la reunión y cómo está vinculado a las lecturas y a las propuestas de intervención abordadas en clase previamente, sino también con relación a la lengua oral, destacando el uso de recursos lingüísticos. Concretamente, indica: «Habéis mejorado en el uso de estrategias argumentativas para justificar vuestra propuesta de intervención utilizando la terminología adecuada». Además, valora positivamente el uso de construcciones modalizadoras

para expresar discordancias con las propuestas expuestas, como «Soy de la opinión que...», «Considero que esta propuesta no se ajusta, ya que...». De ellas, destaca cómo posibilitan expresar las diferencias de opinión haciendo un uso respetuoso, que fomenta el diálogo. Además, valora positivamente la «actuación» de los grupos que han incorporado estrategias para indicar la evidencia sobre la que basan sus argumentos, citando ejemplos de las fuentes de información consultadas de una manera apropiada al contexto de oralidad (textos trabajados en clase, vídeos analizados, documentos normativos, etc.).



E.Funciones comunicativas de los estudiantes.

E.1 La profesora lleva a cabo acciones durante las clases con el fin de que los estudiantes sintetizen o extraigan conclusiones durante una discusión o conversación o al final de esta, o bien durante otras actividades. Especialmente, tal como ya se ha indicado en el apartado D1.

[Ver apartado D1](#)

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. E1

[Ver estándar 8. E1](#)

EJEMPLO

En la asignatura Género, Ciencia y Tecnología del grado en Física, están abordando contenidos relacionados con habilidades para saber cómo introducir la perspectiva de género en los proyectos de investigación en ciencias experimentales e ingenierías. La profesora explicó en la clase anterior que un análisis con perspectiva de género es un proceso analítico que ayuda a clarificar las diferencias entre mujeres y hombres, y a identificar aquellos aspectos que son necesarios de corregir mediante las políticas públicas. Concluye que, por ello, también es importante investigar si tienen lugar estas supuestas diferencias en el ámbito de la investigación científica y en las universidades y centros de investigación, o bien se trata de «leyendas urbanas». Propone al estudiantado que consulte los portales del proyecto «Gendered Innovations in Science, Health & Medicine, Engineering, and Environment», de la Comisión Europea y la Universidad de Stanford, donde se recogen una selección de estudios sobre el efecto de sesgo y estereotipos en las carreras profesionales y científicas de hombres y mujeres, para comentarlos en la próxima sesión. En la siguiente sesión la profesora invita al estudiantado a exponer algunos de los resultados de los artículos que han consultado en el portal indicado. Se hace silencio en el aula y,

durante unos segundos, nadie se anima a participar. La profesora mira animando a una de las estudiantes que parece que quisiera intervenir, pero permanece callada. La estudiante vacila, pero tras una segunda mirada de la profesora, animándola, comienza diciendo que ella «romperá el hielo», aunque la tachen de maleducada. El resto de estudiantes se mira con cara de no entender a qué hace referencia el comentario. La estudiante prosigue y explica, con mucha indignación, que en uno de los estudios se ha identificado que las mujeres que se explican con seguridad son valoradas de forma negativa, y que esto influye en que consigan menos trabajos en posiciones técnicas y científicas en comparación con los hombres. Se han comparado los resultados de Finlandia, Italia, España y Reino Unido. Se hace silencio. Otra estudiante, sentada a su lado, se anima rápidamente a intervenir y expone que está muy enojada por lo que ha explicado su compañera, y que en el artículo que ella ha leído se habla sobre cómo las mujeres se sienten mal en algunos trabajos científicos, porque sienten que ocupan un lugar que no les corresponde o bien como si no fueran «auténticas» científicas, se sienten impostoras. Algunas estudiantes expresan su malestar y dos de ellas preguntan al unísono qué quiere decir eso. La estudiante que lo ha expuesto

proporciona más detalles sobre la investigación y comenta los resultados. Diversos estudiantes, de los diversos géneros, expresan su reacción con expresiones faciales y corporales, así como con palabras de desaprobación y estupor.

