



UNIVERSIDAD
BOLIVARIANA
DEL ECUADOR

TRABAJO DE TITULACIÓN

UNIVERSIDAD
BOLIVARIANA
DEL ECUADOR



UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE ECUADOR

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TRABAJO DE TITULACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA

Estrategia didáctica para fortalecer
la expresión oral en estudiantes de cuarto grado
de una unidad educativa de Catamayo, 2024

Autoras:

Martina Cecilia Lluman Lluman
Nancy Yativer Machuca Hidalgo

Tutor:

PHD. Carlos Humanante

ECUADOR

2024



La Universidad para todos



UNIVERSIDAD
BOLIVARIANA
DEL ECUADOR

TRABAJO DE TITULACIÓN

DEDICATORIA

Atribuimos este logro al apoyo constante de Dios durante nuestro trayecto académico, así como a nuestra capacidad para superar desafíos y mantenernos enfocadas en nuestra meta educativa. Este hito refleja nuestro esfuerzo diligente y compromiso inquebrantable. Nos recuerda nuestra fuerza interior y capacidad para alcanzar grandes metas.

Martina Cecilia Lluman Lluman
Nancy Yativer Machuca Hidalgo



La Universidad para todos





UNIVERSIDAD
BOLIVARIANA
DEL ECUADOR

TRABAJO DE TITULACIÓN

AGRADECIMIENTO

A través de estas líneas es nuestro deseo agradecer: a Dios, ante todo, por darnos sabiduría para aprender y perseverancia para no desistir; a la Universidad Bolivariana del Ecuador por su valioso aporte en nuestro crecimiento profesional; a nuestro tutor de trabajo de titulación por su profesionalismo y compromiso; a la unidad educativa de la ciudad de Catamayo que nos permitió ingresar a sus aulas para aprender de nuestros colegas y nutrir nuestros corazones con la alegría de los niños que participaron en este proyecto; y, en especial, a nuestros seres queridos (familiares y amigos) que, de diversas maneras, nos apoyaron constantemente para que nuestros propósitos y buenas intenciones, finalmente, se materialicen a través de este trabajo.

Martina Cecilia Lluman Lluman
Nancy Yativer Machuca Hidalgo



La Universidad para todos





RESUMEN EJECUTIVO

Por medio de un estudio empírico cuali-cuantitativo en el que participaron siete docentes de educación general básica y veinticuatro alumnos de cuarto grado de una institución educativa de la ciudad de Catamayo (Ecuador), se pudo observar que varias capacidades orales de estos niños (de entre ocho y nueve años de edad), particularmente en el ámbito del habla, alcanzan un nivel de satisfacción que está por debajo del cincuenta por ciento de lo aceptable según la escala de Likert. Por consiguiente, con la intención de comprender mejor los elementos y fases de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria, así como de la constitución y definición de cada una de las dimensiones de la expresión oral (voz, código y contenido), se llevó a cabo una rigurosa revisión documental de noventa y seis fuentes bibliográficas más recientes. Posteriormente, las conclusiones de esta revisión fueron fundamentadas en la teoría del aprendizaje constructivista del psicólogo suizo Jean Piaget (1964) y en los conceptos del desarrollo evolutivo del lenguaje verbal planteados por Pablo Castañeda (1999). La triangulación conceptual de toda esta información sugirió la necesidad de crear varios referentes pedagógicos y lingüísticos para intervenir de manera directa cada una de las necesidades identificadas en el diagnóstico; de esta manera, a través de una metodología sintética, se configuraron seis cápsulas paradigmáticas con orientaciones concretas en torno a cada problema; y, a partir de estas cápsulas, se diseñó un programa de intervención didáctica en seis jornadas académicas. Esta estrategia ha sido validada por siete especialistas educativos, cuyas valoraciones han sustentado la funcionalidad de la propuesta tanto para la enseñanza y el aprendizaje de las capacidades implícitas en la expresión oral, en el ámbito del habla, como para su aplicación en niños de ocho a nueve años de edad que presenten insuficiencias en dichas capacidades.

Palabras clave: expresión oral; habilidades comunicacionales; estrategias didácticas; proceso de enseñanza y aprendizaje; desarrollo evolutivo del lenguaje.



ABSTRACT

Through an empirical research based on a qualitative-quantitative analysis that involved seven teachers working in an Elementary School in Catamayo city (Ecuador) and twenty-four students between eight and nine years old (fourth grade in the Ecuadorian education system), it was observed that several speaking skills of these children reach a level of satisfaction that is below fifty percent of what is acceptable according to the Likert scale. Consequently, a thorough desk-based research was carried out by reading and analyzing a total of ninety-six more recent literature sources, with the purpose of better understanding how the components and stages of the elementary school teaching-learning process work, and to understand the constitution and definition of voice, language and message as the three main strands of speaking proficiency. The findings of this bibliographic review were subsequently supported on the basis of the constructivism learning theory proposed in 1964 by the Swiss psychologist Jean Piaget, and on the concepts of the natural language acquisition proposed by Pablo Félix Castañeda in 1999. By performing triangulation analysis of all this information, the need has been found to create several pedagogical and language acquisition guidelines that contribute to directly alleviate each of the needs identified in the diagnosis. For this reason, through a research synthesis approach, six paradigmatic capsules were created that contained specific directions to address each difficulty in speaking skills. Thereupon the guidelines from these capsules were used to design a didactic intervention program for six school days. This program has been validated by seven experts in Education, who have qualified the strategy proposed by this research as a functional didactic tool to teach children, between eight and nine years old, how to overcome insufficiencies in speaking skill and, thereby, strengthen the teaching and learning processes in the fourth grade classroom.

Keywords: speaking skills; communicative proficiency; teaching strategies; teaching-learning process; natural language acquisition.



ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	
1.1. Teoría del aprendizaje cognitivo.....	11
1.2. Proceso de enseñanza y aprendizaje.....	13
1.2.1. Elementos del proceso.....	16
1.2.2. Etapas de la enseñanza y el aprendizaje.....	18
1.3. La expresión oral.....	22
1.3.1. La voz.....	22
1.3.2. El código verbal.....	24
1.3.3. El código no verbal.....	26
1.3.4. Contenido.....	27
1.4. La expresión oral en el aula de primaria.....	30
1.5. Antecedentes investigativos.....	30
1.5.1. Antecedentes internacionales.....	30
1.5.2. Antecedentes nacionales.....	31
1.6. Currículo ecuatoriano.....	33
1.7. Bases legales.....	35
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTUDIO DIAGNÓSTICO	
2.1. Categoría investigativa.....	36
2.2. Enfoque investigativo.....	38
2.3. Alcance del estudio.....	39
2.4. Tipo de investigación.....	40
2.5. Métodos e instrumentos.....	41
2.6. Población y muestra.....	43
2.7. Metodología.....	44
2.8. Resultados del estudio diagnóstico.....	47
2.8.1. Encuesta a los docentes.....	47
2.8.2. Observación a estudiantes.....	50
2.8.2. Conclusiones del estudio diagnóstico.....	54





CAPÍTULO 3: PRESENTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

3.1. Fundamentación de la propuesta	56
3.2. Objetivos de la propuesta	61
3.3. Caracterización de la estrategia	61
3.4. Estructura de sus componentes	62
3.5. Condiciones para su aplicación	65
3.6. Implementación de la propuesta.....	68
3.7. Ejemplificación de la propuesta	69
3.8. Validación de la propuesta	70
3.8.1. Especialistas educativos.....	70
3.8.2. Metodología del proceso de validación	70
3.8.3. Instrumento de validación.....	71
3.8.4. Resultados de la validación.....	71
CONCLUSIONES.....	77
RECOMENDACIONES.....	78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	





ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Desarrollo evolutivo de la cognición y el lenguaje verbal	12
Tabla 2. Elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje	16
Tabla 3. Etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje	19
Tabla 4. Antecedes investigativos de la enseñanza y aprendizaje de la expresión oral	34
Tabla 5. Base legal de los elementos de la categoría investigativa	35
Tabla 6. Definición conceptual de la categoría investigativa	36
Tabla 7. Operativización de la categoría investigativa.....	37
Tabla 8. Métodos e instrumentos	42
Tabla 9. Perfil de docentes participantes del estudio	48
Tabla 10. Requisitos cognitivos y lingüísticos para la modelación de la propuesta	57
Tabla 11. Esquema paradigmático y curricular de la propuesta	58
Tabla 12. Hipérboles visuales empleadas en la propuesta didáctica.....	63
Tabla 13. Recursos de la estrategia didáctica Lluman-Machuca	69
Tabla 14. Perfil de validadores a nivel individual	70
Tabla 15. Satisfacción sobre el abordaje de la categoría investigativa en la propuesta	71





ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Principios de asimilación y acomodación en el proceso de enseñanza y aprendizaje	15
Figura 2. Fundamentación teórica de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje	.18
Figura 3. Etapas concretas del acto didáctico con fundamentos piagetianos.....	21
Figura 4. Elementos de la expresión oral según Lluman y Machuca, 2024	29
Figura 5. Escala de valoración cualitativa	38
Figura 6. Etapas del proyecto de investigación.....	44
Figura 7. Resultados de la encuesta aplicada a los docentes participantes	47
Figura 8. Resultados de observación a estudiantes; aspectos relacionados con la voz.....	50
Figura 9. Resultados de observación a estudiantes: el código verbal	51
Figura 10. Resultados de observación a estudiantes: los códigos no verbales	52
Figura 11. Resultados de observación a estudiantes: aspectos relacionados con el contenido.....	53
Figura 12. Estructura de la estrategia didáctica Lluman-Machuca.....	62
Figura 13. Cumplimiento de los objetivos de la propuesta según el criterio de los validadores..	76





LISTADO DE ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario semiestructurado para encuesta a docentes

Anexo 2. Rúbrica analítica para observación semi-experimental de los estudiantes

Anexo 3. Evidencia de validación de la propuesta

Anexo 4. Evidencia de validación de los instrumentos de investigación

Anexo 5. Propuesta didáctica innovadora Lluman-Machuca

- Jornada 1. Cápsula: el contexto sociocultural
- Jornada 2. Cápsula: la documentación para el dominio cognitivo
- Jornada 3. Cápsula: el pensamiento lógico abstracto
- Jornada 4. Cápsula: el autoconcepto
- Jornada 5. Cápsula: la descentración psicológica
- Jornada 6. Cápsula: la madurez neurosicológica
- Recursos de la propuesta Lluman-Machuca





INTRODUCCIÓN

“Lo que vemos cambia lo que sabemos. Lo que conocemos, cambia lo que vemos” —Piaget.

En el año 2019, Laurent Simons —un niño superdotado de nueve años— abandonó la universidad holandesa de Eindhoven por causa de una disputa entre sus padres y el rectorado. El desacuerdo se originó debido a que sus progenitores esperaban que pudiera obtener su título de ingeniero eléctrico ese mismo año; no obstante, la universidad creía que era mejor esperar hasta el 2020, ya que, según la institución, ir tan de prisa en los estudios no sería tan bueno para su desarrollo intelectual (Ferrer, 2019). En el polo opuesto, Oliver Chadwick —un joven inglés de diecinueve años— se graduó en 2023 con las mejores notas sin saber leer ni escribir y, para el 2024, ya estaba cursando la carrera de ingeniería matemática en la universidad de Bristol. Chadwick padece de dislexia severa, pero para lograr los resultados que han sorprendidos a muchos, desde pequeño veía vídeos que desataron su amor por la química; además, memorizaba de manera instantánea lo que sus profesores exponían de manera oral, y resolvía sus tareas a través de un escriba (Victoria, 2024).

Al margen de las súper habilidades o de los índices de insuficiencias que pudiera presentar un alumno, al analizar ambas experiencias se pueden extraer, al menos, tres conclusiones. Por un lado, la desarmonía que puede existir entre la familia, la sociedad o la escuela, en cuanto a las expectativas de logro de los más pequeños, particularmente, en lo que se considera mejor o no para ellos. En segundo lugar, se observa que el aprendizaje involucra procesos cognitivos que no funcionan de la misma manera en todos los casos, y no siempre se desarrollan adecuadamente durante la etapa de vida que se espera que se consoliden. Y, en tercer lugar, se hace evidente la importancia de canales complementarios de aprehensión cognitiva; tal es el caso de Chadwick para quien los procesos educativos de enseñanza y aprendizajes debían llevarse a cabo principalmente desde la oralidad.

De esta manera, en el acto didáctico se amalgaman una serie de elementos externos al sujeto (familia, escuela, sociedad) y elementos que forman parte de su esencia individual (capacidades cognitivas, las inteligencias lingüística e interpersonal, etc.) que son influyentes y, en algunos casos, determinantes a la hora de aprender. Todo este fenómeno es lo que en didáctica contemporánea se conoce como proceso de enseñanza y aprendizaje (Meneses, 2007). Con base en esta realidad se observó que los estudiantes de cuarto grado de cierta institución educativa de la ciudad de Catamayo (Ecuador) presentaban aparentes problemas al expresarse oralmente y, a partir de esta presunción, se esquematizó un ante proyecto de tesis en el que se



recomendó iniciar un trabajo de titulación formal mediante el cual se pudiera dilucidar el alcance de los procesos de enseñanza y aprendizaje —con todos sus elementos inherentes (internos y externos)— en la adquisición de las capacidades comunicativas orales de estos niños.

La iniciativa fue aprobada por el ente universitario regulador y, entonces, se dio paso a la investigación académica. Primero, a través de un estudio diagnóstico, cuyos resultados permitieron **justificar el abordaje del problema**, ya que la investigación develó lo siguiente sobre la expresión oral de los niños: la modulación de la voz presentó niveles poco favorables; los niveles de fluidez no eran enteramente satisfactorios pero se encontraban en vías de mejoramiento; tanto el nivel de vocabulario como la capacidad para cohesionarlo de manera coherente era bastante bajo; la capacidad para gestionar los códigos no verbales se mostró ligeramente positiva; la capacidad para producir enunciados que interesen al auditorio y la habilidad para retomar el discurso cuando se presentan distractores también se manifestó ligeramente propicia; pero, nuevamente se revelaron insuficiencias en la capacidad para relacionar el discurso con los elementos del contexto y producir enunciados pertinentes.

En lo que respecta a los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, el estudio diagnóstico sugirió que la institución educativa no presenta mayores dificultades logísticas para configurar entornos educativos que favorezcan el desarrollo cognitivo de los niños en lo relacionado con las habilidades orales, pues los docentes valoran en buena medida las orientaciones del macrocurrículo, además poseen los conocimientos y las competencias para hacerlo; sin embargo, las circunstancias inmediatas al niño (su contexto familiar y sociocultural) no son contribuyentes, lo cual aparentemente provoca un efecto de ‘adormecimiento’ profesional en el que las desventajas del entorno parecen estar superponiéndose sobre la predisposición del docente.

Fui así como se **planteó el problema investigativo** «¿Cómo fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral en los estudiantes de cuarto grado de educación general básica de cierta unidad educativa de la ciudad de Catamayo?». No obstante, para fortalecer estos procesos habría que atender las insuficiencias comunicacionales de los niños que habían participado en el estudio diagnóstico y, desde luego, estas intervenciones tendrían que materializarse por medio de decisiones áulicas concretas; fue por ello que se optó por encausar este trabajo bajo la **línea investigativa** denominada *Didáctica y Gestión de la Educación* dentro de la temática específica de *Didáctica de las Áreas Curriculares en la Educación Básica*. De este modo, el **tema de investigación se precisó** como «Estrategia didáctica para fortalecer la



expresión oral en estudiantes de cuarto grado de una unidad educativa de la ciudad de Catamayo, 2024».

Al desarticular el tema en todas sus partes fundamentales, se estableció que el **objeto de la investigación** sería específicamente «el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral»; y, para iniciar una investigación oficial en torno a estos aspectos, se formuló un **objetivo general**, el cual quedó definido de la siguiente manera: «Fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral en los estudiantes de cuarto grado de educación general básica mediante la implementación de una estrategia didáctica innovadora en una unidad educativa de la ciudad de Catamayo». Consecuentemente, para guiar el cumplimiento de dicho objetivo se establecieron cinco **preguntas científicas** particulares:

- 1) ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral a favor de los estudiantes cuarto grado de cierta unidad educativa de la ciudad de Catamayo?
- 2) ¿Cuáles son los antecedentes investigativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral que benefician a los estudiantes de cuarto grado de cierta unidad educativa de la ciudad de Catamayo?
- 3) ¿Cuál es la situación actual de la expresión oral de los estudiantes de cuarto grado de cierta unidad educativa de la ciudad de Catamayo?
- 4) ¿Qué características debe tener una estrategia didáctica innovadora que fortalezca el proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral en los estudiantes de cuarto grado de cierta unidad educativa de la ciudad de Catamayo?
- 5) ¿Cuál sería la valoración de los especialistas sobre una estrategia didáctica innovadora que fortalezca los procesos de enseñanza y aprendizaje de la expresión de oral de los niños de cuarto grado de cierta unidad educativa de la ciudad de Catamayo?

Con el fin de poder encontrar respuestas formales o soluciones efectivas a estas preguntas, se prescribieron los siguientes cinco **objetivos específicos**:

- 1) Fundamentar teóricamente el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral a favor de los estudiantes de cuarto grado de cierta unidad educativa de la ciudad de Catamayo.
- 2) Determinar los antecedentes investigativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral en beneficio de los estudiantes de cuarto grado de cierta unidad educativa de la ciudad de Catamayo.



- 3) Diagnosticar el estado actual de la expresión oral en los estudiantes de cuarto grado de cierta unidad educativa de la ciudad de Catamayo.
- 4) Diseñar una estrategia didáctica innovadora que fortalezca la expresión oral en los estudiantes de cuarto grado de cierta unidad educativa de la ciudad de Catamayo.
- 5) Validar, a través de la opinión de especialistas educativos, la eficacia de una estrategia didáctica innovadora para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral de los estudiantes de cuarto grado de cierta unidad educativa de la ciudad de Catamayo.

Como se puede observar, tanto las preguntas científicas como los objetivos específicos que se plantearon para dar respuesta a estos cuestionamientos, han versado sobre el mismo asunto (el objeto de la investigación antes mencionado). Y es a partir de esta realidad inmaterial que se define la **categoría investigativa**: el '*proceso de enseñanza y aprendizaje*', cuyo **campo de acción** específico es '*la expresión oral*'. En lo que respecta a la categoría investigativa, esta fue desagregada en cuatro elementos principales: la programación didáctica, el contexto, el alumno y el profesor. Por su parte, la expresión oral —como campo de acción— se fragmentó en tres dimensiones: la voz, el código, y el contenido. Para una mejor y más eficiente gestión de cada uno de los aspectos de estas desagregaciones se establecieron veintiún identificadores (tablas 6 y 7), los cuales han sido incrustados como ejes transversales en todas las tareas y fases del proceso investigativo.