La profesora valora positivamente la participación de los estudiantes y las diferentes intervenciones, y anima a llevar a cabo una síntesis de las aportaciones. Una estudiante, que no había intervenido hasta el momento, pero que continuamente asentía con la cabeza, toma la palabra: «Hemos estado comentando cómo la evidencia empírica pone de manifiesto diversos sesgos y estereotipos de género en el área científica. Primero, cómo se percibe negativamente la asertividad en mujeres, que conduce a sesgos en la contratación. También hemos hablado sobre el síndrome de la impostora en el área de ciencias y tecnología, y cómo predomina una imagen del científico masculina». La docente agradece la síntesis y formula nuevas preguntas: «¿Qué implicaciones tienen estos resultados? ¿Cómo podemos neutralizar estos efectos? ¿Qué ajustes o modificaciones serían necesarios para evitarlos?», abriendo así un nuevo turno de intervenciones donde el estudiantado propone diversas soluciones.

E.2 El profesor o profesora realiza acciones para conseguir que el estudiante o la estudiante mejore su intervención después de haber hecho una expansión de una intervención suya previa, proporcionándole un modelo adecuado. El tipo de acciones que realiza están vinculadas con las que ya se han mencionado en el apartado D5.

[Ver apartado D5](#)

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. E2

[Ver estándar 8. E2](#)

EJEMPLO

En la asignatura de Grafos del grado en Matemáticas, los estudiantes tienen la posibilidad de sustituir algunas actividades de programación por una actividad de aprendizaje servicio, que consiste en escoger un tema con la ayuda del profesorado y presentarlo al alumnado de bachillerato. Un grupo de estudiantes se ha animado y solicita al profesor una tutoría para acordar el proyecto. En esta, el profesor explica cómo sería y qué contenidos podrían prepararse. Concretamente, propone que utilicen el concepto de *grafos* para

presentar fenómenos de la naturaleza o de la vida cotidiana que se prestan a ser descritos por redes. Para ello, anima al grupo a leerse el libro *Redes: una breve introducción* de Guido Caldarelli y Michele Catanzaro, donde los autores exponen cómo las redes están en la base de algunos de los principales fenómenos globales (pandemias, crisis financieras, grandes apagones, cambio climático, etc.). Entonces un estudiante dice: «Puedo utilizar los grafos para representar con aristas la interdependencia entre países». Y el

docente responde: «Sí, puedes utilizar los grafos para representar con aristas dirigidas la dependencia entre los países en un sector económico». Y de nuevo el estudiante prosigue: «Entonces, ¿entre dos nudos tendrá que haber una arista por cada sector económico?», incorporando la reformulación que el docente ha utilizado previamente. El docente responde: «Claro. Cada arista indicará si en un sector específico un país tendrá un déficit o un superávit en aquel ámbito».

E3 El profesor o profesora lleva a cabo acciones para que los estudiantes mejoren su enunciado después de una clarificación por parte del docente donde modifica sus enunciados, respuestas o expresiones orales a partir de una aclaración, corrección o sugerencia. Acciones como las que hemos mencionado en el apartado D6.

[Ver apartado D6](#)

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. E3

[Ver estándar 8. E3](#)

EJEMPLO

En la asignatura Fisioterapia de la Discapacidad del grado en Fisioterapia, la profesora inicia la clase abriendo un turno de participación para comentar la visita que realizaron conjuntamente a un centro deportivo adaptado para personas con discapacidad. Pregunta si les pareció interesante, si tienen preguntas sobre alguna de las explicaciones que recibieron, si pueden compartir con sus compañeros las observaciones realizadas, etc. Una

estudiante mira alrededor comprobando si hay otros turnos y, al no observar más estudiantes que muestren interés, empieza a explicar que la visita fue muy interesante, que la ayudó a entender mejor los conceptos abordados en las sesiones anteriores y a visualizar cómo trabajar de forma específica proporcionando los apoyos necesarios. Durante su exposición, inicialmente se refiere a las personas usuarias del servicio como «personas discapacitadas»,

pero rápidamente se autocorrigió y utiliza «personas con discapacidad», recordando cómo la profesora había hecho hincapié en esta denominación durante las primeras sesiones en las que expuso la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de la OMS (2001) y todos los cambios de perspectiva en la conceptualización de la discapacidad, así como de las diferentes terminologías.