De hecho, el tratamiento de estos identificadores se hizo posible a través de la aplicación de cuatro **métodos de investigación**. Por un lado, se empleó el '**método empírico**'; primero, a través de una encuesta a los docentes de toda la educación general básica; luego, mediante una observación directa y no participante a la expresión oral de los niños; y, hacia el final de la investigación, por medio de la consulta a siete especialistas educativos quienes valoraron el producto final nacido de esta investigación. Por otra parte, y a la par con el empirismo, se trabajó el '**método estadístico**' cuando hubo la necesidad de cuantificar las valoraciones cualitativas que se habían obtenido de los procedimientos indagatorios anteriores. En tercer lugar, se ejecutó el '**método de revisión bibliográfica**' para realizar una exploración documental sobre las categorías investigativas; en este punto, las propuestas de varios autores se compararon, se contrastaron y se analizaron con el fin de generar inferencias teóricas sólidas. Por último, se llevó a cabo una aplicación del '**método sintético**' con la intención de revisar todos los conceptos del marco teórico, así como los resultados obtenidos de la aplicación del método empírico; toda esta



información se sintetizó en capsulas paradigmáticas esenciales y con ellas se modeló una propuesta didáctica innovadora; obteniendo, así, un producto particular a partir del análisis de elementos genéricos.

De principio a fin, en la investigación participó una **población** de treinta y un (31) sujetos, de los cuales veinticuatro (24) eran alumnos de cuarto grado de cierta unidad educativa de la ciudad de Catamayo, y siete (7) eran docentes que laboraban en todos los grados de educación general básica de la misma institución. Considerando que la población estaba constituida por una cantidad manejable de individuos, se decidió que la **muestra** fuera censal, es decir, que el cien por ciento (100 %) de la población participaría en el estudio.

Los datos que se obtuvieron a través de las aportaciones de la muestra, fueron recolectados mediante procedimientos que respondieron a un **enfoque cuali-cuantitativo**, con mayor relevancia de las valoraciones cualitativas, ya que todos los datos se diligenciaron a través de criterios atributivos de satisfacción (figura 5) y se cuantifican únicamente para conocer el nivel o grado de incidencia de cada criterio. El estudio cuali-cuantitativo del fenómeno también se llevó a cabo a través de siete **tipos de investigación** mediante los cuales se agenció cada uno de los objetivos específicos:

- Para trabajar el objetivo específico 1 se empleó un diseño de **'investigación descriptiva'** mediante la cual se definieron los elementos y etapas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de las dimensiones de la expresión oral. También se ejecutó una **'investigación teórico-documental'**; fue teórica porque se recurrió a las bases epistemológicas del aprendizaje cognitivo piagetiano para fundamentar las categorías investigativas; y fue documental porque para hacer lo anterior se recopiló y seleccionó información a través de la lectura de noventa y seis fuentes bibliográficas.
- Para trabajar el objetivo específico 2 se desarrolló una **'investigación académica'**; esto fue posible mediante la exploración de varios antecedentes nacionales e internacionales sobre otros estudios que ya se hubieran realizado sobre el mismo campo o que se hubieran diseñado para atender problemas o insuficiencias comunicacionales de similares características; esto, con la intención de recabar los elementos funcionales de otras propuestas.
- Para trabajar el objetivo específico 3 se efectuó una **'investigación empírica'** por medio de la cual se encuestó a varios profesores de educación general básica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral y, a partir de los resultados de dicha encuesta,



se formularon conclusiones y se presentaron algunas recomendaciones. Por otro lado, también se llevó a cabo una *'investigación semi-experimental'* que consistió en la observación y evaluación del desarrollo de ciertas tareas controladas y ejecutadas por un grupo de estudiantes de cuarto grado de primaria. Este procedimiento no se consideró experimental puro, ni tampoco cuasi-experimental, ya que en ambos tipos de estudios es preciso hacer evaluaciones antes y después de una tarea concreta.

- Para trabajar el objetivo específico 4 se ejecutó una *'investigación aplicada'* porque, de manera no sistemática, se propuso una estrategia didáctica como solución o intervención directa al problema investigativo. Es decir, que el estudio no se ha limitado a identificar y describir un problema, sino que también ha buscado soluciones o respuestas prácticas.
- Para trabajar el objetivo específico 5 se optó por una *'investigación evaluativa'* porque, hacia el final de todo el proceso, siete especialistas educativos valoraron los resultados obtenidos, es decir, la propuesta didáctica que se diseñó para el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes de cuarto grado.

El arduo trabajo que se efectuó a través de la gestión de estos métodos dio como resultado una investigación con aportes muy significativos en tres aspectos. En primer lugar, están los **aportes teóricos**, ya que a través de este trabajo de titulación se analizan los alcances de la teoría del aprendizaje constructivista propuesta por el psicólogo suizo Jean Piaget en 1964, y las contribuciones teóricas que Pablo Félix Castañeda planteó en 1999 sobre el desarrollo evolutivo del lenguaje verbal. No obstante, el análisis no se enfoca en los procesos educativos de manera global o genérica como se acostumbra en los prefacios y justificaciones epistemológicas de los currículos educativos o en las investigaciones académicas menos aplicadas. Por el contrario, el cotejamiento conceptual del constructivismo piagetiano y de las expectativas verbales de Castañeda se aplican específicamente a dos elementos beneficiarios: primero, a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral; y segundo, a los niños de 8-9 años de edad que cursan el cuarto grado de la educación formal obligatoria. A este respecto, cabe señalar que no se encontraron antecedentes investigativos para atender a estos dos elementos en un mismo estudio y desde las bases del constructivismo.

En segundo lugar, han de destacarse los **aportes metodológicos** de esta investigación; pues, gracias a ella, a partir de ahora, se cuenta con una rúbrica inédita y validada por especialistas educativos, que puede ser utilizada por cualquier docente que trabaje con niños desde los ocho de edad hasta el fin de la etapa piagetiana de las operaciones concretas (doce años). Esta rúbrica



es de modelaje analítico y está diseñada para diagnosticar de manera específica y eficiente distintas habilidades que se compendian en las tres dimensiones de la expresión oral (voz, código y contenido). El diagnóstico se lleva a cabo a través de seis macrocriterios (modulación de la voz; fluidez del discurso; código verbal; códigos no verbales; competencia estratégica; y competencia pragmática), cada uno de los cuales presentan cinco niveles de satisfacción que, a su vez, contienen descriptores claros y concisos sobre las expectativas de logro en el campo de la expresión oral (figura 4 y ANEXO 2).

Por otro lado, el Ministerio de Educación de la República del Ecuador establece que, al terminar el subnivel elemental de la educación general básica (cuarto grado, es decir, entre los 8-9 años de edad), el niño debe haber dominado los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales de seis destrezas con criterio de desempeño que el currículo contempla para el abordaje de la expresión oral. Sin embargo, el currículo no establece procedimientos didácticos concretos ni ofrece paradigmas pedagógicos específicos para los casos en los que las capacidades orales previstas para todo un subnivel no hubieren sido alcanzadas hacia el final del mismo. No obstante, el presente trabajo de titulación destaca por su **aporte práctico** en este aspecto; puesto que uno de sus objetivos es la modelación de una propuesta didáctica que solventa todas las insuficiencias de la expresión oral en los niños que participaron en el estudio diagnóstico y que precisamente están cursando el último grado del subnivel elemental. Además, esta propuesta es enteramente funcional y se encuentra validada por siete especialistas educativos quienes han considerado que su ejecución es factible tanto para la enseñanza y el aprendizaje de las capacidades implícitas en la expresión oral como para ser aplicada en niños de 8-9 años que presenten insuficiencias en dichas capacidades.

Es así como el aporte teórico (fundamentación de la investigación en el aprendizaje cognitivo), el aporte metodológico (diseño de una rúbrica para la valoración de la expresión oral), y el aporte práctico (modelación de una propuesta didáctica) hacen de este estudio un trabajo evidentemente relevante. Aun así, existe otro factor que contribuye, todavía más, a la **importancia de esta investigación**. Al revisar varios antecedentes investigativos nacionales e internacionales en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral en edad escolar (Melo, 2016; Martínez, 2019; Solís, 2019; Valenzuela, 2020; Salas, 2020; Pila, 2022), se ha podido notar que, en general, ninguno de estos trabajos propone el abordaje de todas las dimensiones de las capacidades comunicativas orales juntas: producción y uso de la voz, los códigos de comunicación, y el contexto (tabla 4). De la misma manera, se descubrió que la mayoría de estas investigaciones



versaban sobre asuntos didácticos, pero en ninguna se hacían indagaciones más profundas sobre los aspectos psicopedagógicos y/o psicolingüísticos implícitos en el aprendizaje. Por su parte, la presente investigación se destaca por hacer un abordaje completo de todas las dimensiones de la expresión oral en el ámbito particular del habla y, al mismo tiempo, ejemplifica o concede valor práctico a las aportaciones psicopedagógicas del constructivismo y a los conceptos psicolingüísticos sobre el desarrollo evolutivo del lenguaje verbal.

Todo lo anterior lleva este análisis hasta el siguiente punto: la **novedad de la investigación**. Hubiera sido sencillo enlistar una serie de actividades académicas y apelar a su funcionalidad invocando modelos didácticos de última moda como la ludificación, el aula invertida, el aprendizaje basado en problemas, entre muchos otros que se enfocan en el «cómo luce» la enseñanza; sin embargo, al desarrollar esta investigación se ha visto eminentemente necesario ir más allá de la forma que esta adquiere y profundizar, más bien, en el «cómo se construye» el aprendizaje desde el interior del sujeto. De esta manera, la estrategia didáctica que se propone en este estudio obedece a una serie de principios o cápsulas paradigmáticas que han sido elaboradas por las mismas autoras de este trabajo. Cada cápsula explica cómo funciona el aprendizaje (es decir, los procesos cognitivos que se requieren desarrollar en el alumno) y/o las expectativas de logro en la adquisición natural y evolutiva del lenguaje verbal, en ambos casos, para atender una necesidad educativa concreta de los niños que participaron en el diagnóstico causal. Posteriormente, estas cápsulas se utilizaron como constructos referenciales para la elaboración de un programa específico de intervención curricular. Por ello, esta propuesta no es solamente didáctica, sino también psicopedagógica y psicolingüística.

Es así como el presente trabajo de titulación se torna novedoso y de plausible **actualidad científica**; primeramente, porque —aunque sus fundamentos son del siglo pasado (Piaget: 1964; y Castañeda, 1999)— para poder trasladar sus aportes hasta estos días, se ha realizado una investigación documental de noventa y seis fuentes bibliográficas que permitieron el cotejo conceptual de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral con los fundamentos teóricos antes citados. El 72 % de estos trabajos fueron publicados entre los últimos 10-15 años. Por otro lado, esta investigación es de conveniente temporalidad porque se mantiene ajustada a las contemplaciones del currículo vigente para el subnivel elemental de la educación primaria ecuatoriana, publicado en 2016; tanto así, que cada una de las jornadas didácticas de la propuesta fue diseñada para atender los requerimientos didácticos de una destreza con criterio de desempeño en particular; destrezas que se encuentran predeterminadas en el bloque



'comprensión oral' de dicho currículo. Además, en cada una de las jornadas de trabajo establecidas en la propuesta didáctica se apela al ejercicio de una o varias de las competencias del *Currículo priorizado* que el Ministerio de Educación implementó en el año 2021, en el caso de esta propuesta: competencia comunicacional, socioemocional, digital y lógica (MinEduc, 2021). Además, ha de observarse que la comunicación —junto con la información, y la ética y repercusión social— ha sido descrita como una de las tres dimensiones del aprendizaje del siglo XXI que todo educando del nuevo milenio debe desarrollar según ciertos estudios realizados por el Centro de Investigación e Innovación Educativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Scott, 2015). Sin mencionar que la meta 4.4 de los *Objetivos de desarrollo sostenible* previsto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura establece que para el 2030, uno de los criterios de educación de calidad es el aumento de las competencias adquiridas en el aula de clases, entre ellas el desarrollo de capacidades cognitivas como el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo, y las habilidades comunicativas (UNESCO, 2015); capacidades que se encuentran integradas en la propuesta didáctica de esta investigación.

Por último, es preciso mencionar la **necesidad social** de este proyecto de titulación; después de todo el contexto sociocultural es uno de los ingredientes esenciales no solo de un proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también del individuo mismo como parte de un conglomerado que funciona con él, por él y para él. Es por eso que el docente que acceda a implementar la propuesta didáctica, producto de esta investigación, ha de verla como una vasija de dos asas, en la cual cada agarradera representa una manera o método concreto de trabajar desde el contexto y a favor de él. En primer lugar, todas las jornadas del programa de intervención didáctica inician con la presentación de hipérboles visuales tomadas de materiales audiovisuales que forman parte de los gustos e intereses del niño (su contexto más próximo). Y, en segundo lugar, se han diseñado actividades educativas para el abordaje específico del contexto sociocultural, como es el caso de todas las tareas de la jornada número 1 en donde al estudiante se le entrena para aprender a modular las reacciones verbales ante situaciones que pudieran ocurrir en la comunidad en la que vive; o las intenciones pedagógicas de las jornadas 5 y 6 en donde se espera que el alumno aprenda a gestionar los elementos de la sociedad y la cultura de la que forma parte para producir contenidos más interesantes y pertinentes. Por lo tanto, lo que se propone en esta investigación suple de manera eficiente ciertos aspectos sociales que afectan directamente a los niños para los cuales se ha construido esta iniciativa.



Para finalizar esta introducción, se ofrece un resumen de cada una de las secciones que integran el presente informe de investigación:

- **Capítulo 1.** Contiene los aportes teóricos y conceptuales que sustentan cualquier posterior decisión metodológica de este trabajo. Para ello se han redactado cuatro epígrafes en cada uno de los cuales se exponen los resultados de la investigación bibliográfica sobre las categorías investigativas, a saber, 'el proceso de enseñanza y aprendizaje' y 'la expresión oral'. Pero también, a lo largo del capítulo, se establecen ciertas interrelaciones entre los contenidos que sustentan estas categorías con los fundamentos epistemológicos del constructivismo piagetiano; además de ciertos antecedentes investigativos y las bases legales para el desarrollo de esta investigación.
- **Capítulo 2.** Expone la metodología empleada durante todo el proyecto. Para ello, inicia con la conceptualización y operativización de la categoría investigativa; luego, define el enfoque y el alcance la investigación; después, declara y justifica el tipo de investigación empleado para el logro de cada objetivo específico, así como los métodos e instrumentos que se utilizaron; posteriormente, delimita la población y muestra que participó del estudio; entonces, se describe detalladamente cada una de las etapas de la investigación; y, finalmente, se presentan los resultados, análisis y conclusiones del estudio diagnóstico.
- **Capítulo 3.** A través de esta sección se presenta y valida la propuesta, empezando con una descripción de los logros obtenidos en la investigación con relación a los objetivos específicos. Después, se presentan una serie de elementos argumentativos a favor de la propuesta, es decir: su fundamentación, objetivos, caracterización, estructura, condiciones para su aplicación, y detalles de su implementación (forma de ejecución, evaluación y beneficiarios). El capítulo concluye con los resultados de la validación de la propuesta por parte de los especialistas educativos.
- **Secciones complementarias.** En la parte final del informe se incluyen las CONCLUSIONES a las que se ha podido llegar tras el cumplimiento de los objetivos específicos; y, asimismo, se formulan RECOMENDACIONES para cada una de estas conclusiones, en cuanto a los elementos que pudieran ser abordados o atendidos por futuros trabajos de investigación. El documento concluye con una lista de noventa y seis REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS y cinco ANEXOS que complementan todo lo sustentado en los tres capítulos del informe.



CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. Teoría del aprendizaje cognitivo

El epistemólogo y psicólogo suizo Jean Piaget mostró especial interés en el hecho de que los niños no son capaces de usar la lógica siendo pequeños, pero, a medida que crecen, empiezan a desarrollar la capacidad de resolver problemas con facilidad. Bajo estas premisas nace su teoría constructivista del aprendizaje, en la cual relaciona la capacidad cognitiva y la inteligencia del individuo con su medio físico y social (Castilla, 2014). De esta manera, el conocimiento no radica en el objeto (lo que se aprende) ni en el sujeto (el aprendiz) sino en la interacción que se produce entre ambos (sujeto-objeto); por lo tanto, para que exista conocimiento, el niño debe construirlo a través de dos procesos esenciales: la asimilación y la acomodación. La asimilación consiste en que el niño interpreta del entorno ciertos estímulos ideas u objetos y los adapta a los esquemas mentales que ya posee. Por su parte, la acomodación es el proceso contrapuesto, cuando los estímulos o exigencias del medio comprometen demasiado la coherencia interna del esquema y, por tanto, el niño debe modificarlo (Saldarriaga, Bravo y Loor, 2016).

Según Piaget la memoria evoluciona (no es inmutable) y lo hace sistemáticamente de acuerdo a la evolución de la inteligencia. La acción diferida por la memoria ocurre porque la memoria misma está en desarrollo y posee un componente cognitivo —el entendimiento— que va unido a la inteligencia. El individuo reorganiza continuamente el pasado en sus esquemas (Arboccó, 2009, p. 211).

Con el fin de reorganizar continuamente dichos esquemas, Piaget propone cuatro estadios: periodo sensoriomotor (de 0 a 2 años); periodo de pre-operatorio (de 2 a 7 años); periodo de las operaciones concretas (de 8 a 12 años); y periodo de las operaciones formales (de 12 años en adelante). En el primer estadio, el niño interactúa con el medio a través de reflejos innatos que irá modificando y perfeccionado por ensayo y error; por ejemplo, tira un juguete para captar la atención de sus padres. En el segundo estadio, el niño crea imágenes mentales de la realidad, por ejemplo, imita las acciones de los adultos y de sus iguales con lo cual mejoran sus competencias lingüísticas. En el tercer estadio, utiliza la lógica para hacer sus inferencias sobre las experiencias reales que ocurren a su alrededor debido a que sus conocimientos anteriores se han organizado en estructuras más complejas. En el cuarto estadio, se desarrolla el razonamiento hipotético deductivo, esto quiere decir que el adolescente es capaz de proponer problemas figurativos, analizar todas las premisas y valorar diferentes causas o efectos probables; en esta etapa también se desarrolla la metacognición (UNIR, 2021). Llegados a este



punto, conviene comparar los estadios del desarrollo cognitivo de Piaget con las etapas del desarrollo evolutivo del lenguaje, obteniéndose lo siguiente:

Tabla 1

Desarrollo evolutivo de la cognición y el lenguaje verbal

Desarrollo cognitivo (Piaget)	Desarrollo evolutivo del lenguaje verbal (Castañeda, 1999)	
I. Periodo sensoriomotor	Desarrollo pre-lingüístico	0-2 meses Eslabón 1. Comunicación a través del llanto.
		3-4 meses Eslabón 2. Sonidos guturales y vocálicos de 15-20 segundos.
		5-6 meses Eslabón 3. Balbuceo e imitación de sonidos labiales (p,m.b,d), dentales (d, t) y velopalatales (g, j).
		7-8 meses Eslabón 4. Protoconversaciones entre la madre y el niño a través de señales (gestos).
		9-10 meses Eslabón 5. Repertorio de 3 a 5 palabras. Alejamiento de la madre y uso de ciertas sílabas para representar palabras.
		11-12 meses Eslabón 6. Emplea más de 5 palabras. Simplifica el lenguaje de los adultos mediante el uso de palabras de dos sílabas: <i>mamá, caca...</i>
	Desarrollo lingüístico	12-14 meses Eslabón 7. Etapa holofrástica (palabra-frase). Emite frases de una sola palabra o elementos con varios significados. Ejemplo: “ <i>abre</i> ” = “ <i>abre la puerta</i> ”, “ <i>pela la naranja</i> ”, o “ <i>ponlo a mi lado</i> ”.
		15-18 meses Eslabón 8. Repertorio aprox. De 20 palabras. Puede armar frases con 2 palabras, principalmente objetos y acciones, o adjetivos.
		19-24 meses Eslabón 9. Vocabulario mayor a 50 palabras. Combinación de 2-3 palabras en una frase. Inicio del habla sintáctica.
II. Periodo pre-operatorio	Desarrollo lingüístico	2-3 años Eslabón 10. Periodo de competencia sintáctica. Uso de los verbos auxiliares <i>haber</i> y <i>ser</i> , del artículo determinado, y de las preposiciones. Vocabulario de entre 896 y 1222 palabras.
		4-5 años Eslabón 11. Estilo retórico propio. Responde preguntas de comprensión relacionadas al comportamiento social aprendido. Mayor desarrollo de la inteligencia. Vocabulario de entre 1500 y 2300 palabras.
		6-7 años Eslabón 12. Madurez neuropsicológica y lenguaje cada vez más abstracto. Superación del periodo egocéntrico. Pensamiento lógico-concreto. Aceptación de la crítica. Desarrollo del autoconcepto y, consecuentemente, de la personalidad.
III. Periodo de las operaciones concretas	8-12 años	-----
IV. Periodo de las operaciones formales	12-16 años	-----

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).



Tal como se hace evidente en la tabla anterior, el desarrollo cognitivo del niño, propuesto por Piaget, atraviesa una serie de etapas que no pueden ser ajenas al proceso de interiorización natural y secuencial del lenguaje esquematizado por Castañeda (1999). Por ello, el docente de primaria hará bien en tener en cuenta las implicaciones de cada uno de los estadios piagetianos, pues, si el niño no ha logrado el desarrollo pleno de uno de estos estadios, difícilmente podrá cumplir con las expectativas del siguiente. Y, al mismo tiempo, la enseñanza de las habilidades y contenidos lingüísticos deberá ser coherente con la etapa justa del desarrollo cognitivo de Piaget en la que el niño se encuentra.

Así, por ejemplo, un niño de 8 a 9 años de edad (cuarto grado de primaria en el sistema educativo ecuatoriano), se encuentra en plena transición entre la etapa pre-operatoria y la fase de operaciones concretas de Piaget, es decir, que ya ha aprendido a representar la realidad y ahora empieza a hacer inferencias sobre ella. No obstante, en cuanto al desarrollo evolutivo del lenguaje verbal, a esta edad (eslabón 12), se esperaría cierto grado de madurez neuropsicológica y una representación de la realidad cada vez más abstracta. Si el niño no ha logrado esto a los 8 años, y se encuentra en un nivel de logro inferior, por ejemplo, en el eslabón 10 o en el 11, habría que identificar que tan operatorio o pre-operatorio es su desarrollo cognitivo. En síntesis, el docente no debería tomar decisiones pedagógicas para la enseñanza del lenguaje sin tener en cuenta el nivel de logro exacto de las etapas de desarrollo cognitivo por las que se supone que ya ha atravesado. Esto lleva la investigación hasta el siguiente punto de análisis: las interacciones que ocurren en el interior del aula de clases.

1.2. Proceso de enseñanza y aprendizaje

Basándose en el análisis de los postulados de otros autores, Meneses (2007) explica el proceso de enseñanza y aprendizaje como un fenómeno que se vive y se crea desde el interior del individuo, pero, al mismo tiempo, está determinado por lo que ocurre fuera de él. Esta posición resulta bastante lógica, ya que el acto didáctico conlleva el desarrollo de procesos cognitivos (aprendizaje) a partir de programas educativos configurados en torno a ciertas estructuras sociales (enseñanza). Por lo tanto, hay quienes podrían concluir que para que haya aprendizaje, primero debe haber enseñanza; no obstante, el aprendizaje no debe ser explicado como una consecuencia directa de las acciones de enseñanza.

Para Clavijo (2020) la incidencia de la enseñanza en el aprendizaje es indirecta, es decir, que el acto didáctico no debería concebirse como una relación de causa-efecto entre estos dos elementos, como si uno de ellos fuera una consecuencia indiscutible del otro; pues, el



aprendizaje se produce a partir de las actividades o tareas que el propio estudiante emprende. En ese sentido, no es que el docente o sus acciones pierdan valor, sino todo lo contrario; estos elementos han de verse como importantes mediadores en el proceso de aprehensión de nuevos conocimientos. Sin embargo, aunque estos mediadores sean innegablemente influyentes, no tienen por qué ser determinantes; un ejemplo de esto es la educación a distancia.

Lo que se ha dicho hasta aquí, no es que el aprendizaje no tenga nada que ver con la enseñanza, pues enseñanza y aprendizaje son dos procesos que interactúan entre sí (INEE, 2024). Lo que se pretende, más bien, es no desestimar ninguno de los dos procesos como si uno fuera obvio ante la presencia del otro, ya que tanto la enseñanza como el aprendizaje poseen rasgos esenciales propios que deben entenderse por separado para que puedan funcionar mejor cuando estén juntos.

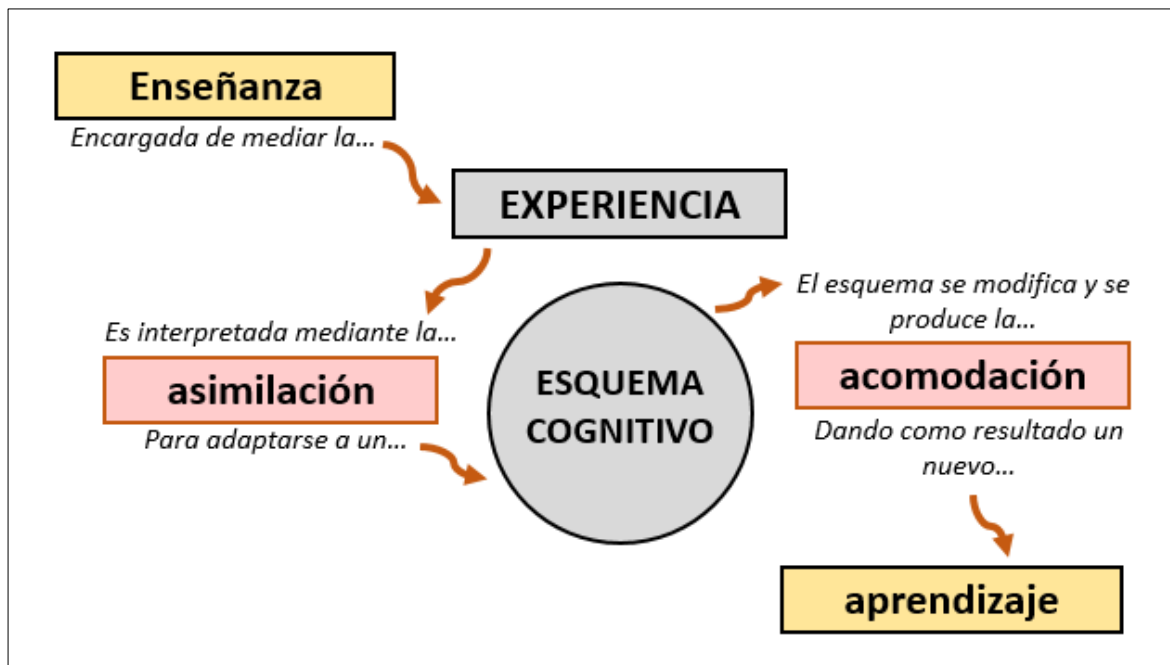
Macías, Méndez, Cuza y Poch (2012) caracterizan estos dos procesos de forma diferenciada. Para estos autores, la enseñanza implica acciones u orientaciones didácticas mediante las cuales el docente ayuda al estudiante a aprender; no obstante; la enseñanza no siempre da como resultado el aprendizaje; pues, no hay que olvidar las veces en las que alguien nos enseñó algo y, sin embargo, no lo aprendimos. Esto sucede porque el aprendizaje —según estos autores— es un proceso activo y continuado que para consolidarse requiere un cambio, sea este positivo o negativo. No obstante, el cambio no se consigue a través de la mera enseñanza, sino a través de procesos gestionados por el propio individuo: la modificación, la transformación y la reintegración de los conocimientos que adquiere (significados, valores, estrategias, destrezas, etc.).

De esta manera, y desde el punto de vista de esta investigación, un proceso de enseñanza y aprendizaje puede concebirse como un fenómeno en el que la mediación didáctica (enseñanza) se pone al servicio del individuo para influir en la recreación de nuevos esquemas cognitivos (aprendizaje). Esto concuerda bastante bien con la teoría cognitiva de Piaget para quien el aprendizaje se produce debido a la **asimilación** o interpretación de nuevas experiencias y, por causa, de la modificación o **acomodación** de los esquemas cognitivos preexistentes a las nuevas experiencias adquiridas (UFV, 2024). Así, al modo piagetiano, el conocimiento nuevo se produce gracias a interacciones que se dan en el interior del individuo (aprendizaje), pero estas interacciones están influenciadas por las experiencias del exterior (enseñanza). A este respecto, hay que tener en cuenta que "en el terreno de lo biológico, la asimilación nunca es pura, sino que se acompaña [siempre] de acomodación" (Zuluaga, 1994, p. 103). Esto último es importante,

sobre todo, al hablar de la didáctica de la expresión oral; pues, aunque la oralidad es una habilidad que se nutre del contexto, su desarrollo responde a bases biológicas. Por lo tanto, la descripción de los elementos de un proceso de enseñanza y aprendizaje —de la expresión oral— debería poder implicar los principios piagetianos de asimilación y acomodación, ya que estos son evidentemente inherentes a los actos de enseñar y aprender.

Figura 1

Principios de asimilación y acomodación en el proceso de enseñanza y aprendizaje



Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).

A modo de ejemplo, se propone lo siguiente:

- *Enseñanza.* Programa de escucha activa en la que el docente relata un cuento.
- *Experiencia.* El niño escucha ciertas partes en las que el docente susurra al narrar.
- *Esquema cognitivo previo.* El niño conoce el significado de ciertas variaciones en la voz, por ejemplo; volumen alto (enojo), tono grave (seriedad), ritmo lento (énfasis), etc.
- *Asimilación.* El niño asume que, al susurrar, el docente desea transmitir una sensación
- *Acomodación.* El niño comprende que el susurro es una variación en la voz que puede utilizar para transmitir sensaciones como el suspenso o el cariño, dependiendo del tono y el ritmo.
- *Aprendizaje.* El niño es capaz de transmitir nuevas emociones mediante la variación de su voz cuando conversa o relata historias.



1.2.1. Elementos del proceso

Hablar de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, como un acto didáctico unitario, no es lo mismo que hablar por separado de los elementos propios de la enseñanza y los elementos del aprendizaje; por ello, es importante aclarar que esta sección se enfoca en lo primero y no en lo segundo. Otra cosa que es importante tener en cuenta es el hecho de que, entre los autores, no existen consensos definitivos ni reglas inquebrantables sobre la cantidad de ingredientes constitutivos que un proceso de enseñanza y aprendizaje puede llegar a tener. Por ejemplo, López, Linares, Ruiz y Zurtita (2010) en un estudio sobre la evaluación de los elementos de un proceso específico de enseñanza y aprendizaje, en su marco teórico, describen al alumno, al profesor, a la metodología, y al contexto; en este último se incluyen los medios, los recursos y las instalaciones.

Meneses (2007), en cambio, propone los siguientes elementos: el profesor, los estudiantes, los objetivos educativos, los recursos, y la estrategia didáctica. En similar posición se encuentran Osorio, Vidanovic y Finol (2021), quienes aseveran que los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje son el currículo (incluyendo contenidos y competencias), la metodología, los objetivos, los medios, la planificación y la evaluación. Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de una estandarización, más o menos integral, de las diferentes propuestas. De allí que esta investigación compendie el proceso de enseñanza y aprendizaje en cuatro elementos esenciales: el alumno, el profesor, la programación didáctica y el contexto.

Tabla 2

Elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje

Elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje			
Lluman y Machuca (2024)	López, et al., (2010)	Meneses (2007)	Osorio, et al., (2021)
Alumno-estudiante	• Alumno.	• Estudiantes.	- - - - -
Profesor	• Profesor.	• Profesor.	- - - - -
Programación didáctica	• Metodología.	• Objetivos educativos. • Estrategia didáctica.	• Currículo. • Metodología. • Objetivos. • Planificación. • Evaluación.
Contexto	• Medios, recursos, e instalaciones.	• Recursos.	• Medios.

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).

• **Alumno-estudiante.** El alumno-estudiante es el individuo que ‘aprende y estudia de otro, pero, a diferencia del alumno-tradicional, posee iniciativa propia, así como inclinación y vocación; pues,





es autónomo, y posee la capacidad de cuestionar, reflexionar y ser proactivo' (La República, 2022). Pues, el alumno no se limita al ejercicio de deberes y derechos, sino que se ocupa también de su construcción personal, a partir de sus experiencias cotidianas y conocimientos previos con toda la complejidad y riqueza de su individualidad (Baeza, 2002).

- **Profesor.** En este estudio, se llama profesor a la persona que 'se ocupa de enseñar porque posee un conocimiento satisfactorio de determinados contenidos, de su didáctica, de su profesión y de sí mismo, por lo que es capaz de ejercer la práctica reflexiva del oficio que desempeña' (Pavié, 2011, p.68). Por ello, el profesor es enteramente capaz de 'activar los imanes de la curiosidad, el conocimiento y la sabiduría de sus alumnos' (Garrison, citado por Caicedo, 2021).

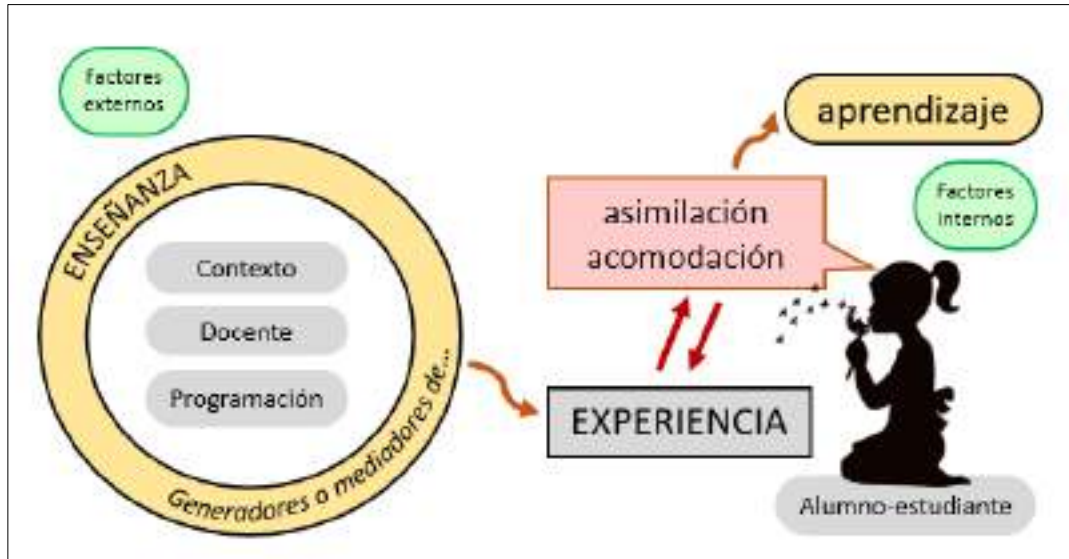
- **Programación didáctica.** Es el diseño de situaciones de aprendizaje en las cuales deben ponerse en práctica los contenidos descritos el currículo oficial para, de esta manera, promover el desarrollo de las competencias propuestas por la administración educativa. Dentro de este diseño, así mismo, deberá existir la evaluación del proceso a partir de criterios y estándares de aprendizajes que el alumno debe conocer desde el principio (Álvarez, 2018). Además, de acuerdo con lo señalado por Gisbert y Blanes (2013), la programación conlleva otros elementos como los objetivos (para qué enseñar), los contenidos (qué enseñar), la metodología, recursos y actividades (cómo enseñar), la secuenciación de contenidos (cuándo enseñar), y los momentos y procedimientos de la evaluación (qué, cómo y cuándo evaluar). Como se puede observar en la tabla 2, para algunos autores, estos ingredientes son elementos autónomos del proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, todos ellos forman parte de un producto mayor; por lo que, en esta investigación, al hablar de programación didáctica se hace referencia a todos estos ingredientes conjuntados como un solo componente.

- **Contexto educativo.** El contexto educativo es el espacio donde se construye cotidianamente la labor docente, y donde los sujetos descubren a través de interrelaciones, nuevos conocimientos, valores y actitudes, para aprender a aprender y entender el mundo que los rodea. Entre los elementos del contexto figuran la realidad socio-económica y cultural del entorno, la realidad interna de la escuela y zona escolar, el perfil de alumnado y el contexto aúlico (Gobierno de México, 2018). A estos componentes, Restrepo (2009) añade la familia, el gobierno y la política.

Al conjugar los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje (alumno-estudiante, profesor, programación didáctica, y contexto) con los principios de construcción cognoscitiva de Jean Piaget, se obtiene lo siguiente:

Figura 2

Fundamentación teórica de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje



Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024). Imagen: silueta de niña (Pixabay.com).

1.2.2. Etapas de la enseñanza y el aprendizaje

Tal como ocurre con los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje sucede de igual manera con sus etapas; es decir, que son diversas las posiciones teóricas en cuanto a los momentos o fases en las que este debe fragmentarse. Por ejemplo, para Caraballo (2015) y Cazau (2007) el proceso de enseñanza y aprendizaje se divide en tres periodos: planificación, conducción o ejecución, y evaluación. No obstante, Herrera y Praga (2009) excluyen a la planificación y a la evaluación, concentrándose únicamente en seis subetapas relacionadas al acto didáctico en sí: 1) la **motivación** o favorecimiento de la predisposición positiva del alumno para su aproximación al nuevo contenido; 2) la **apropiación** del nuevo aprendizaje a través del cuestionamiento continuo, de parte del alumno, sobre la estructura cognitiva que está construyendo; 3) la **fijación** de lo aprendido a través de tareas o ejercicios de diversa naturaleza para que el alumno pueda recurrir a estos aprendizajes cuando sea necesario; 4) la **aplicación** del contenido a través de la resolución de problemas y el enfrentamiento a nuevas situaciones para que el alumno desarrolle sus potencialidades y pueda realizar reajustes que le permitan asegurar el dominio pleno de lo que está aprendiendo; 5) la **profundización** del aprendizaje a través de la búsqueda, de la discusión y del análisis para que el alumno enriquezca su comprensión y sea capaz de exponer, interpretar y descubrir tanto de manera individual como colectiva; y 6) la **sistematización** que, más que una etapa, es un principio, el cual se desarrolla



a lo largo de todo el proceso y consiste en que el alumno sea consciente de cómo comprende e interrelaciona los diferentes aprendizajes.