E4 La profesora lleva a cabo acciones para conseguir que los estudiantes utilicen fórmulas de interacción social para emplear de manera adecuada y efectiva diversas expresiones y estructuras lingüísticas en sus interacciones orales. Se trata de acciones como las mencionadas en el apartado D4.

[Ver apartado D4](#)

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. E4

[Ver estándar 8. E4](#)

EJEMPLO

En la asignatura Diseño de Encuestas del grado en Estadística, los estudiantes, como parte de las actividades de la evaluación continua, deben llevar a cabo una investigación de carácter socioeconómico a partir de los datos obtenidos por la encuesta y completar todas las etapas necesarias hasta llegar a las conclusiones. Los grupos ya han completado la actividad 1 de planteamiento del proyecto y la 2, en la cual han diseñado el cuestionario. Al inicio de la actividad 3, en la que tienen que realizar el trabajo de campo, la docente propone que ensayen en clase cómo llevar a cabo la entrevista. En la sesión anterior, la docente había abordado la importancia de las características y el entrenamiento de la persona entrevistadora y, particularmente, de sus habilidades comunicativas para animar a participar a la persona entrevistada.

Entre estas habilidades se incluyen el uso de un lenguaje respetuoso y las fórmulas sociales que se espera que utilice la persona entrevistadora para diferentes habilidades comunicativas de tipo pragmático que son necesarias en una encuesta: saludar según el momento del día, solicitar la participación, saber reconducir el desarrollo de la encuesta si la persona entrevistada se desvía del propósito, deducir si está cansada de las preguntas y responde sin pensar, estimular respuesta auténticas, agradecer su participación al finalizar, entre otras. Para ello, propone a los grupos de estudiantes que propongan recursos lingüísticos que generalmente utilizamos como fórmulas sociales para cada una de estas funciones de diverso tipo según el perfil de la persona a quien hagan la entrevista (un adolescente, una persona joven, una persona con

poca competencia lingüística, una persona cuya primera lengua no es la de la entrevista, etc.), y practiquen el guion de la entrevista introduciéndolas. Así, un grupo propone, para solicitar la participación, expresiones como «Sería usted tan amable de responder a unas preguntas que...», «¿Le importaría participar en una entrevista que tiene como objetivo...?», «¿Podrías responder a unas preguntas sobre...?», «¿Podrías dedicar 10 minutos a responder unas preguntas para...?», etc. La docente pasa por los grupos, observa y escucha las conversaciones y discusiones y solo interviene si es necesario, proporcionando retroacción o bien formulando preguntas que favorecen la reflexión sobre diferentes perfiles concretos de personas que pueden ser entrevistadas.

E5 El docente o la docente lleva a cabo acciones para conseguir que los estudiantes, cuando utilizan la lengua oral para obtener información relevante o de su interés, tengan éxito. Lo hace utilizando estrategias recogidas en el apartado D2.

[Ver apartado D2](#)

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. E5

[Ver estándar 8. E5](#)

EJEMPLO

En la asignatura Elasticidad y Resistencia del grado en Ingeniería de Materiales, los estudiantes llevan a cabo trabajos tutelados que consisten en problemas seleccionados del temario. En ellos, la profesora revisa y analiza los casos en los cuales no se ha incorporado una perspectiva de género en el diseño o funcionalización de objetos o componentes. En la sesión de esta semana, uno de los estudiantes cuestiona que tenga que incorporar la perspectiva de género en el diseño del objeto del caso que está analizando y defiende el carácter masculino de la profesión. Una compañera, con expresión serena, explica que la sociedad es diversa y que

es necesario dar una respuesta ajustada a toda la variedad. El estudiante asiente sin estar muy convencido, pero sigue cuestionando que las mujeres puedan realizar aportaciones al campo. Otras estudiantes escuchan el intercambio con cara de estupefacción. La profesora toma la palabra y proporciona ejemplos de mujeres que han contribuido de forma destacada en el área de ingeniería, como Emily Roebling (y su contribución en la construcción del puente de Brooklyn), Helen Augusta Blanchard (una gran inventora de la era industrial), Hedy Lamarr (con su teoría de salto de frecuencia que está en la base de las actuales conexiones de red Bluetooth

y wifi), Stephanie Louise Kwolek (que descubrió los polímeros cristalinos líquidos), Edith Clarke (que inventó la calculadora Clarke), Esther Conwell (el impacto de los semiconductores en la informática moderna), Margaret Hamilton (con el código de computadora del Apollo 11), entre otras. El estudiante agradece a la compañera su intervención y a la profesora toda la información, que desconocía, y se disculpa antes sus compañeros y sus compañeras de clase de manera indirecta («¿Vosotros sabíais todo esto?»), a continuación, reanuda el diseño para el caso propuesto.



E6 El profesor o profesora lleva a cabo acciones que tienen como objetivo conseguir que los estudiantes aporten información de tipo diverso y de maneras diferentes en clase, a través de la lengua oral para comunicar o bien expresar sus ideas, conocimientos y experiencias de manera clara y coherente en diversos contextos. Lo hace utilizando estrategias como las que se describen en el apartado D3.

[Ver apartado D3](#)

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. E6

[Ver estándar 8. E6](#)

EJEMPLO

En la asignatura Derecho, Ciudadanía y Trabajo Social del grado en Trabajo Social, el estudiantado prepara, a partir de lecturas y otros recursos, una serie de casos prácticos programados para el semestre. Además, cada estudiante debe elaborar un portafolio, en el que se recoge la preparación del conjunto de los casos. En una de las sesiones sobre el derecho civil, se analiza en grupo colaborativo un caso vinculado a situación de discapacidad y dependencia, en el que el estudiantado debe evidenciar que conoce las medidas de apoyo al ejercicio de la capacidad jurídica y las instituciones de protección de personas.

Durante el análisis del caso, una estudiante está exponiendo que se trata de un caso claro de discapacitismo. El resto de estudiantes del grupo de trabajo expresa cara de sorpresa o de no acabar de comprender lo que ha expuesto la compañera. Un estudiante pregunta: «¿Discapacitismo? Esta palabra te la habrás inventado». La estudiante explica: «Como existe

racismo a partir de *raza*, pues me suena que la palabra *discapacitismo* es lo mismo, pero a partir de *discapacidad*. No estoy segura, pero diría que es así». La profesora, que va circulando por el aula y proporcionando ayuda a los grupos de trabajo, ha escuchado la conversación, se acerca y espera a ver cómo el grupo resuelve la situación. El mismo estudiante que ha cuestionado el uso de la palabra se dirige a la profesora y le pregunta: «¿Es correcta la palabra *discapacitismo*? La entiendo, pero no me suena». La profesora responde a la pregunta dirigiéndose a todo el grupo colaborativo: «¿Qué os parece? ¿Existe el término *discapacitismo*?». Otra estudiante, que no había intervenido hasta el momento, y que estaba concentrada en la pantalla de su ordenador portátil, responde, mientras continúa mirando la pantalla y alterna con miradas a sus compañeros y a la profesora: «¡Ya! Lo he encontrado, claro, ya lo entiendo». La profesora la anima a comentar el resultado de la búsqueda. La estudiante lee: «El

término adecuado es 'capacitismo'. Surgió, durante las décadas de 1960 y 1970, a partir de los movimientos por los derechos civiles de las personas con discapacidad en los Estados Unidos y el Reino Unido. Y sí que nació como concepto análogo al uso de *sexismo* y *racismo*, como has comentado, con el objetivo de evidenciar y combatir los prejuicios y la discriminación hacia las personas con discapacidad. Deriva de la palabra *capacidad*, y no *discapacidad*, porque combate la visión de que las personas «capacitadas» son la norma en la sociedad y las personas con discapacidad deben adaptarse a la norma, y defiende que todas las personas tenemos capacidades diversas». Sus compañeros de grupo muestran una expresión facial de perplejidad ante la explicación de la compañera. La profesora se muestra satisfecha con la intervención de la estudiante, le dirige una mirada de complicidad, y se encamina a otro grupo. El grupo retoma el trabajo sobre el caso.

E7 La profesora o profesor lleva a cabo acciones con el fin de ayudar a los estudiantes a regular la acción de otros con el propósito de guiar, dirigir y gestionar el comportamiento y las actividades de sus compañeros en diversos contextos. Se trata de acciones como las que se recogen en el apartado D7.