Otros autores como Bofill y Miró (2007), y Yáñez (2016), se enfocan, más bien, en las fases del aprendizaje y no tanto en las de la enseñanza. Sin embargo, en todas estas fragmentaciones se puede observar una secuencia, más o menos, homóloga: en primer lugar, el estudiante debe ser acercado, de manera atractiva, hacia el contenido (motivación, interés, atención); en segundo lugar, el alumno es expuesto a una experiencia concreta para reconfigurar el conocimiento que ya posee (adquisición, comprensión, interiorización, asimilación); y, en tercer lugar, el niño debe ser capaz de poner en práctica el aprendizaje adquirido (aplicación, transferencia, profundización). Finalmente, todo proceso pedagógico debe validarse mediante la evaluación.

Tabla 3

Etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje

Proceso de enseñanza y aprendizaje		Proceso de aprendizaje		Proceso pedagógico
Carballo (2015)	Cazau (2007)	Bofill y Miró (2007)	Yáñez (2016)	Herrera y Fraga (2009)
Planificación.	Planificación.	-----	-----	-----
		Motivación.	Motivación.	Motivación.
Conducción.	Ejecución.	-----	Interés.	-----
		-----	Atención.	-----
		Conocimiento	-----	-----
		-----	Adquisición.	-----
		-----	-----	Apropiación.
		Comprensión.	Comprensión e interiorización.	-----
		-----	-----	Fijación
		-----	Asimilación.	-----
		Aplicación.	Aplicación.	Aplicación
		-----	Transferencia.	-----
-----	-----	Profundización		
Evaluación	Evaluación.	Validación	Evaluación	-----

Sistematización

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).

Como se puede observar en la tabla anterior, la planificación o programación didáctica no siempre es considerada una etapa del proceso pedagógico, lo cual no es de extrañar si se tiene en cuenta que esta es considerada como un elemento más que como una fase (tabla 2). Por otro lado, también se puede observar que las etapas de un proceso de enseñanza y aprendizaje son





indeterminadas, ya que el quehacer didáctico puede sintetizarse en tres momentos concretos o eslabonarse en tantos como fuera posible. Esta decisión dependerá, más bien, de las circunstancias de cada uno de los elementos del proceso, por ejemplo: 1) en cuanto al **alumno-estudiante**, qué diagnóstico cognoscitivo se presenta; 2) en cuanto al **profesor**, qué habilidades didáctico-pedagógicas posee; 3) en cuanto a la **programación didáctica**, cuál es el enfoque pedagógico que se piensa aplicar, o qué objetivos se pretenden alcanzar; y 4) en cuanto al **contexto**, qué elementos del entorno se deben tener en cuenta. Por lo tanto, para fines de estandarización y facilitación del cumplimiento de los objetivos de esta investigación, se propone que el proceso de enseñanza y aprendizaje disponga de cuatro etapas: fase de atracción, fase de configuración, fase de crecimiento, y una etapa transversal de evaluación.

Las etapas que se proponen en este marco teórico obedecen a una comprensión análoga del constructivismo piagetiano, el cual establece cuatro estadios evolutivos que se secuencian desde el nacimiento hasta la adultez del individuo. Cada estadio se caracteriza por una forma particular de modelar la comprensión: 1) en el estadio sensoriomotor, a través de reflejos innatos; 2) en el estadio pre-operatorio, mediante la capacidad de crear representaciones mentales de la realidad, es decir, la imitación; 3) en el estadio de las operaciones concretas, el niño es capaz de hacer inferencias; y 4) en el estadio de las operaciones formales, el adolescente es capaz de formular hipótesis y comprobarlas (Triglia, 2015). Al analizar estos periodos constructivistas, no se pretende insinuar que el niño tenga que superar las cuatro etapas en un solo proceso de enseñanza y aprendizaje; pues, como se ha dicho ya, en circunstancias ordinarias, el desarrollo de estas etapas ha de conseguirse desde el nacimiento hasta la adultez.

No obstante, estos estadios nos permiten comprender el esquema evolutivo natural de los procesos cognitivos, a saber: estadio 1 (acción-reacción); estadio 2 (imitación); estadio 3 (inferencias); estadio 4 (metacognición). De esta manera, se reconoce un orden secuenciado y coherente de capacidades cognitivas que el niño irá consolidando a lo largo de cada una de las etapas naturales de su vida y que, por tanto, dichas capacidades deben ser ejercitadas por el estudiante dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje según el estadio en el que este se encuentre en el momento justo del acto didáctico, sin dejar de insistir en los estadios anteriores y sin olvidar los que están por venir.

Por otra parte, la teoría cognitiva de Piaget también sostiene que el desarrollo de la comprensión y la inteligencia está sujeto a dos principios interactuantes: la asimilación y la acomodación (Zuluaga, 1994). A continuación, se ejemplifica la aplicación de estos principios:

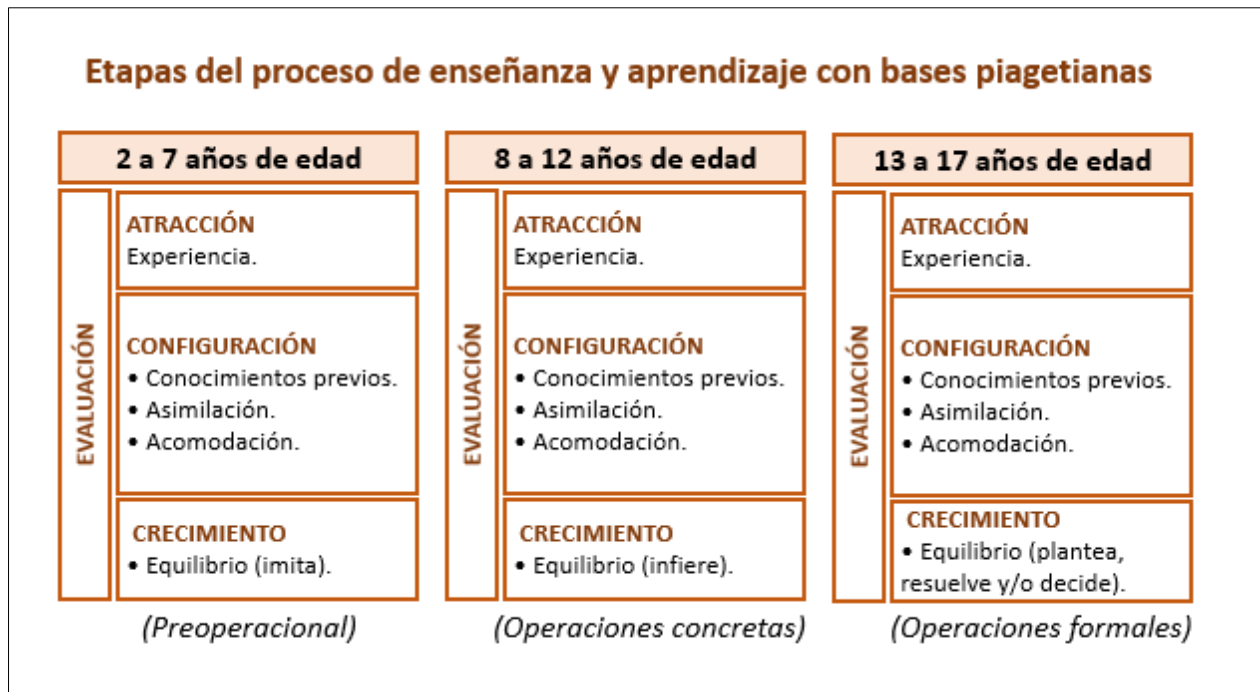


1. *Esquema cognitivo previo.* El niño ya ha aprendido que las monedas representan dinero.
2. *Experiencia.* El niño se enfrenta a una situación, por ejemplo, observa una moneda extranjera.
3. *Asimilación.* El niño interpreta y acomoda la experiencia al esquema cognitivo previo y asume que la moneda observada es útil para comprar algo.
4. *Desequilibrio.* El niño cree que todas las monedas sirven para comprar algo.
5. *Acomodación.* El niño modifica el esquema cognitivo que ya posee sobre monedas, comprendiendo que la que tiene en ese momento no puede ser utilizada en su contexto, porque es extranjera.
6. *Equilibrio.* El niño amplía su concepto actual sobre moneda.

Por consiguiente, al combinar los procesos cognitivos de cada una de las etapas evolutivas del individuo (imitación; inferencias; metacognición) según el estadio en el que el estudiante se encuentre, con el ejercicio de los principios cognitivos (asimilación, acomodación), se obtienen las siguientes etapas concretas del proceso de enseñanza y aprendizaje:

Figura 3

Etapas concretas del acto didáctico con fundamentos piagetianos



Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).



1.3. La expresión oral

Según lo expuesto por el Centro Virtual Cervantes (2008a), la expresión oral es una capacidad comunicativa que, además del dominio de ciertos elementos lingüísticos (pronunciación, léxico y gramática), abarca también ciertos componentes contextuales (sociedad-cultura, y pragmática). Nótese en esta definición que la expresión oral es considerada una capacidad comunicativa; por lo tanto, al hablar de comunicación, es necesaria tanto la emisión como la recepción del discurso. De allí que para Ramírez (2002), la expresión oral consista tanto en escuchar de forma atenta y receptiva todos los signos del lenguaje, como en expresar o hablar estos signos. En la presente investigación, los elementos lingüísticos y los componentes contextuales antes mencionados se reconfiguran en tres dimensiones: la voz, el código (verbal y no verbal), y el contenido, los cuales se analizan desde un enfoque centralizado en el habla y no tanto en la escucha.

1.3.1. La voz

La voz es el resultado acústico de un fenómeno fisiológico que consiste en la vibración de las cuerdas vocales producida por el paso del aire. Este resultado acústico se utiliza como vehículo de comunicación en las relaciones personales —de todo tipo— para expresar los conocimientos, pensamientos y sentimientos propios (De Monserrat, et al., 2019). De entre las cualidades que pudieran caracterizar la voz, en el presente estudio se analizan las siguientes tres: volumen, tono y ritmo. En gran medida, la calidad de la voz dependerá de la capacidad que el usuario de la lengua posea para modular estos tres elementos.

- **Volumen.** Es la percepción del sonido en el oído que puede llegar a ser agradable o desagradable, dependiendo de la intensidad con la que el hablante imprima la voz (Novoa, 2014). Esta intensidad depende en gran medida de una buena respiración, por tanto, el esfuerzo no debe centrarse en la garganta sino en la capacidad de aire que se pueda contener (Martínez, 2021). Por su puesto, este esfuerzo dependerá de las motivaciones e intenciones del hablante; por ejemplo, una intensidad alta se utilizará para transmitir una idea o pensamiento lleno de emoción o pasión; pero, un descenso en el volumen servirá como recurso extraordinario para llamar la atención sobre un argumento de gran importancia, ya que, de manera instintiva, los oyentes centran su atención al contenido de un mensaje cuya voz fenece (León, 2019).

- **Tono.** Es la sensación que tiene la audiencia al momento de recibir el mensaje. Por ejemplo, el receptor podría sentirse ofendido o halagado dependiendo de las impresiones que le genere el discurso; de esta manera, el emisor puede llegar a conseguir lo que desea o, por el contrario, ser ignorado o rechazado (Ashman, 2022). Existen tonos para cada situación comunicativa, elegir el



adecuado dependerá del objetivo de la misma, es decir, de lo que se desea conseguir: informar, instruir, vender, agradecer, despertar curiosidad, etc.; de acuerdo al objetivo perseguido, Luna (2023) sugiere que el tono podría ser profesional, formal, informal, humorístico, testimonial, informativo, intrigante, conciliador, entre otros. Por supuesto, esta clasificación variará de un autor a otro; tal es el caso de Morán (2023), para quien el tono de voz ha de consolidarse en cuatro dimensiones de bipolaridad: formal-informal; serio-divertido; respetuoso-irrespetuoso; sencillo-entusiasta.

• **Ritmo.** El ritmo se encuentra íntimamente ligado con el tiempo y con la respiración, ya que el aparato fonador no solo cumple con la función garantizar la comunicación, sino también, la de garantizar el oxígeno (Álvarez, 2001). De esta manera, se considera ritmo al dinamismo creado entre la cantidad de palabras o sonidos que el hablante puede emitir durante una misma respiración y la extensión de cada pausa, es decir, que tan lento o rápido se produce el discurso (Etecé, 2023). El ritmo es necesario para dar expresividad al mensaje; a este respecto, ha de tenerse en cuenta que hablar con muchas pausas, puede cansar al receptor; no obstante, un ritmo ágil hace que el mensaje sea más dinámico. De ahí la importancia de implementar técnicas de control de la respiración en los programas de educación de la voz (Fonseca, et al., 2011).

Por otro lado, además de las cualidades de la voz —volumen, tono y ritmo—, la enseñanza de la expresión oral debe considerar también la **fluidez**, la cual no es precisamente una cualidad de la voz, sino, más bien, una capacidad comunicativa. Figueroa, Mendizábal y Jimeno (2018, p. 781) definen la fluidez verbal como “una compleja dimensión de la comunicación debido a que está constituida por diversos componentes y factores cognitivos [, en cuyo] funcionamiento intervienen una serie de procesos cerebrales y mentales que condicionan la interacción entre los hablantes”. Para Fillmore (1979, citado por Horche y Marco, 2008, p. 371) “la fluidez es la habilidad de llenar el tiempo con habla [, por tanto,] una persona que es fluida (...) no tiene que pararse muchas veces a pensar qué es lo siguiente que quiere decir o cómo decirlo”. De este modo, el dominio cognitivo de lo que se está diciendo tiene mucho que ver con el nivel de continuidad ininterrumpida del discurso. En esta línea, Scivetti (2007) cree que la «imagen verbal» o voz es la representación de esquemas cognitivos que reposan en el archivo mental o memoria del individuo, a los cuales, este recurre en un momento de ideación cuando está pensando en algo que desea manifestar: conceptos, intenciones, emociones, etc. Sin embargo, las interrupciones o pausas que se generen durante el acto comunicativo incidirán, desde luego, en el dinamismo (ritmo) y percepción del auditorio hacia el contenido (tono). Por ello, aunque la fluidez no es una



calidad de la voz, en esta teoría, se la incluye como uno de sus aspectos, por la relación habilidad-cualidades que existen entre fluidez y voz.

1.3.2. El código verbal

Para comunicarse con los demás, el ser humano utiliza signos de diversa índole: sonidos, grafías, símbolos, etc. Todas estas posibilidades sónicas, junto con las reglas para su uso, es lo que se conoce como código lingüístico (Ugalde, 1988). Aunque existen varios tipos de códigos como los de circulación, la lengua de señas para Sordos, el código morse, el idioma castellano, etc., para que exista verdadera y eficaz comunicación, el código debe ser convencional entre el emisor y el receptor (Gobierno de Valencia, 2023). En el ámbito de la expresión oral, este estudio abordará dos macro sistemas: el código verbal y el no verbal.

El código verbal es el conjunto de palabras que emplea el individuo con el objetivo de comunicarse, así como las normas que usa para combinarlas (MEC, 2003). Hay quienes opinan que el repertorio de un individuo y su capacidad codificadora —tanto a nivel lexical como gramatical— están condicionadas por el código, es decir, que el código controla la manera de hablar. No obstante, Carrillo (2005) sugiere que lo que verdaderamente determina la manera de hablar no es el código en sí mismo, sino el «registro» en donde se realiza el código gramatical (con mayor o menor creatividad individual) en dependencia de las variables sociosituacionales de una determinada comunidad lingüística. Como se puede observar, son varios los elementos que constituyen el código verbal; por ejemplo, para González (2022) consiste en la conjunción sistemática de unidades de tipo sintáctico, semántico, e inclusive pragmático. Por ello, la enseñanza de la expresión oral debe incluir el ejercicio de, al menos, tres competencias: la léxica, la semántica y la gramática.

- **Competencia léxico-semántica.** Se define como **competencia léxica** al conocimiento del vocabulario de la lengua, y a la capacidad para utilizarlo. Entre los elementos léxicos que incluye están las fórmulas fijas (refranes, proverbios, arcaísmos residuales), los modismos (metáforas lexicalizadas, intensificadores o epítetos), las estructuras fijas, las frases hechas (verbos con régimen preposicional, locuciones prepositivas), el régimen semántico, y la polisemia. Entre los elementos gramaticales están los artículos, los cuantificadores, los demostrativos, los pronombres, las preposiciones, los verbos auxiliares y las conjunciones. Por otro lado, se define como **competencia semántica** a la conciencia y el control de la organización del significado. La competencia semántica se trabaja en tres ejes: la *semántica léxica* que se centra en el significado de las palabras; la *semántica gramatical* que se encarga del significado de los elementos, las



categorías, las estructuras y los procesos gramaticales; y la *semántica pragmática* que se ocupa de relaciones lógicas, por ejemplo, la vinculación, la presuposición, la implicación, etc. (Instituto Cervantes, 2002). Según lo indicado por Rodríguez (2020) la enseñanza de la competencia léxico-semántica, generalmente, adopta dos líneas estratégicas, la primera se corresponde con una enseñanza explícita o directa del vocabulario; y, la segunda, con una enseñanza implícita o indirecta mediante la cual se extrae el significado de una palabra a partir del contexto en el que aparezca; sin embargo, a estas propuestas —según este autor— se debería añadir el aprendizaje de los mecanismos morfológicos de la lengua meta, ya que...

...conocer tanto los afijos como los procedimientos de formación de palabras será de utilidad para comprender el significado de términos desconocidos, incrementará la productividad léxica, mejorará el acceso a los términos almacenados en el lexicón mental y ayudará a conocer no solo la estructura interna de las palabras, sino también su categoría gramatical y las relaciones semánticas y formales que puedan establecer con otros términos (Rodríguez, 2020, p. 278).

• **Competencias gramatical.** La competencia gramatical es la capacidad que tiene una persona para producir enunciados que respeten las reglas gramaticales en todos sus niveles, esta capacidad se fundamenta en un conocimiento implícito que tiene el hablante sobre su propia lengua, lo cual le permite codificar mensajes, comprenderlos e, incluso, emitir juicios sobre su gramaticalidad (Centro Virtual Cervantes, 2008b). Al hablar de gramática, es importante tener en cuenta la existencia de reglas internas y normas externas. Así, por ejemplo, la construcción *Habíamos muchas personas*, desde una regulación interna, es perfectamente gramatical en ciertas variedades del español, aunque no desde el punto de vista normativo externo. O, la construcción *rumiadora* (rumiar + dora), aunque es inexistente en español, cumple las reglas de formación de sustantivos a partir de verbos y las reglas de combinación de sonidos, por lo tanto, es una construcción enteramente gramatical. Por otro lado, las normas externas hacen referencia a ciertas restricciones fundamentadas en criterios extralingüísticos (prestigio, norma culta, etc.) que es necesario aceptar y cumplir para hablar bien (Quibén, 2020).