[Ver apartado D7](#)

El objetivo de este punto es que el estudiantado alcance el estándar 8. E7

[Ver estándar 8. E7](#)

EJEMPLO

En la asignatura Interculturalidad e Inmigración del grado en Pedagogía, el profesor propone el visionado de la película *Poniente* (2002), de la directora Chus Gutiérrez, y un videofórum posterior en el que analizarán la representación de los problemas sociales en el cine y su vinculación con las políticas migratorias, los modelos de gestión del hecho migratorio y la respuesta de la sociedad de acogida. Tras el visionado, algunos estudiantes muestran en sus caras su malestar con el contenido de la historia. Se trata de un drama romántico en un contexto social que finaliza en el estallido de violencia que vivió la localidad de El Ejido en la provincia de Almería. Ningún

estudiante se lanza a iniciar la discusión. Después de unos segundos, una de las estudiantes, de familia de origen marroquí, expone su reacción y cómo le ha hecho revivir el miedo que había sentido durante su infancia al llegar a la ciudad donde vive actualmente. Al finalizar, anima a participar a otras compañeras que también han vivido experiencias similares en su familia y argumenta lo fundamental que es que la sociedad conozca las dificultades con las que se encuentran y las vivencias que transitan las familias migrantes. Otra estudiante, con cierta timidez, se anima a participar, y comenta que le ha recordado al libro *El lunes nos querrán* de la escritora catalana de origen marroquí

Najat El Hachmi, y sugiere al grupo reflexionar sobre cómo es posible no aceptar el fenómeno migratorio actual cuando hace cuatro décadas eran los propios españoles que migraban a otros países y a otras regiones de España buscando los mismos sueños. A partir de esa intervención se suceden diversas participaciones de los estudiantes (más mujeres), donde comparten experiencias de alguna persona de su familia y las relacionan con las políticas migratorias. El docente valora explícitamente todas las aportaciones y, especialmente, agradece a las dos estudiantes que han expuesto las primeras por contribuir con sus palabras a que otras estudiantes hayan participado en la discusión.



3.

ORIENTACIONES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

En este último apartado de la guía presentamos una propuesta de instrumentos para la reflexión, evaluación y coevaluación de las habilidades y estrategias comunicativas del profesorado universitario para promover el desarrollo de la CCO de los estudiantes, y, al mismo tiempo, para poder evaluar el grado en el que el estudiantado alcanza los estándares, de acuerdo con lo expuesto a lo largo del documento. El punto de partida es un enfoque inclusivo de la evaluación, que pretende valorar el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes teniendo en cuenta sus características individuales, necesidades educativas o estilos de aprendizaje, ofreciéndoles oportunidades equivalentes, si no las mismas, de participación y logro educativo (Florian y Black-Hawkins, 2011; Giangreco y Pugliano, 2017). Desde esta perspectiva, se priorizará la función formativa de la evaluación, orientada a reconocer y a responder al proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje (Cowe y Bell, 1999). La evaluación se considera en esta guía una estrategia útil para el profesorado, orientada a tomar decisiones sobre los procesos instruccionales, ofrecer retroalimentación a los estudiantes, y ajustar las ayudas a las necesidades reales que van surgiendo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. En nuestra propuesta, la retroalimentación es clave para que el estudiantado pueda autorregularse durante su proceso de aprendizaje, siendo uno de los elementos de mayor impacto en su implicación y motivación (Winstone et al., 2021).

La retroalimentación se define como un proceso que ofrece a los estudiantes información de calidad sobre su desempeño, a la que pueden dar sentido y les es provechosa para introducir mejoras en su propio proceso de aprendizaje mientras todavía se está produciendo o a *posteriori* (Carless, 2019). Estas mismas ideas podrían ser consideradas cuando quien se sitúa en un proceso de mejora y aprendizaje es el propio profesorado, en este caso en relación con su propia competencia para promover el desarrollo de la CCO de sus estudiantes.

Esta evaluación puede realizarse usando la rúbrica que se presenta al final de esta guía. La rúbrica puede ser usada por un/a profesor/a observador/a, por el profesor/a que está en clase con los/as estudiantes, y por estos/as mismos. Antes de utilizar la rúbrica puede ser muy útil revisar:

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

[Acceder a la solicitud de alta al recurso digital](#)

[Acceder a la rúbrica](#)

En todos los casos se entiende que se están evaluando todas las acciones, estrategias y dinámicas que tienen lugar en las clases, a partir de los indicadores, que se agrupan en función de las dimensiones que están en la base de este documento.