• **Competencia discursiva.** Esta competencia hace referencia a la capacidad del hablante para desenvolverse de manera eficaz y adecuada, combinando formas gramaticales y significado en diferentes situaciones de comunicación (Centro Virtual Cervantes, 2008c). La competencia discursiva tiene como aspectos fundamentales la coherencia y la cohesión. La coherencia se refiere a la capacidad de hablar sobre un tópico como un conjunto semánticamente integrado en un todo; y la cohesión consiste en establecer relaciones entre las partes a través de medios lingüísticos (Teijeira, Esch y Haan, 2005). Por consiguiente, se podría decir que la coherencia es



el resultado y el proceso en sí mismo de la cohesión, ya que, las unidades mínimas de significado han de mantenerse unidas a un contexto, a una intencionalidad comunicativa, y a los recursos sintácticos como los nexos gramaticales, correferencias, etc. (Huerta, 2010).

1.3.3. El código no verbal

Llámesese código no verbal al conjunto de elementos diferentes a las palabras que aportan información al discurso; el hablante no siempre es capaz de controlar todo lo que comunica a través de este tipo de códigos. Para el Ministerio de Educación y Cultura de España (MEC, 2003) los códigos verbales más comunes son la expresión corporal, la distancia, la imagen personal, y el paralenguaje; no obstante, Danbolt (2011) prefiere clasificarlos en signos paralingüísticos y signos quinésicos. Los paralingüísticos se subdividen en tres grupos: 1) cualificadores y modificadores fónicos [tono, timbre, intensidad, entonación, etc.]; 2) indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales [llanto, risa, grito, tos, carraspeo, bostezo, etc.]; y, 3) elementos cuasi-léxicos como las vocalizaciones [«ay, ey»], las consonantizaciones [«hm, ts»], y los signos combinados [«uf, puaf»]. Por su parte, los signos quinésicos se refieren a los gestos faciales, los gestos corporales, las maneras y las posturas. En lo que respecta a este trabajo de investigación, al hablar de los códigos no verbales potencializados en el aula de clases, se hará referencia a dos elementos en particular: la postura y los ademanes.

• **Postura.** Según Fuenmayor (2018) existen dos tipos de postura: la abierta y la cerrada, de ellas depende el nivel de confianza, estatus o receptividad de una persona hacia otra. La postura abierta evoca franqueza, interés o una buena disposición para escuchar, mientras que la postura cerrada puede reflejar incomodidad o desinterés. De allí la importancia de trabajar en el aula las posturas abiertas o expansivas.

Cuando nos sentimos poderosos nuestro cuerpo se expande. El estatus y el poder, sean temporales o estables, benevolentes o siniestros, se expresan por medio de manifestaciones no verbales evolucionadas: miembros extendidos, la ocupación de un mayor espacio vital, una postura erguida. [Conviene pensar] en [la Mujer Maravilla] y en Superman. Cuando nos sentimos poderosos nos estiramos, levantamos la barbilla, y erguimos la espalda. Abrimos el pecho. Separamos los pies. Alzamos los brazos (Cuddy, A., citada por Carmona, 2019).

• **Ademanes.** Un ademán es un “movimiento o actitud del cuerpo o de alguna parte suya, con que se manifiesta un afecto del ánimo” (RAE, 2014a). Existen dos categorías generales: los ademanes descriptivos y los enfáticos. Los **ademanes descriptivos** expresan acción, dimensiones o ubicación; para que estos emerjan de forma natural, es mejor mantenerse relajado y no preocuparse demasiado por ellos, sino que es preferible hablar y actuar como se hace en la



cotidianeidad. Por otro lado, los **ademanos enfáticos** son aquellos que expresan sentimiento y convicción, y se utilizan para enfatizar o reforzar ciertas ideas; no obstante, hay que tener presente que repetir una y otra vez el mismo gesto pudiera distraer al interlocutor. Otro aspecto a tener en cuenta es la importancia del rostro (ojos y boca) para expresar sentimientos e impactar al receptor a largo plazo, ya que el rostro es la parte del cuerpo que mejor cumple este objetivo, a veces, sin necesidad de proferir una sola palabra (WTBTSP, 2001).

1.3.4. Contenido

El contenido o mensaje es la información, idea o concepto que el emisor representa por medio de un código que su receptor conoce —ya sea verbal o no verbal— y se lo envía a través de un canal de comunicación: el aire, un documento escrito, un soporte electrónico, etc. (Espinoza, 2023). Al hablar de contenido como dimensión de la expresión oral, este estudio no hace referencia a la corrección y a la morfología del discurso, pues, de eso se encargan ya las competencias inherentes al código (léxica, semántica, gramatical y discursiva); el tratamiento del contenido se refiere, más bien, a ciertas habilidades que posee el hablante a la hora de presentar el discurso; para lo cual han de tenerse en cuenta tanto la competencia pragmática como la estratégica. Por un lado, la **competencia pragmática** supone ajustar el contenido a las circunstancias y a los interlocutores, es decir, que no hay que pensar solamente en lo que se dice y cómo se dice, sino también en quién lo dice, a quién lo dice y para qué lo dice (Urbina, 2016). Por otro lado, la **competencia estratégica** conlleva la capacidad de compensar los errores en el acto comunicativo a través de recursos verbales y no verbales; estas compensaciones suelen ser necesarias cuando se presenta alguna condición que limite la comunicación (UNIR, 2020). A fin de trabajar adecuadamente estas dos competencias, se propone cuatro áreas de abordaje específico en la enseñanza de la expresión oral bajo la dimensión del contenido: la profundidad-madurez de lo que se dice, los distractores, elementos del contexto discursivo, y la pertinencia.

• **Profundidad-madurez.** Según la RAE (2014b) es *profundo* aquello que es de ‘extenso o vasto entendimiento’, y es *maduro* aquello que ‘ha alcanzado un estado de desarrollo adecuado’ (RAE, 2014c). De esta manera, la profundidad-madurez del discurso se refiere a las sensaciones que genera el hablante en su auditorio en cuanto al dominio del tema que está exponiendo. El receptor ha de asumir que el hablante tiene entendimiento suficiente de lo que dice y en el nivel que se espera. Este nivel ha de adecuarse a determinadas expectativas condicionadas por un sinfín de factores como la edad del hablante, su nivel académico, su presenciamiento social, etc. De acuerdo a González (2023) la profundidad está determinada por la calidad de documentación previa, es



decir, de la investigación anticipada al acto comunicativo, lo cual se consigue con una buena organización y planificación metacognitiva, acciones que, según Muschietti (2019), forman parte de las estrategias indirectas de la competencia estratégica.

• **Distractores.** Una de las habilidades de la competencia estratégica es poder retomar el discurso aun cuando se presenten condiciones desfavorables. Entre los elementos que pudieran interrumpir el acto comunicativo están las barreras físicas (ruidos ambientales, vidrios, cortinas, etc.), las barreras semánticas (gestos, signos, diferencias dialectales, etc.), las barreras fisiológicas (sordera, mudez, ronquera, conjuntivitis, etc.), las barreras psicológicas (emociones, estado catatónico, etc.), y las barreras administrativas (contexto cultural y circunstancial, los mecanismos tecnológicos, etc.). Lo habitual ante estas barreras puede ser la incomunicación en pleno o la distorsión del mensaje; no obstante, se espera que el hablante competente pueda retomar el discurso, de forma autónoma, e hilar su contenido de manera satisfactoria cuando se presenten interrupciones de este tipo (UPSJB, 2021).

• **Elementos del contexto discursivo.** El contexto del hablar es toda la realidad que rodea un signo, un acto verbal o un discurso (Coseriu, 1955, citado por Perna, 2014). Estas realidades comprenden un amplio y complejo conjunto de elementos, “desde las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar el evento comunicativo hasta las características, expectativas, intenciones y conocimientos de los participantes de dicho evento” (Centro Virtual Cervantes, 2008d). El antropólogo Dell Hymes propuso un esquema de clasificación de todos los elementos que forman parte de un evento comunicativo, este esquema se conoce como el modelo *SPEAKING*, que a manera de acróstico expone ocho grupos de conceptos: **S) Setting-situación.** Situación de habla, lugar y tiempo. **P) Participants-participantes.** Emisor, interlocutor, espectadores. **E) Ends-finalidades.** Intenciones del hablante y los resultados que espera obtener. **A) Acts-actos.** Tema o tópico y estilo de expresión. **K) Key-tono.** La forma o espíritu con que se ejecuta el acto comunicativo. **I) Instrumentalities-instrumentos.** Los canales [oral, escrito, no verbal, etc.] y las formas de las palabras [su diacronía, especialización o uso]. **N) Norms-normas.** Reglas de interacción [cuándo dirigir la palabra, interrumpir o la duración de los turnos] y la interpretación [sistema de costumbres de la comunidad]. **G) Genre-género.** Poemas, proverbios, mitos, discurso solemne, rezos... (Pilleux, 2001). La magia de la adecuación pragmática reside en que el hablante toma en consideración todos los elementos anteriores al momento de escoger el lenguaje y seleccionar el registro que va a emplear (Junta de Andalucía, 2019).



• **Pertinencia del discurso.** El principio comunicativo de pertinencia es un proceso en el que el receptor busca una interpretación que satisfaga sus expectativas, por lo cual, el emisor decide manifestar los supuestos que son relevantes para el destinatario (Vegoña, 2018). En la teoría de la pertinencia, la interpretación depende de la capacidad cognitiva del interlocutor; cuando la información interactúa con las suposiciones que este tiene acerca de su mundo y las modifica. Pero estas modificaciones no ocurren al azar; hay ciertos fenómenos que afectan al individuo y otros no; y solo los que lo afectan son los que proporcionan información pertinente. Para que un fenómeno sea relevante debe presentarse alguno de los tres efectos cognitivos: el fenómeno ha reforzado un supuesto dudoso; ha debilitado o contradicho un supuesto; o se ha combinado con supuestos previos para producir otros nuevos por medio de inferencias deductivas. De este modo, cuantos más efectos cognitivos tenga un fenómeno, mayor es su pertinencia (Sperber y Wilson, 1986, citados por Alba, 1998). Con lo expuesto hasta aquí, pareciera que la pertinencia depende del oyente, pues es él quien decide lo que le resulta relevante y lo que no lo es. No obstante, si el hablante es un usuario competente de la lengua será capaz de ajustar el discurso a las circunstancias de la comunicación y a las expectativas de su auditorio sobre el contenido y los objetivos presupuestos; en esto reside el valor de la competencia pragmática.

Figura 4

Elementos de la expresión oral según Lluman y Machuca, 2024

Voz	Volumen		
	Tono		
	Ritmo		
	Fluidez		
Código	Verbal	Uso del vocabulario	Competencia léxico-semántica
		Conocimiento de significados	
		Sintaxis oracional	Competencia gramatical-discursiva
		Coherencia y cohesión	
	No verbal	Postura	
		Ademanos	
Contenido	Profundidad-madurez		Competencia estratégica
	Distractores		
	Contexto discursivo		Competencia pragmática
	Pertinencia del discurso		

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).





1.4. La expresión oral en el aula de primaria

Se ha dicho hasta aquí que la expresión oral es una capacidad comunicativa que además de abarcar aspectos lingüísticos como la pronunciación, el léxico y gramática, también engloba ciertos conocimientos socioculturales y pragmáticos (Centro Virtual Cervantes, 2018a). De ahí que para formar hablantes y comunicadores autónomos que sean capaces de interactuar con eficacia en determinado contexto sociocultural, la programación didáctica deba incluir las destrezas de la producción oral a través de diversas estrategias de comunicación y actividades en el aula. El problema es que, según Nikleva y López (2019, p. 14), 'enseñar la expresión oral es también enseñar a pensar, a sentir, y a interpretar códigos no verbales; dentro de esta misión se pueden presentar tres grupos de dificultades: en el plano del mensaje; en el plano del lenguaje; y en el plano de los mecanismos psicológicos básicos (en esta investigación: voz, código y contenido).

1.5. Antecedentes de investigación relacionados con las estrategias didácticas y su papel en el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes.

1.5.1. Antecedentes internacionales

En el año 2019, en la República de **Colombia**, se llevó a cabo el trabajo de investigación denominado «El debate como estrategia pedagógica para mejorar la expresión oral en la escuela rural unitaria» realizado por Esleya Solís, previo a la obtención del título de máster en Educación. La investigadora fundamentó su estudio en un trabajo previo llevado a cabo por otro investigador en 2018, quien mediante un estudio de casos pudo describir las falencias de la expresión oral que presentaban los estudiantes de cierta institución educativa. Fue entonces que Solís (2019) diseñó y ejecutó una serie de debates con el fin de potenciar el desarrollo de la expresión oral en los alumnos de segundo a quinto grado (7-11 años de edad). Como resultado de este proyecto se obtuvo una maduración de un nivel inicial *inferior* a un nivel final *medio-alto* en las habilidades mayormente afines a las competencias pragmática y estratégica que se trabajan en la gestión del «contenido»: la argumentación, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la confianza, la interacción favorable, la escucha activa, y la formulación de enunciados razonados y persuasivos. Sin embargo, no se registraron cambios en cuanto a la «voz» y al «código».

En el año 2019, en la República del **Perú**, como requisito para la obtención del grado de maestro en Ciencias de la Educación, Bruno Martínez ejecutó el trabajo de investigación titulado «Técnicas didácticas y expresión oral de estudiantes del 6 grado de una institución educativa pública...» con el objetivo de determinar la relación existente entre las técnicas didácticas usadas



por los docentes y el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de sexto grado (11 años). El estudio fue principalmente descriptivo y correlacional. Los resultados del estudio de Martínez (2019) mostraron que el 100 % de los docentes utilizan técnicas didácticas como el diálogo, la elocución, el vocabulario y la articulación (elementos afines a los aspectos de la «voz» y el código»), aunque no se presentó una descripción detallada de las implicaciones y usos de estas técnicas. Por otro lado, se evidenció que el 76 % de los estudiantes tiene un buen nivel de desarrollo de la expresión oral, y el 24 % muestra un nivel regular. Finalmente, se pudo establecer que existe una relación directa y significativa entre las técnicas didácticas empleadas por los docentes y el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes. En este estudio no se observa la gestión de las competencias afines al «contenido» (pragmática y estratégica).

En el año 2020, en la República de **Chile**, Fernanda Valenzuela desarrolló el proyecto investigativo con diseño preexperimental titulado «El Fortalecimiento de la expresión oral a través de actividades interactivas» en calidad de trabajo de titulación para la maestría en Didáctica para el Trabajo Metodológico de Aula, con el fin de desarrollar la expresión oral formal en alumnos de séptimo grado (11 años). Para ello se ejecutaron actividades interactivas en veintidós sesiones durante dos meses y medio. Las actividades incluyeron juegos lingüísticos y dramáticos, cuentacuento, debate y cortometraje. Se aplicó una pauta de evaluación al inicio y al término del proyecto, y una pauta breve de evaluación formativa en cada género de comunicación oral. Los resultados del trabajo de Valenzuela (2020) mostraron un incremento en el nivel de comunicación y expresión oral de los alumnos participantes; los mayores incrementos se observaron en los niveles kinésicos y proxémicos (habilidades afines a la gestión del «contenido» y los «códigos no verbales»); no obstante, se observó deficiencias que aún deberían trabajarse en la verbalización y la paraverbalización (habilidades afines a la gestión de la «voz» y el «código verbal»).

1.5.2. Antecedentes nacionales

En el año 2016, como requisito académico para la obtención del título de magíster en Ciencias de la Educación, Grey Melo presentó el trabajo de titulación «Estrategia didáctica para mejorar la expresión oral en los estudiantes de educación básica elemental de la unidad educativa Pasa». La intención de esta iniciativa fue contribuir al proceso de memorización y fluidez verbal (aspectos afines al «código» y a la «voz») de noventa niños del subnivel educativo elemental. Para lograr aquello, Melo (2016) diseñó una estrategia didáctica que incluía técnicas grupales orales de tipo recreativo con narraciones de cuentos, anécdotas y *roleplay*. La estrategia fue evaluada antes y



después de su aplicación llegándose a la conclusión de que la propuesta es funcional para el enriquecimiento de la expresión oral de los niños de la educación básica elemental.

En el año 2020, en calidad de trabajo previo a la obtención del título de magister en Educación, Andrea Salas desarrolló el trabajo de titulación «Guía metodológica de intervención temprana, motivación y desarrollo del lenguaje oral en los niños de nivel elemental». El estudio se llevó a cabo específicamente en torno a los alumnos de primer grado (5-6 años de edad). Se entrevistó a docentes y padres de familia quienes determinaron aparentes deficiencias en la expresividad de los niños; sin embargo, no se especificó el tipo de deficiencias ni el nivel de cada una; puesto que, los instrumentos de recolección de datos utilizados, en general, carecían de cuestionamientos que indagaran a mayor profundidad sobre los elementos o ingredientes de la expresión oral, y se enfocaron, más bien, en cuestionar el nivel de conocimiento que tenían los docentes para trabajar la oralidad, y en formular preguntas al padre de familia acerca de si creía o no que el niño presentara algún problema de comunicación. Finalmente, Salas (2020) diseñó y propuso una guía metodológica como herramienta de orientación a los docentes de Lengua y Literatura sustentada en actividades lúdicas.

En el año 2022, Evelyn Pila llevó a cabo una investigación titulada «Propuesta metodológica para desarrollar la expresión oral dirigida a niños de cuarto año de educación general básica» previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación. El objetivo de la propuesta de Pila (2022) fue plantear un conjunto de diez actividades innovadoras que permitieran al alumno ser partícipe de su desarrollo comunicativo en todo momento, ya que se había observado la ejecución de un modelo pedagógico tradicional donde el docente parecía ser el eje del aprendizaje y el alumno se limitaba a realizar actividades de memorización y repetición de contenidos, con muy pocas oportunidades de expresarse oralmente. Las actividades propuestas fueron las siguientes: representación de situaciones y emociones, narración de anécdotas, entrevistas, debates, simulación de situaciones comunicativas, imitación de artistas, el discurso personal, cuentacuentos, representaciones con títeres, y exposición oral basada en películas. A través de esta propuesta metodológica se fomentó el fortalecimiento de aspectos afines al «código» y al «contenido», tales como: la escucha, el uso correcto del léxico, la libre expresión de pensamientos y emociones, las normas de comunicación, la adecuada sustentación del discurso, el uso del conocimiento lingüístico, la selección de diferentes recursos orales, la ejercitación de la conciencia morfológica, la selección de temas de interés personal y colectivo, y el sostenimiento del diálogo.



1.6. Currículo ecuatoriano

El currículo ecuatoriano para la enseñanza de Lengua y Literatura vigente desde el año 2016 se enmarca dentro de un enfoque constructivista en donde los nuevos aprendizajes se construyen sobre aprendizajes previos, es decir, sobre el conocimiento que los niños ya poseen acerca de su lengua materna, las capacidades cognitivas/afectivas/motrices que ya han desarrollado, además del conocimiento de las cosas que pueden hacer con las palabras. Todo esto se correlaciona muy bien con la teoría del aprendizaje cognitivo de Jean Piaget —fundamento conceptual de esta investigación—. Pero, el Ministerio de Educación de Ecuador también apela al modelo de aprendizaje social de Vygotsky en el que la relación y la interacción con otras personas juega un papel muy importante en el inicio de los procesos de aprendizaje. ‘Esta interacción puede abarcar tantas situaciones de aula como fuera posible: diálogos, debates discusiones, explicitaciones, entre otras interacciones lingüísticas, enmarcadas en relaciones de respeto y con la ayuda planificada y sistemática de alguien que sabe más: el docente’ (MinEduc, 2016, p.280).

El sistema de educación obligatoria ecuatoriana se divide en tres niveles: educación inicial, educación general básica, y bachillerato. La educación general básica, a su vez, se divide en tres subniveles: elemental (2°, 3° y 4° grados), medio (5°, 6° y 7°), y superior (8°, 9° y 10°). El currículo de Lengua y Literatura para el subnivel elemental —6 a 8 años de edad— contiene las mismas *destrezas con criterio de desempeño* —o elementos competenciales, según Quiroz, (2021)— para los tres grados; no obstante, el docente deberá desagregar su abordaje en cada año de estudio. Es decir, que el niño de ocho años que cursa el cuarto grado aprenderá las mismas *destrezas* que el niño que cursa el segundo grado, pero con mayor nivel de complejidad. Para todos los niveles, subniveles y grados del sistema educativo ecuatoriano, los aprendizajes de Lengua y Literatura se fragmentan en cinco bloques curriculares: Lengua y cultura; Comunicación oral; Lectura; Escritura; y Literatura. A su vez el bloque *Comunicación oral* se subdivide en dos campos de acción: la lengua en interacción social, y la expresión oral.

- **La lengua en la interacción social.** Se propone que los estudiantes comprendan analicen y valoren críticamente lo que escuchan; además de exponer pensamientos, sentimientos y conocimientos de manera comprensible. Dentro de este ámbito se consideran todos los tipos de



conversación formal e informal con dos o más interlocutores (MinEduc, 2016); de esta manera, el ámbito de la interacción social aborda elementos afines al «contenido».

• **La expresión oral.** Se refiere a las situaciones monológicas formales (exposiciones, lecciones, descripciones, etc.) e informales (chistes, anécdotas, relatos, etc.) que implican un locutor único ante una audiencia individual o colectiva. También se consideran aspectos no verbales de la comunicación como los gestos, postura, expresiones faciales, entre otras (MinEduc, 2016); es decir, que el abordaje de la expresión oral en las aulas de primaria (elemental) abarca todos los niveles afines a la «voz», al «código».

Tabla 4

Antecedes investigativos de la enseñanza y aprendizaje de la expresión oral

Autor/ investigador	Elementos abordados	Dimensiones		
		Voz	Código	Contenido
Melo (2016)	Memorización; fluidez verbal.	X	X	
Martínez (2019).	Diálogo; elocución; vocabulario; articulación.	X	X	
Solís (2019).	Argumentación; toma de decisiones; pensamiento crítico; confianza; interacción favorable; escucha activa; formulación de enunciados razonados y persuasivos.			X
Valenzuela (2020).	Kinésica, proxémica.		X	X
Salas (2020).	[No se especifica]	-	-	-
Pila (2022).	Escucha; léxico; expresión emocional; normas de comunicación; sustentación del discurso; conocimiento lingüístico; selección de recursos orales; conciencia morfológica, selección de temas de interés personal y colectivo; sostenimiento del diálogo.		X	X
Currículo oficial de EGB elemental (MinEduc, 2016).	La lengua en la interacción social (escucha activa; exposición de pensamientos, sentimientos y conocimientos; conversaciones formales e informales; interacciones entre dos o más interlocutores).			X
	La expresión oral (situaciones monológicas formales e informales; aspectos no verbales).	X	X	

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024). La sigla EGB corresponde a *educación general básica* nombre genérico para la educación primaria en el sistema educativo ecuatoriano.





1.7. Bases legales

Tabla 5

Base legal de los elementos de la categoría investigativa

Elemento	Base legal
Programación didáctica	Las instituciones educativas que integran el Sistema Nacional de Educación podrán alinear y adecuar el currículo nacional, de acuerdo con los intereses y necesidades de sus estudiantes y de la comunidad educativa, considerando el entorno, espacios, tiempos y especificidades sociales y culturales, así como sus modelos educativos. La flexibilización curricular podrá consistir en: adaptaciones curriculares, y contextualización curricular. (Decreto Ejecutivo nro. 675, 2023, Art. 10).
Contexto	La educación tendrá una flexibilidad que le permita adecuarse a las diversidades y realidades locales y globales, preservando la identidad nacional y la diversidad cultural, para asumirlas e integrarlas en el concierto educativo nacional, tanto en sus conceptos como en sus contenidos, base científica - tecnológica y modelos de gestión (Decreto Ejecutivo nro. 950, 2021, Art. 2.3 [f]).
Docente	El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Art. 349). Los docentes tienen la obligación de ser actores fundamentales en una educación pertinente, de calidad y calidez con las y los estudiantes a su cargo; elaborar su planificación académica anual; y, atender y evaluar a las y los estudiantes de acuerdo con su diversidad cultural y lingüística y las diferencias individuales y comunicarles oportunamente, presentando argumentos pedagógicos sobre el resultado de las evaluaciones (Decreto Ejecutivo nro. 950, 2021, Art. 11 [b] [d] [h]).
Alumno-estudiante	El sistema Nacional de Educación garantiza la concepción del educando como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías que se adapten a sus necesidades y realidades fundamentales. Promueve condiciones adecuadas de respeto, tolerancia y afecto, que generen un clima escolar propicio en el proceso de aprendizajes (Decreto Ejecutivo nro. 950, 2021, Art. 2.3 [h]).
Enseñanza y aprendizaje de la expresión oral	Se garantiza a las personas el derecho desarrollar y fortalecer las características inmateriales de la identidad, tales como las manifestaciones lingüísticas (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Art. 66 [28]). La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico; estimulará el sentido crítico; y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Art. 27). Los estudiantes tienen derecho a recibir una formación integral y científica, que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades, y promoviendo la valoración de las diversidades, la participación, autonomía y cooperación (Decreto Ejecutivo nro. 950, 2021, Art. 7 [b]).

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTUDIO DIAGNÓSTICO

2.1. Categoría investigativa

La categoría investigativa del presente trabajo es el «proceso de enseñanza y aprendizaje», en el campo específico de la «expresión oral», estos elementos investigativos se han desagregado en siete subcategorías, tal como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 6

Definición conceptual de la categoría investigativa

Proceso de enseñanza y aprendizaje	
Fenómeno en el que la mediación didáctica —enseñanza— se pone al servicio del individuo para influir en la recreación de nuevos esquemas cognitivos —aprendizaje— (fundamentado en Macías, et al., 2012).	
Programación didáctica	Diseño de situaciones de aprendizaje en las cuales deben ponerse en práctica los contenidos descritos el currículo oficial para promover el desarrollo de las competencias propuestas por la administración educativa (Álvarez, 2018).
Contexto	Espacio donde se construye cotidianamente la labor docente, y donde los sujetos descubren a través de interrelaciones, nuevos conocimientos, valores y actitudes, para aprender a aprender y entender el mundo que los rodea (Gobierno de México, 2018).
Profesor	Persona que se ocupa de enseñar porque posee un conocimiento satisfactorio de determinados contenidos, de su didáctica, de su profesión y de sí mismo (Pavié, 2011).
Alumno-estudiante	Aprendiz que se ocupa de su construcción personal, a partir de sus experiencias cotidianas y conocimientos previos con toda la complejidad y riqueza de su individualidad (Baeza, 2002).
Expresión oral	
Capacidad comunicativa [del habla] que, además del dominio de ciertos elementos lingüísticos (pronunciación, léxico y gramática), abarca también ciertos componentes contextuales (sociedad-cultura, y pragmática) (Centro Virtual Cervantes, 2018a).	
Voz	Resultado acústico de un fenómeno fisiológico que consiste en la vibración de las cuerdas vocales producida por el paso del aire; y que se utiliza como vehículo de comunicación (De Monserrat, et al., 2019).
Código	Signos de diversa índole: sonidos, grafías, símbolos, etc. y las reglas para su uso; así como el conjunto de elementos diferentes a las palabras que aportan información al discurso (Ugalde, 1988; MEC, 2003).
Contenido	información, idea o concepto que el emisor representa por medio de un código que su receptor conoce —ya sea verbal o no verbal— y se lo envía a través de un canal de comunicación (Espinoza, 2023).

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).

Tabla 7

Operativización de la categoría investigativa

Descripción operacional		Descriptor
Proceso de enseñanza y aprendizaje	Programación	Identificador 1. Orientaciones metodológicas del macrocurrículo en cuanto al abordaje de la expresión oral.
		Identificador 2. Abordaje institucional de la expresión oral a través de reuniones profesionales y la planificación interna.
		Identificador 3. Calidad de la planificación docente en temas de expresión oral.
	Contexto	Identificador 4. Entorno familiar de los niños a favor del aprendizaje de la expresión oral.
		Identificador 5. Entorno social y cultural de los niños a favor del aprendizaje de la expresión oral.
		Identificador 6. Calidad de las herramientas y recursos institucionales a favor de la enseñanza de la expresión oral.
	Profesor	Identificador 7. Nivel metalingüístico del docente en torno a la expresión oral.
		Identificador 8. Nivel didáctico-pedagógico del docente en torno a la expresión oral.
		Identificador 9. Nivel adaptativo del docente para crear condiciones favorables a favor de la enseñanza de la expresión oral.
	Alumno	Identificador 10. Nivel cognitivo de los niños sobre la expresión oral.
		Identificador 11. Habilidad de los niños para expresarse oralmente.
		Identificador 12. Impacto de la enseñanza de la expresión oral en los niños.
Voz	Identificador 13. Modulación del volumen, tono y ritmo.	
	Identificador 14. Fluidez del discurso.	
Expresión oral	Código	Identificador 15. Conocimiento y uso adecuado del vocabulario.
		Identificador 16. Discurso cohesionado y coherente.
		Identificador 17. Uso de ademanes y postura adecuada.
	Contenido	Identificador 18. Profundidad-madurez con la que se expresa.
		Identificador 19. Gestión de interrupciones o distractores.
		Identificador 20. Adaptación del discurso a los elementos del contexto.
		Identificador 21. Pertinencia del discurso.

Nivel de satisfacción inspirado en la escala de Likert.
CUALITATIVO:
 Media aritmética
CUANTITATIVO:

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).

• **Escala de valoración cualitativa.** En todas las etapas de esta investigación que impliquen recolección de datos, se ha valorado el nivel de satisfacción de sus participantes a través de dos criterios negativos (A<B) y dos criterios positivos (D<E) con igual simetría alrededor de un criterio intermedio (C), tal como ocurre con la escala propuesta, en 1932, por el psicólogo organizacional Rensis Likert (Silva, 2023).

Figura 5

Escala de valoración cualitativa

	(Strongly disagree)	(Disagree)	(Neither agree nor disagree)	(Agree)	(Strongly agree)
Escala de Likert	Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.	De acuerdo.	Totalmente de acuerdo.
Lluman y Machuca (2024)	A) Nada satisfactorio.	B) Poco satisfactorio.	C) Neutral.	D) Bastante satisfactorio.	E) Totalmente satisfactorio.
	A) Muy malo.	B) Malo.	C) Regular.	D) Bueno.	E) Excelente.
	A) Muy bajo.	B) Bajo.	C) Medio.	D) Bueno.	E) Excelente.
	A) Muy negativo.	B) Negativo.	C) Medio.	D) Positivo.	E) Muy positivo.
	A) Nada.	B) Poco.	C) Medio.	D) Bastante.	E) Mucho.
	A) Muy difícil.	B) Difícil.	C) Medio.	D) Fácil.	E) Muy fácil.
	A) Nunca.	B) Rara vez.	C) Neutral.	D) Casi siempre.	E) Todo el tiempo.

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).

• **Valoración cuantitativa.** El nivel de incidencia de las valoraciones cualitativas se cuantificará a través del cálculo de la media aritmética simple de todos los datos no agrupados, para ello se aplicará la fórmula:

$$\bar{x} = \frac{(X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n)}{n}$$

2.2. Enfoque investigativo

La presente investigación se ha desarrollado bajo un **enfoque** cuali-cuantitativo, con mayor peso en las valoraciones cualitativas, ya que todos los datos se recogen a través de criterios atributivos de satisfacción (figura 5) y se cuantifican únicamente para conocer el nivel o grado de incidencia de cada criterio. La selección de un enfoque investigativo mixto se debe a la eficacia de ambos



métodos cuando se compenetran entre sí para ofrecer una imagen más completa del fenómeno estudiado. De este modo, no solo se logra conocer mejor la opinión y actitudes de la muestra, lo cual permite concluir, inferir o crear una teoría, sino que también dichas opiniones y actitudes pueden ser medidas para corroborar tendencias. Por lo tanto, los resultados que se obtienen de una investigación mixta, además de enriquecer el estudio, son mucho más rigurosos porque sobrepasan el campo descriptivo para llegar hasta el nivel probatorio.

Con el objetivo de minimizar el efecto falaz o la ambigüedad conceptual —en la sustentación de cada categoría investigativa— se ha planteado una **triangulación** de datos desde tres fuentes de información diferenciadas 1) revisión bibliográfica; 2) encuesta u observación, respectivamente; y 3) teoría del aprendizaje significativo de Jean Piaget (1964) y/o del desarrollo evolutivo del lenguaje verbal de Castañeda (1999). De esta manera, la convergencia que se produce al contrastar los datos de cada fuente ha permitido la formulación de inferencias más coherentes y mejor argumentadas, logrando un acercamiento y un entendimiento más integral del fenómeno estudiado. Este tipo de triangulación obedece a un patrón concurrente en donde los datos cualitativos y cuantitativos se han recolectado al mismo tiempo. Sin embargo, hay que especificar que no se han llevado a cabo estudios (cualitativos y cuantitativos) por separado; más bien, se ha ejecutado una investigación exploratoria con datos cualitativos y un análisis estadístico de estos mismos datos; lo que Pereira (2011, p.7) llamaría '*diseño tipo IV*' de las ocho clasificaciones del método mixto que él propone.

2.3. Alcance del estudio

• **En cuanto a las categorías investigativas.** El presente trabajo aborda concretamente el proceso de enseñanza y aprendizaje en el campo de la expresión oral; pero no se limita a describir el entendimiento convencional que ya se tiene sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que los replantea en cuatro elementos (programación didáctica, contexto, profesor, y alumno-estudiante) y tres etapas (atracción, configuración, y crecimiento); tanto los elementos como las etapas descritos obedecen a una interpretación propia e inédita del acto didáctico basada en las propuestas de otros autores y fundamentadas teóricamente en el postulado del aprendizaje cognitivo de Jean Piaget y, en algunos casos, en los aportes del desarrollo evolutivo del lenguaje verbal propuesto por Castañeda (1999). Algo parecido ha ocurrido con la expresión oral; ya que la forma de comprender sus elementos es amplia y variada de un autor a otro; por ello, basándose en la convergencia obtenida al contrastar varias fuentes de información, se proponen tres dimensiones de análisis: la voz, el código (verbal y no verbal) y el contenido;



construyendo, de esta manera, un esquema cuasi-integral, pero, a la vez, simplificado de la expresión oral.

• **En cuanto al fenómeno observado.** No se ha observado directamente el desarrollo de algún proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral, pero se ha indagado, a un grupo de docentes sobre su apreciación en cuanto a los elementos de estos procesos. En lo que respecta a la expresión oral de los niños, la situación es diferente; en este caso, sí se ha llevado a cabo una observación directa y no participante de sus habilidades para presentar un discurso oral. En este punto, es importante especificar los alcances de la expresión oral; para Ramírez (2002), esta consiste tanto en escuchar como en expresar o hablar estos signos; no obstante, en el presente estudio, el análisis de la expresión oral abarca únicamente los aspectos relacionados al habla y no a la escucha. Tampoco se han hecho estudios de la expresión oral (habla o escucha) relacionados con necesidades educativas asociadas a algún tipo de discapacidad.

• **En cuanto a los sujetos participantes.** El estudio se ha delimitado a una población de niños de cuarto grado de educación general básica (de 8 a 9 años de edad), considerando que el cuarto grado representa el final del primer subnivel de la educación primaria (el ciclo elemental), donde los alumnos deben demostrar el logro de ciertas destrezas concretas en el campo de la oralidad, En cuanto a los profesores participantes, se consideró que aplicar una entrevista al único docente de cuarto grado ofrecería muy pocos elementos de análisis, por ello, se prefirió aplicar una encuesta a todos los docentes de la educación básica general, ya que el 100 % de ellos ha trabajado, por lo menos una vez, en el subnivel educativo elemental.

2.4. Tipo de investigación

El presente trabajo de titulación se ajusta a las siguientes siete tipologías investigativas:

• **Para trabajar el primer objetivo específico. Investigación descriptiva:** esta investigación es descriptiva porque —independientemente de las causas y efectos del objeto de estudio— se ha realizado una descripción detallada de los elementos y etapas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de las dimensiones de la expresión oral con el objetivo de adquirir una comprensión más clara del fenómeno. **Investigación teórico-documental:** esta investigación es teórica porque recurre a las bases epistemológicas del psicólogo suizo Jean Piaget para fundamentar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral, así como a las aportaciones del desarrollo evolutivo del lenguaje verbal de Castañeda (1999). Y es documental porque para hacer lo anterior se ha recopilado y seleccionado información a través de la lectura de noventa y seis fuentes bibliográficas.



• **Para trabajar el segundo objetivo específico. *Investigación académica:*** esta investigación es académica porque investiga antecedentes nacionales e internacionales sobre otros estudios que ya se han realizado sobre el mismo campo o que se han diseñado para atender problemas o insuficiencias comunicacionales de similares características; esto, con la intención de recabar los elementos funcionales de otras propuestas.

• **Para trabajar el tercer objetivo específico. *Investigación empírica:*** esta investigación es empírica porque recolecta datos de los profesores de educación general básica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral a través de un cuestionario de base semiestructurada para conocer mejor el contexto en el que los niños de cuarto grado desarrollan su expresión oral y, de esta manera, poder formular conclusiones y, posteriormente, presentar algunas recomendaciones. ***Investigación semi-experimental:*** esta investigación no es experimental pura, ni tampoco cuasi-experimental, ya que en ambos tipos de estudios es preciso hacer evaluaciones antes y después de una tarea concreta; no obstante, se asegura que el presente estudio es de carácter semi-experimental, porque, aunque se evaluó a los sujetos una sola vez, se lo hizo después de que estos hayan sido sometidos a una tarea controlada. Los resultados obtenidos de este proceso observacional fueron determinantes para las posteriores decisiones metodológicas.