Estas rúbricas pueden usarse para analizar, evaluar y detectar elementos de reflexión y de mejora de la práctica, tanto por parte del profesorado como de los estudiantes, en actividades diversas, como aquellas que se han ido introduciendo en los ejemplos a lo largo del documento: trabajo en grupos colaborativos, discusiones iniciales —durante y al final de las clases con todo el grupo de estudiantes y el profesorado—, actividades de simulación o *role-playing*, debates, análisis de documentos audiovisuales, etc. La idea de base es que no es necesario hacer una actividad específica para contribuir al desarrollo de la CCO de los estudiantes, sino que el punto clave es que el profesorado progresivamente vaya siendo consciente de la importancia de esta competencia y de la relevancia que tienen sus estrategias y la propuesta de actividades y dinámicas para conseguir más participación activa por parte del alumnado, con el fin de que puedan promover el desarrollo de esta competencia como estudiantes universitarios y como futuros profesionales, en el ámbito que corresponda. Las personas que en el futuro ejerzan como médicos, psicólogos, políticos, educadores, comerciales, economistas, investigadores, arquitectos, etc. realizarán su labor en contextos sociales, con otras personas, con las que tendrán que hablar, comunicarse, negociar, discutir, tomar acuerdos, etc. El desarrollo de la CCO es fundamental para que la validez de todas estas acciones y transacciones profesionales y sociales sea óptima. Los médicos necesitan esta competencia para poder relacionarse con sus iguales, discutir sobre casos, enseñar al estudiantado en prácticas a comunicarse con sus pacientes, para darles buenas y malas noticias. Los economistas, los psicólogos, los docentes de cualquier nivel educativo, todos y todas necesitan ser competentes desde el punto de vista de la comunicación oral para realizar su trabajo con una buena calidad.

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., y Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188-209.

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Johnson, S., Veitch, S., 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL^[1]

La siguiente rúbrica tiene como propósito que cualquier observador/a externo/a (profesor/a, investigador/a...) o el/la (profesor/a, investigador/a...), el profesor/a, o los/as estudiantes, evalúen las acciones o estrategias de relación con el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los y las estudiantes. Cada usuario puede utilizar la rúbrica en función de sus intereses y objetivos concretos. Por ejemplo, puede evaluar parcialmente algún criterio específico, conjunto de criterios, o bien utilizarla de manera completa, según sea el caso. Se sugiere que se introduzca una cruz en la celda correspondiente y se escriban comentarios para concretar la decisión tomada. Se presentan las valoraciones cualitativas para cada uno de los descriptores del criterio 1.1., a modo de ejemplo, para no generar un documento excesivamente largo y poco ágil.

^[1]En esta rúbrica se utilizan diferentes fórmulas o expresiones para referirse a los y las estudiantes, así como a los profesores y profesoras, para mostrar nuestro claro convencimiento sobre la necesidad de incorporar la perspectiva de género en los textos educativos, pero, al mismo tiempo, tratando de evitar que la lectura del texto resulte tediosa debido a la repetición de artículos, guiones o barras.

INDICADORES	CRITERIOS	DESCRIPTORES
		Totalmente en desacuerdo (TD) El profesor no incorpora referencias ni reflexiones sobre aspectos formales durante la clase. En desacuerdo (D) El profesor hace algunas referencias, pero son muy limitadas/escasas o poco claras. De acuerdo (A) El profesor incorpora referencias y reflexiones explícitas sobre aspectos formales en varias ocasiones durante la clase. Totalmente de acuerdo (TA) El profesor incorpora referencias y reflexiones explícitas sobre aspectos formales en numerosas ocasiones durante la clase. No aplica (NA) No corresponde evaluar este aspecto en la clase observada.