• **Para trabajar el cuarto objetivo específico. *Investigación aplicada:*** esta investigación es aplicada porque de manera no sistemática propone una estrategia didáctica como solución o intervención directa al problema de la insuficiente expresión oral de los alumnos de cuarto grado. Es decir, que la investigación no se limita a identificar y describir un problema, sino que también busca soluciones o respuestas prácticas.

• **Para trabajar el quinto objetivo específico 5. *Investigación evaluativa:*** esta investigación es evaluativa porque se ocupa de valorar el resultado obtenido al final de todo el estudio, es decir, la propuesta didáctica que se ha diseñado para el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes de cuarto grado. Esta valoración se ha realizado a través de la validación formal de siete especialistas educativos.

2.5. Métodos e instrumentos

• **Método empírico.** A través de este método se observó el proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral en los niños de primaria de cierto centro escolar. El acercamiento a este fenómeno se produjo por medio de dos vías; primero, a través de una encuesta a los docentes de toda la educación general básica y, luego, mediante una observación directa y no participante



a la expresión oral de los niños. Una vez que se obtuvieron los resultados (o las mediciones) de ambos acercamientos, se pudo comprender las dimensiones del problema para determinar qué aspectos teóricos investigar y qué intervenciones metodológicas se podrían efectuar. Hacia el final de la investigación se recurrió nuevamente al empirismo cuando se solicitó a siete especialistas educativos que valoraran la propuesta didáctica nacida de esta investigación.

• **Método estadístico.** El método estadístico ha sido trabajado simultáneamente con el método empírico, ya que las valoraciones obtenidas de este último fueron cualitativas ([-] satisfactorio [+]); sin embargo, se presentó la necesidad de cuantificar dichas valoraciones. Este procedimiento se llevó a cabo en tres ocasiones: primero, en la encuesta aplicada a los docentes; luego, en la observación realizada a los alumnos; y, finalmente, en la validación de los especialistas.

• **Método de revisión bibliográfica.** La exploración documental se ha llevado a cabo con el fin de recopilar información que ya existía sobre las categorías investigativas estudiadas. Para el ejercicio de este método se ha recurrido a diversas fuentes como, por ejemplo, artículos científicos publicados en revistas físicas y electrónicas, trabajos académicos, libros, ponencias en congresos, sitios web oficiales, entre otras. El procedimiento aplicado fue el de identificar las relaciones convergentes entre diversas fuentes, es decir, que las propuestas de varios autores se han comparado y contrastado y luego se han analizado para generar inferencias sólidas.

• **Método sintético.** Este método se utilizó tras la revisión de todos los conceptos del marco teórico, además de los resultados obtenidos de la aplicación del método empírico, para sintetizar ciertas capsulas paradigmáticas esenciales y con ellas modelar una propuesta didáctica innovadora; obteniendo, así, un producto particular a partir del análisis de elementos genéricos.

Tabla 8

Métodos e instrumentos

Etapa	Método	Técnica	Instrumentos
Diagnóstico	Empírico - Estadístico	Encuesta	1. Cuestionario semiestructurado
		Observación	2. Rúbrica analítica
Marco teórico	Revisión bibliográfica	Análisis documental	3. Fichas digitales
Propuesta	Sintético	Esquemmatización	4. Bitácora
Validación	Empírico - Estadístico	Consulta	5. Rúbrica holística

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).





- **Instrumento 1: cuestionario semiestructurado.** Se ha diseñado un instrumento de recolección de datos con doce preguntas estructuradas de respuestas cerradas, y tres preguntas de respuestas abiertas, es decir quince cuestionamientos en total. Cada cuestionamiento cerrado contiene cinco opciones de respuesta: una neutral, dos positivas, y dos negativas. Esta decisión contribuyó a una mejor gestión de la información en el momento de su análisis (ver ANEXO 1).
- **Instrumento 2: rúbrica analítica.** Se ha preferido una rúbrica analítica frente a una holística, porque uno de los objetivos de esta investigación es diagnosticar de manera clara y específica varias habilidades o capacidades relacionadas con la expresión oral. Por ello, la rúbrica empleada contiene seis macrocriterios, los cuales, a su vez, presentan cinco niveles de logro; y cada nivel de logro presenta un descriptor que detalla los alcances deseados (ver ANEXO 2).
- **Instrumento 3: fichas digitales.** Cada vez que se revisó un aporte teórico, se tomaron sus ideas principales y se ensamblaron dentro de una ficha bibliográfica digital, a manera de tabla, que contenía: una etiqueta categórica; el autor; unas cuantas palabras clave; y alguna invocación breve a otras fuentes de información ya consultadas que versaran sobre el mismo tópico.
- **Instrumento 4: bitácora.** El objetivo de este instrumento fue contribuir a la esquematización de la propuesta didáctica; para ello, se elaboró un formulario que debía ser completado tras cada avance. El formulario contenía los siguientes elementos: fecha y número del registro; aspectos teóricos y empíricos considerados en el avance; objetivo perseguido; fase o etapa de la propuesta bajo diseño; y el planteamiento o propuesta específica del avance en cuestión.
- **Instrumento 5: rúbrica holística.** Esta rúbrica se escogió para valorar la propuesta didáctica, puesto que lo que se pretendía era lograr una comprensión global de la efectividad del producto a partir de criterios poco complejos y con una escala de niveles de desempeño simplificada; es decir, que los criterios se presentaron a manera de descripciones concisas sobre cada elemento observado y se establecieron antes de la observación de la propuesta; de ahí que la rúbrica se considere de diseño pre-estructurado.

2.6. Población y muestra

Para el presente estudio se ha considerado una población de treinta y un (31) sujetos que corresponde a veinticuatro (24) alumnos de cuarto grado de una unidad educativa de la ciudad de Catamayo, y siete (7) docentes que laboran en todos los grados de educación general básica de la misma institución. Considerando que la población está constituida por una cantidad manejable de individuos, se decidió que la muestra fuera censal, es decir, que el cien por ciento

(100 %) de la población participaría en el estudio; de esta manera, se afirma que la muestra es enteramente representativa.

2.7. Metodología

Figura 6

Etapas del proyecto de investigación



Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).

- **Paso 1.** Inicialmente se perfiló un ante proyecto en el cual se establecieron ciertos supuestos investigativos en torno a las insuficiencias en la expresión oral que se habían observado en los niños de cuarto de grado de cierta institución educativa de la ciudad de Catamayo.
- **Paso 2.** Considerando que las habilidades comunicacionales son mejor comprendidas cuando se observan y se describen que cuando simplemente se miden, se llegó a la conclusión de que la investigación debería tener un enfoque mayormente cualitativo. Además, como el fenómeno planteado estaba enfocado en el quehacer didáctico, se decidió que la categoría investigativa sería el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que el campo específico de dicha categoría sería la expresión oral de los estudiantes. Con base a estos elementos se proyectó un estudio diagnóstico para el cual se escogió una población de veinticuatro alumnos de cuarto grado de la institución educativa antes pronosticada, y siete docentes de educación general básica que laboraran en el mismo centro escolar.



- **Paso 3.** En primer lugar, se elaboraron dos instrumentos de evaluación: un cuestionario para la ejecución de una encuesta a los docentes de la institución educativa participante que permitiera comprender mejor los elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral; y también se diseñó una rúbrica para la observación, registro y valoración del desempeño oral de los niños de cuarto grado. Se resolvió que estos instrumentos serían validados por siete especialistas educativos (ver ANEXO 4); y, posteriormente, se aplicaron. En lo que respecta a la rúbrica, esta se empleó en un procedimiento semi-experimental en el que, primeramente, se solicitó a los estudiantes que observaran una caricatura y que comentaran, por turnos, los aspectos que más llamaran su atención sobre la misma. Luego, se les pidió que inventaran una historia o cuento corto relacionado con dicha imagen; se motivó a los niños a explorar todos los recursos imaginativos posibles, y se les organizó en parejas para que pudieran contársela a un compañero. Posteriormente, cada estudiante expuso su relato frente a la clase; en esta parte de la experiencia, se permitió al niño improvisar y expresarse libremente, sin interrumpirlo o presionarlo cuando hiciera pausas muy prolongadas. A medida que cada niño iba desarrollando su tarea expositiva, se fueron evaluando —a través de la rúbrica antes mencionada— cada una de las dimensiones de la expresión oral. Luego, todas las valoraciones que se habían obtenido de la encuesta y de la actividad observacional fueron cuantificadas, dando paso, de esta manera, a una investigación cuali-cuantitativa con un diseño investigativo evidentemente concurrente.
- **Paso 4.** Una vez que se comprobó la existencia de un problema que era factible de investigar, se desagregaron cinco preguntas con criterio científico en torno al objeto de investigación (la enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral). Luego, se redactó un objetivo específico orientador por cada pregunta científica con el fin de hallar una respuesta o solución sistemática para cada uno de estos cuestionamientos y contribuir a la consecución de un objetivo general.
- **Paso 5.** Para lograr la consecución de los objetivos específicos, se diseñó un marco metodológico que contenía los elementos investigativos ya trabajados durante el diagnóstico causal, además de otros aspectos aún pendientes. Por ejemplo, se escogieron métodos e instrumentos para la elaboración del marco teórico, la modelación de la propuesta y su posterior validación. Se determinó cuáles serían los alcances del estudio, y los tipos de investigación necesarios para abordar cada objetivo específico.
- **Paso 6.** Tanto la categoría investigativa como su campo de acción fueron desagregados en varios elementos menores. Y, a partir de estos elementos, se realizó una búsqueda documental en artículos anidados en revistas físicas y electrónicas, sitios web, diccionarios lingüísticos,



artículos de prensa, libros, etc. Además, se dispuso que todos los sub-elementos de la categoría investigativa fueran sustentados epistemológicamente por la teoría del aprendizaje significativo de Jean Piaget (1964) y/o por las aportaciones del desarrollo evolutivo del lenguaje verbal propuesto por Castañeda (1999). Toda la información consultada fue comparada, contrastada y analizada con el objetivo de elaborar un marco teórico sustancioso y, al mismo tiempo, concreto, que permitiera la elaboración de una propuesta didáctica fundamentada en sus conceptos.

- **Paso 7.** Para elaborar una propuesta didáctica que permitiera fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral de los niños observados, primero se elaboraron ciertos constructos o cápsulas paradigmáticas esenciales —sustentadas en el marco teórico y en las necesidades específicas que fueron evidenciadas durante la fase diagnóstica— y, a partir de ellas, se propusieron tareas concretas que permitieran fortalecer cada una de las dimensiones de la expresión oral (voz, código, y contenido) y, con ello, fortalecer, al mismo tiempo, los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta capacidad comunicacional. Al finalizar la modelación de la propuesta, se elaboró una rúbrica holística con la cual se pudiera valorar la funcionalidad de la propuesta didáctica y, de este modo, validar también su uso.

- **Paso 8.** Se recurrió al criterio de siete especialistas educativos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje de la educación general básica y/o de Lengua y Literatura. Estos expertos habrían de poseer titulaciones de cuarto nivel y con trayectoria laboral en el campo de la Educación. El proceso de validación fue sencillo: primero, se facilitó a cada experto una copia de la propuesta didáctica; y, luego, se les entregó una rúbrica holística con la que valoraron y validaron la funcionalidad del producto.

- **Paso 9.** Tras la validación de la propuesta, se verificó el cumplimiento de los objetivos específicos de la investigación. Para ello, se redactaron los alcances del estudio y los límites que se presentaron a lo largo de todas sus etapas, así como las futuras posibilidades investigativas o las aplicaciones prácticas de este proyecto investigativo.

- **Paso 10.** Se planteó una conclusión por cada objetivo específico trabajado, y se formuló una recomendación por cada conclusión presentada. Las recomendaciones se enmarcaron en el ámbito prospectivo en cuanto a lo que no se pudo lograr o a lo que se podría hacer para mejorar aún más los resultados de la investigación.

- **Paso 11.** Finalmente, se ensamblaron todas las partes del estudio en un solo informe académico y bajo los lineamientos documentales de la universidad patrocinadora.

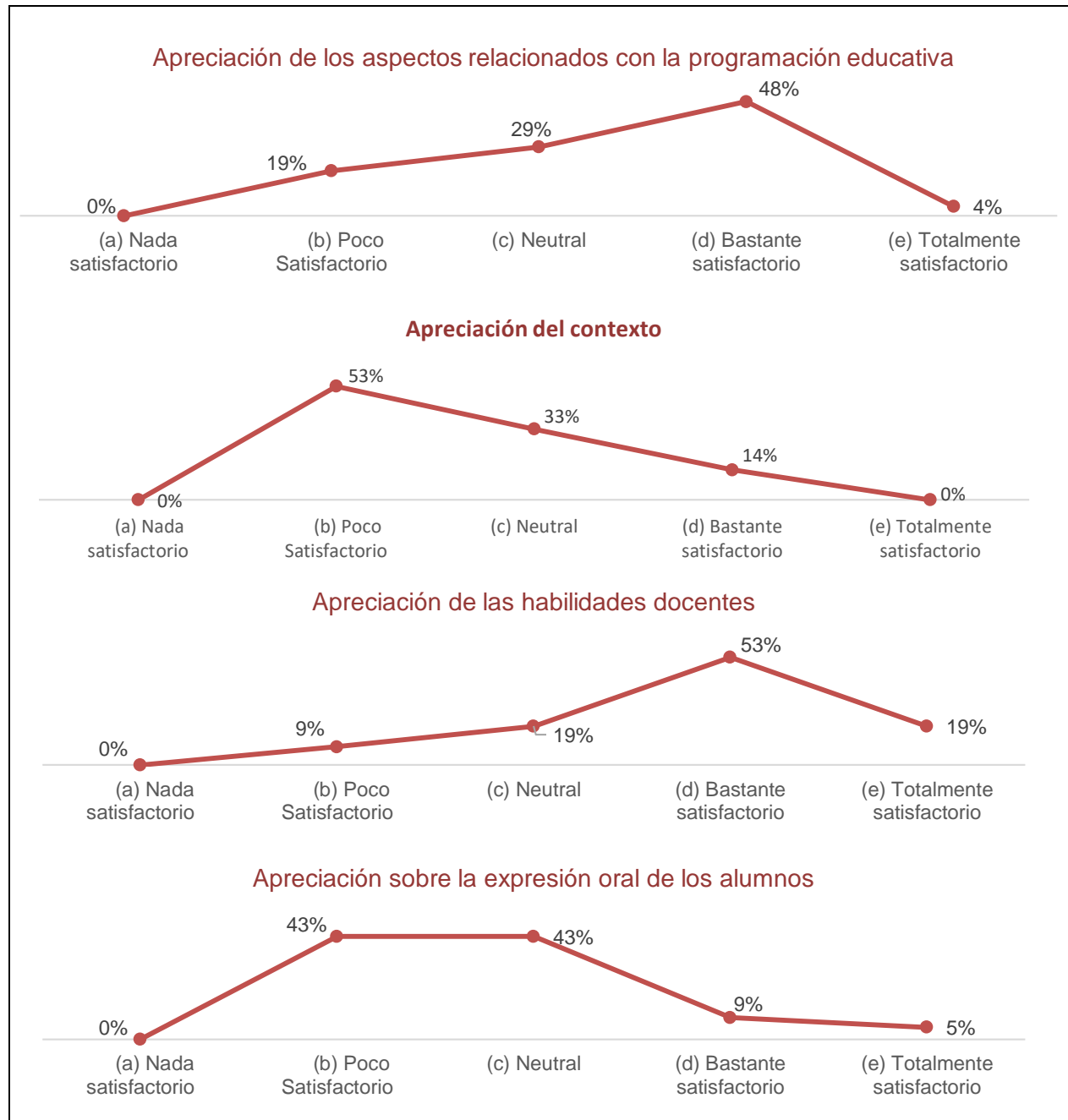


2.8. Resultados del estudio diagnóstico

2.8.1. Encuesta a los docentes

Figura 7

Resultados de la encuesta aplicada a los docentes participantes



Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024), basado en una encuesta aplicada a los docentes de una institución educativa de la ciudad de Catamayo en 2024.

Tabla 9

Perfil de docentes participantes del estudio

Perfil de los docentes participantes	
Docentes con licenciatura en <i>Educación Básica o Primaria</i> :	72 %
Docentes con maestría en <i>Pedagogía</i> :	14 %
Docentes con doctorado en <i>Educación</i> :	14 %
Docentes con experiencia educativa en el subnivel elemental:	100 %
Experiencia educativa colectiva:	18 años

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).

Todos los docentes participantes del estudio han trabajado alguna vez en el subnivel elemental de la educación primaria; entre todos acumulan una experiencia educativa promedio de dieciocho años; todos han recibido educación formal en Educación, la mayoría en Educación Básica o Primaria y el 28 % ha optado por acceder a estudios de cuarto nivel en Pedagogía o Educación; por lo tanto, las opiniones o valoraciones de este segmento poblacional son enteramente relevantes para la investigación.

- **Sobre la programación didáctica.** En este apartado, se consultó a los docentes sobre tres aspectos concretos de la programación didáctica: primero, su nivel de satisfacción en cuanto a las orientaciones que ofrece el Ministerio de Educación para el abordaje de la expresión oral; segundo, su apreciación sobre la calidad de las reuniones profesionales entre docentes para programar institucionalmente la enseñanza de esta capacidad; y, tercero, la calidad de la planificación docente en esta misma área. El peso tendencial de todas estas indagaciones recayó sobre una valoración *bastante satisfactoria*. Considerando que el análisis conceptual sugiere que la programación didáctica, según Gisbert y Blanes (2013), está conformada por una serie de elementos, los mismos que han de constituirse en los generadores de las experiencias de aprendizaje que luego serán asimilados y acomodados cognitivamente, de acuerdo a la teoría del aprendizaje significativo de Piaget (figura 2), se concluye que la institución educativa podría no presentar mayores dificultades a la hora de configurar las condiciones adecuadas para favorecer la cognición de los niños en lo relacionado con la expresión oral.

- **Sobre el contexto.** Con el fin de conocer el nivel de favorabilidad para la enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral, se preguntó a los docentes cómo consideran los elementos del entorno familiar y sociocultural de los niños, y la calidad de las herramientas y recursos institucionales; como resultado, más de la mitad, votó por una respuesta *poco satisfactoria*. Es



decir, que, aunque la institución cuenta con toda la predisposición y la capacidad para hacerlo (según los resultados del apartado anterior), las circunstancias personales que rodean al niño no son contribuyentes. Dentro de dichas circunstancias se enmarcan, según Restrepo (2009), el gobierno y la política; que es donde aparece una presunta contradicción, ya que el nivel de satisfacción docente en cuanto a las orientaciones que recibe de parte del Ministerio de Educación es considerablemente elevado. Sin embargo, se puede llegar a la conclusión de que, pese a que el macrocurrículo pueda ofrecer ciertas ventajas conceptuales, se presenta un desajuste entre dichas ventajas y la configuración del entorno inmediato del niño para asimilar y acomodar los nuevos aprendizajes.