INDICADORES	CRITERIOS	DESCRIPTORES				
1.Forma (click para ver)	1.1 Durante la clase, el profesor incorpora a sus intervenciones referencias y reflexiones explícitas sobre aspectos formales de la lengua oral (sintaxis, morfosintaxis, morfología y fonología).	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	1.2. Las intervenciones del profesor son correctas desde el punto de vista formal.					
	1.3. Utiliza estrategias para animar y alentar a los y las estudiantes a reflexionar en voz alta sobre los aspectos formales de la lengua oral, tanto en relación con sus propias intervenciones como a las de los estudiantes					
	1.4. Utiliza estrategias para modelar o reformular intervenciones de los estudiantes enfatizando las cuestiones formales.					
2.Léxico (Click para ver)	2.1 Durante la clase, el profesor utiliza un repertorio lingüístico rico y variado, tanto de léxico de uso común como específico del área y asignatura, e incorpora a sus intervenciones referencias y reflexiones explícitas sobre el léxico y los conceptos utilizados.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	2.2. Las intervenciones son precisas, claras y relevantes, sin presentar ambigüedades.					
	2.3. Utiliza estrategias para animar y alentar a los y las estudiantes a reflexionar en voz alta sobre los aspectos vinculados al léxico, tanto en relación con sus propias intervenciones como a las de los estudiantes.					
	2.4. Utiliza estrategias para modelar o reformular intervenciones de los estudiantes enfatizando las cuestiones vinculadas al léxico.					

INDICADORES	CRITERIOS	DESCRIPTORES				
3.Estructura y organización del discurso (Click para ver)	3.1. Durante la clase el profesor incorpora a sus intervenciones referencias y reflexiones explícitas sobre tipología textual, géneros discursivos, aspectos retóricos, conectores metatextuales, cohesión textual.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	3.2. Las intervenciones son correctas desde el punto de vista de la estructura y la organización del discurso.					
	3.3. Utiliza estrategias para animar y alentar a los y las estudiantes a reflexionar en voz alta sobre los aspectos vinculados a la estructura y organización del discurso.					
	3.4. Utiliza estrategias para modelar intervenciones de los estudiantes enfatizando las cuestiones vinculadas a la estructura y organización del discurso.					
4.Uso del lenguaje (Click para ver)	4.1. Durante la clase la profesora incorpora a sus intervenciones referencias y reflexiones explícitas sobre el uso del lenguaje con propósitos diversos o funciones comunicativas.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	4.2. Las intervenciones son ajustadas al contexto desde la perspectiva funcional.					
	4.3. Utiliza estrategias para animar y alentar a los y las estudiantes a reflexionar en voz alta sobre las funciones comunicativas que utilizan o, lo que es lo mismo, los diversos propósitos para los cuales utilizan el lenguaje y su ajuste a las situaciones específicas.					
	4.4. Utiliza estrategias para modelar intervenciones de las estudiantes enfatizando las cuestiones vinculadas a las diversas funciones que tiene el lenguaje.					

INDICADORES	CRITERIOS	DESCRIPTORES				
5. Comprensión (Click para ver)	5.1. Durante la clase la profesora incorpora a sus intervenciones referencias y reflexiones explícitas sobre la importancia de la escucha activa para comprender el discurso de los demás, así como la necesidad de analizar este discurso para poder reaccionar, debatir o preguntar lo que no se comprende.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	5.2. La actitud de la profesora y la reacción a las intervenciones de los y las estudiantes pone de manifiesto que está escuchando activamente y analizando el discurso de los estudiantes.					
	5.3. Utiliza estrategias para animar y alentar a los y las estudiantes a reflexionar en voz alta sobre el grado en el que comprenden el discurso de los otros y la manera de mostrarlo.					
	5.4. Utiliza estrategias para reaccionar a las intervenciones de los estudiantes poniendo de relieve la escucha activa, analítica y evaluadora respecto a sus intervenciones.					
6. Comunicación no verbal (Click para ver)	6.1. Durante la clase, el profesor incorpora a sus intervenciones referencias y reflexiones explícitas sobre la importancia de utilizar las expresiones faciales, los gestos y la multimodalidad de manera acorde con la lengua oral.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	6.2. Durante las intervenciones, utiliza la comunicación no verbal (expresión facial, gestos corporales, contacto ocular) de manera adecuada para complementar el discurso oral.					
	6.3. Utiliza estrategias para animar y alentar a los y las estudiantes a utilizar las expresiones faciales, gestos corporales, multimodalidad para acompañar la lengua oral y reforzar así el contenido que se quiere transmitir.					
	6.4. Utiliza estrategias para modelar las intervenciones de los estudiantes en relación con el uso de la expresión facial, los gestos corporales y la multimodalidad.					

INDICADORES	CRITERIOS	DESCRIPTORES				
7. Pronunciación y aspectos suprasegmentales (Click para ver)	7.1. Durante la clase, la profesora incorpora a sus intervenciones referencias y reflexiones explícitas sobre la importancia de modular y proyectar la voz, pronunciar correctamente, utilizar una velocidad adecuada, hacer pausas, ajustar la entonación y utilizar un tono y ritmo adecuados a la situación e interlocutores.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	7.2. Durante las intervenciones, modula, proyecta la voz y pronuncia correctamente, utiliza una velocidad adecuada, hace pausas, ajusta la entonación y utiliza un tono y ritmo adecuados a la situación e interlocutores.					
	7.3. Utiliza estrategias para animar y alentar a los y las estudiantes a modular, proyectar la voz, y pronunciar correctamente, utilizar una velocidad adecuada, hacer pausas, ajustar la entonación y utilizar un tono y ritmo adecuados a la situación e interlocutores.					
	7.4. Utiliza estrategias para modelar las intervenciones de los estudiantes en relación con la modulación, proyección de la voz y pronunciación correctas, utilizar una velocidad adecuada, hacer pausas, ajustar la entonación y utilizar un tono y ritmo adecuados a la situación e interlocutores.					
8. La interacción comunicativa y lingüística en el aula 8A. Diseño instruccional (Click para ver)	A2. El profesor evalúa la competencia comunicativa de los estudiantes.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	A4. Los estudiantes y el profesor revisan los contenidos que ya han trabajado relacionados con la competencia comunicativa oral.					
	A5. El profesor comparte con las estudiantes los objetivos relacionados con la lengua oral.					

INDICADORES	CRITERIOS	DESCRIPTORES				
8B. Gestión de la conversación por parte del profesorado (Click para ver)	B1. La profesora facilita que los estudiantes inicien las interacciones comunicativas.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	B2. La disposición del mobiliario y de los participantes se ajusta a las características de la actividad.					
	B3. El profesor da tiempo a las estudiantes para que tomen su turno.					
	B4. Responde a las interacciones comunicativas iniciadas por los estudiantes.					
	B5. Adopta un rol activo de guía y orientación durante las actividades de conversación y/o discusión.					
	B6. Gestiona los turnos para que las estudiantes participen en las discusiones y conversaciones.					
8C. Gestión de la conversación por parte de los estudiantes (Click para ver)	C1. El profesor y los estudiantes adoptan un formato de interacción en red durante las actividades de conversación y discusión.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
8D. Estrategias del profesor para promover el uso de la competencia comunicativa oral con propósitos diferentes por parte de los y las estudiantes (Click para ver)	D1. El profesor enseña a sintetizar y/o extraer conclusiones.	(TD)	(D)	(A)	(TA)	(NA)
	D2. Reflexiona con sus estudiantes sobre cómo formular preguntas adecuadas y ajustadas al contexto.					
	D3. Reflexiona con sus estudiantes sobre cómo proporcionar y compartir información.					
	D4. La profesora y los estudiantes reflexionan sobre cómo utilizar fórmulas de interacción social.					
	D5. El profesor expande los enunciados de los y las estudiantes.					
	D6. La profesora clarifica los enunciados de los y las estudiantes.					
	D7. El profesor enseña a los y las estudiantes a regular la acción.					
	D8. La profesora valora positivamente las intervenciones de los y las estudiantes.					

EL EQUIPO

TRAYECTORIA

MARTA GRÀCIA

Conoce su curriculum

ANA LUISA ADAM-ALCOCER

Conoce su curriculum

PRISCILA BENITEZ

Conoce su curriculum

MA. JOSEP JARQUE

Conoce su curriculum

PRISCILA GARZA

Conoce su curriculum

TERESA ZARZA

Conoce su curriculum

TERESA SEGUÉS

Conoce su curriculum

VERÓNICA QUEZADA

Conoce su curriculum

ELISA ROSADO

Conoce su curriculum

© CCO_GUIA MARTA GRÀCIA (2025)