• **Sobre el docente.** Pavié (2011) llama profesor a quien es capaz de reflexionar en el oficio educativo que desempeña; de ahí que la intención de esta sección de la encuesta haya sido conocer la autovaloración del docente en cuanto a su propio nivel metalingüístico, su nivel didáctico-pedagógico, y su nivel adaptativo para crear condiciones favorables a favor de la enseñanza de la expresión oral. Un poco más de la mitad apuntó hacia una respuesta *bastante satisfactoria*, lo cual no es de extrañar considerando el nivel de educación formal y los años de experiencia de los sujetos encuestados. No obstante, como el docente es uno de los elementos activos del proceso de enseñanza y aprendizaje (figura 2), de quien se espera capacidad para activar la curiosidad, el conocimiento y la sabiduría de sus alumnos (Garrison, citado por Caicedo, 2021), se infiere un 'adormecimiento' poco saludable de parte de los maestros, ya que la institución está satisfecha con su propia capacidad para generar contextos educativos adecuados, además, los docentes sí parecen estar dotados de los conocimientos y las habilidades para hacerlo; no obstante, el entorno inmediato del niño parece estar superponiéndose sobre las mencionadas ventajas.

• **Sobre el alumno-estudiante.** La mayoría de los docentes (86 %) considera que el impacto de los procesos didácticos actuales en la formación de los niños, así como sus niveles cognitivos sobre la expresión oral, y sus habilidades para expresarse oralmente, están en un punto medio entre *poco satisfactorio* y *neutral*. De acuerdo con la teoría piagetiana, los niños de edad escolar deben ser capaces de, primero, crear imágenes mentales de la realidad (en el periodo pre-operatorio) y, luego, utilizar la lógica para hacer inferencias a partir de experiencias reales (en el periodo de operaciones concretas); es decir, que, si los estudiantes del centro escolar que han participado en este estudio, no superan el nivel neutral de satisfacción en sus habilidades comunicativas orales, podría ser un indicador de un insuficiente abordaje de las etapas



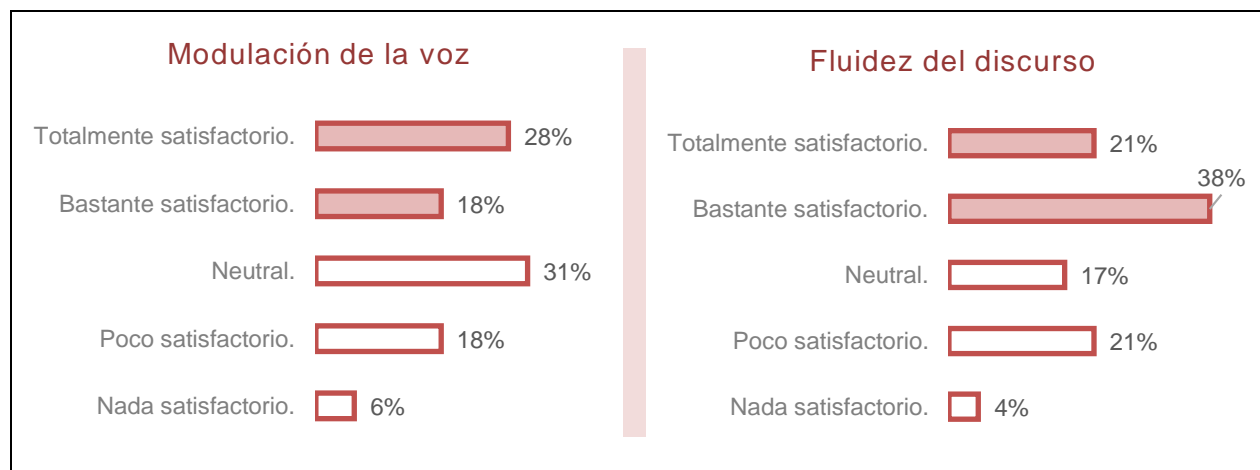
piagetianas antes mencionadas; pues, se espera que el alumno sea capaz de construirse a sí mismo a partir de sus experiencias cotidianas y conocimientos previos (Baeza, 2002).

• **Sobre las recomendaciones de los docentes.** En la encuesta se incluyeron tres preguntas de respuesta abierta, de las cuales se ha poder extraer lo siguiente: En primer lugar, el 71 % de los docentes sugiere que la enseñanza de la expresión oral, en el aula de primaria, debe programarse todos los días porque, de esta manera, se refuerzan los conocimientos y habilidades relacionadas a esta capacidad, además la oralidad se trabaja en todas las áreas académicas. En segundo lugar, el 100 % de la población está convencido de que la enseñanza de las capacidades orales debe efectuarse por medio de metodologías no pasivas; los docentes han empleado descriptores como «activas», «interactivas», «dinámicas», «lúdicas» o de «gamificación»; y, de modo concreto, uno de los participantes recomendó las narraciones. Por último, en cuanto a las herramientas o instrumentos más adecuados, el 44% de los docentes ha sugerido el uso de las TIC, mientras que un 28 % prefiere que la ludificación se genere a través de materiales del medio, y otro 28 % se siente más cómodo con recursos tradicionales como lecturas que fomenten la comprensión, los diálogos y los papelógrafos. Todas estas aportaciones son coherentes con la teoría, sobre todo, si se tiene en cuenta que, de acuerdo a los señalado por Castilla (2014), tanto la capacidad cognitiva como la inteligencia del individuo están estrechamente vinculadas al medio físico y social del individuo.

2.8.2. Observación a estudiantes

Figura 8

Resultados de observación a estudiantes; aspectos relacionados con la voz



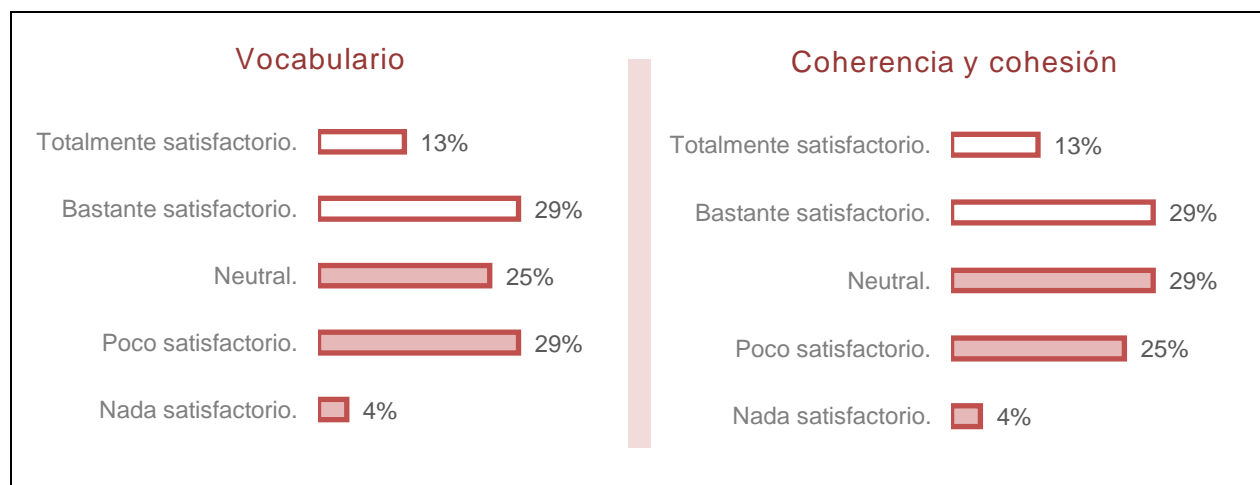
Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024), basado en un proceso de observación en el que participaron estudiantes de una unidad educativa de la ciudad de Catamayo en 2024.



Según lo expuesto en la teoría, se espera que, antes de los ocho años de edad (a los cinco, para ser más precisos), los niños ya hayan desarrollado un cierto estilo retórico propio (tabla 1), entendiendo por *retórica* su significado básico de ‘decir o hablar bien’ (RAE, 2014d). Estas expectativas se correlacionan con el estadio pre-operatorio piagetiano, que debe ocurrir entre los dos y siete años, en cuya fase final el niño ya debe haber mejorado sus competencias lingüísticas. Al contrastar estos conceptos con los resultados del estudio diagnóstico, se puede concluir que los niños observados presentan un desarrollo lingüístico en vías de mejoramiento: no tan adecuado en lo que respecta a la modulación de la voz; y mejor favorecido en lo relacionado con la fluidez. Puesto que, en lo concerniente a la modulación, se puede notar que los niveles conjuntos de *bastante* y *totalmente satisfactorio* no llegan al 50 %; sin embargo, son más elevados que las valoraciones negativas *poco* o *nada satisfactorias* que solo alcanzan el 24 %. Algo diferente ocurre con la fluidez del discurso en donde el 59 %, es decir, poco más de la mitad, presenta niveles positivos de satisfacción (*bastante* y *totalmente satisfactorios*).

Figura 9

Resultados de observación a estudiantes: el código verbal



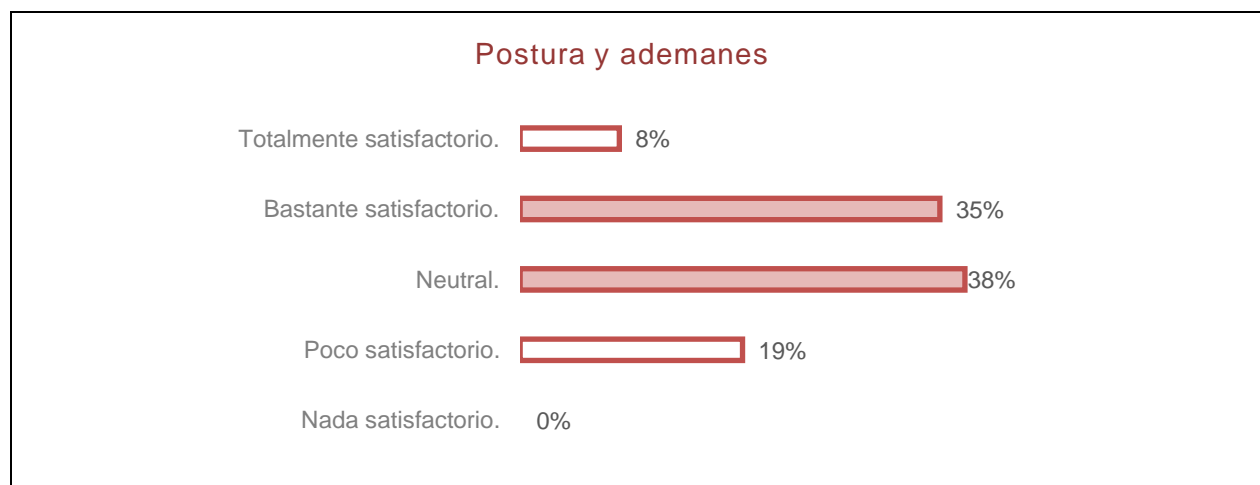
Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024), basado en un proceso de observación en el que participaron estudiantes de una unidad educativa de la ciudad de Catamayo en 2024. En esta sección se evaluaron las habilidades del niño para gestionar los códigos verbales y no verbales. En lo que respecta a los códigos verbales se puntualizaron dos criterios: por un lado, el conocimiento y uso adecuado del vocabulario (competencia léxico-semántica); y, por el otro, la capacidad para hilar el vocabulario de forma cohesionada y coherente (competencia gramatical-discursiva). En cuanto a lo primero, se observa que los niveles positivos (*bastante* y *totalmente satisfactorio*) están por debajo de la mitad. Es decir, que las valoraciones *nada* y *poco*



satisfactorias sumadas a las *neutrales* revelan un nivel de conocimiento y uso de vocabulario que debe mejorarse (con una incidencia conjunta del 58 %). Ocurre exactamente lo mismo con la competencia gramatical-discursiva, en donde las valoraciones positivas son proporcionalmente menores al resto; aquí se observa nuevamente una necesidad de mejoramiento, en este caso, de la capacidad para hilar los enunciados de forma cohesionada y coherente con un nivel de recurrencia no positiva del 58 %. En otras palabras, tal como se observó en los estudios sobre la voz, la habilidad para modular (volumen, tono y ritmo) de los niños de cuarto grado no es tan adecuada; su fluidez, en cambio, puede llegar a ser bastante aceptable; pero el conocimiento del vocabulario, su uso, y la habilidad para hilarlo resultan algo pobres. Estas deducciones revelan algún tipo de desfase en el desarrollo del lenguaje; pues, se espera que antes de los ocho años, el niño haya empezado a demostrar cierta madurez psicológica y un lenguaje cada vez más abstracto (tabla 1); además, al atravesar el estadio de las operaciones concretas de Piaget (8-12 años) el uso de la lógica para hacer inferencias debe ser más evidente.

Figura 10

Resultados de observación a estudiantes: los códigos no verbales



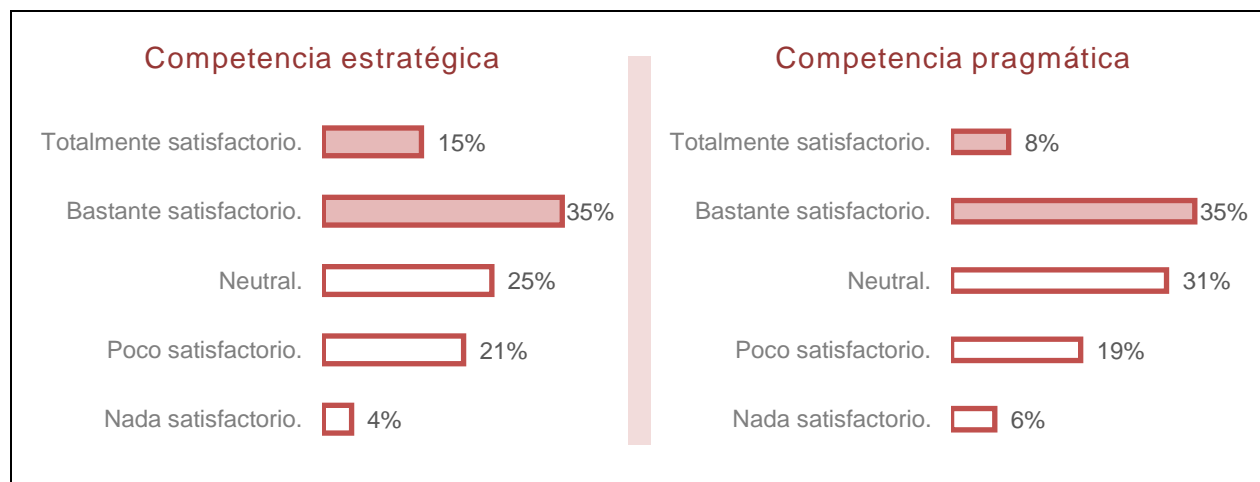
Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024), basado en un proceso de observación en el que participaron estudiantes de una unidad educativa de la ciudad de Catamayo en 2024. Al observar el desarrollo de los códigos no verbales, se ha podido notar una distribución de resultados en tres partes: un tercio de la muestra ha usado los ademanes y una postura correcta en un nivel *bastante satisfactorio*, otro tercio ha conseguido una valoración *neutral*, y el tercer tercio reúne las demás valoraciones de la población. Esto puede revelar dos cosas: en primer lugar, un manejo de la expresión corporal bien encaminado; y, en segundo lugar, una configuración contextual afectiva o emocionalmente estable, si se considera que, en



circunstancias «normales» y plenas, los niños suelen ser más expresivos que los adultos. Hay que tener en cuenta que la posición que adopta el cuerpo, según Fuenmayor (2018), puede revelar estados emocionales positivos como la confianza y la receptividad, o negativos como la incomodidad o el desinterés, o incluso el poder (Carmona, 2019). De esta manera, se infiere que los niños observados presentan un desarrollo aceptable (pero mejorable) del lenguaje en lo que respecta a la gestión de los códigos no verbales; de lo cual, a su vez, se sub-infiere un adecuado desarrollo de la personalidad, puesto que se espera que, antes de los ocho años, el niño ya haya empezado a tomar conciencia de sí mismo (tabla 1), esto debido a que todas las experiencias del entorno empiezan a reconfigurar los conocimientos básicos que antes tenía sobre el mundo, según lo indicado para el estadio de operaciones concretas de Piaget.

Figura 11

Resultados de observación a estudiantes: aspectos relacionados con el contenido



Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024), basado en un proceso de observación en el que participaron estudiantes de una unidad educativa de la ciudad de Catamayo en 2024. Al llegar a los ocho años, el niño ya debe haber superado la fase pre-operativa piagetiana, abandonado progresivamente la mera imitación para pasar a razonamientos cada vez más complejos, de ahí que se espere cierto nivel de madurez-profundidad en los enunciados que el alumno de cuarto grado produce, así como la habilidad para retomar el discurso cuando se presenten distractores en el acto comunicativo (competencia estratégica). Por supuesto, no se espera una elevada experticia en este ámbito, pero sí un encausamiento condicionado a la edad del niño. En el caso de este estudio se ha observado un 50 % de valoraciones bastante y totalmente satisfactorias, lo cual sugiere, al menos, un direccionamiento ligeramente positivo que debe monitorearse, ya que las valoraciones negativas de poco o nada satisfactorias solo alcanzan



el 25 %. Las apreciaciones neutrales (el otro 25 %) no han de tomarse como negativas, pero tampoco indican un nivel de satisfacción plausible, aunque sí mejorable; sobre todo, si se tiene en cuenta que después de los siete años de edad, el pensamiento del niño debe empezar a consolidarse lógico-concreto (tabla 1).

En lo referente a la competencia pragmática, se ha valorado la habilidad del niño para establecer relaciones interesantes entre lo que está diciendo y los elementos que hay en su entorno, además de que lo que dice guarde relación con el tema o con los objetivos del discurso (pertinencia). Una vez más, hay que aclarar que estas habilidades han de perfeccionarse durante el recorrido del niño por toda la educación general básica (primaria), pero a los ocho años ya debe empezar a mostrar algunos avances, ya que no hacerlo implicaría no haber atravesado satisfactoriamente el estadio pre-operatorio piagetiano (2-7 años de edad), ni haber empezado a desarrollar la madurez neurosicológica y el lenguaje cada vez más abstracto que se espera para los 6-7 años (tabla 1). El diagnóstico causal de esta investigación, muestra un ligero avance colectivo en estas competencias con un 43% de valoraciones positivas (*bastante y totalmente satisfactorias*), no es lo suficientemente laudable, pero, al menos, proyecta un nivel de potencialidad que no está muy lejos de la mitad de las expectativas, pues, las valoraciones negativas (*poco o nada satisfactorias*) muestran un porcentaje mucho menos voluminoso (25 %). Adicionalmente, habría que trabajar con mucho empeño para que el 31 % que se mantiene en el rango de la *neutralidad* suba al escalón positivo. No hay que olvidar que las valoraciones neutrales no tienen por qué considerarse negativas, sino que tranquilamente podrían ser un potencial dormido que está en espera de ser despertado.

2.8.2. Conclusiones del estudio diagnóstico

En cuanto a la institución educativa participante de este estudio, los docentes de educación general básica y los alumnos de cuarto grado de este mismo centro escolar, se concluye:

- **Que**, la institución educativa no presenta mayores dificultades logísticas para configurar entornos educativos que favorezcan el desarrollo cognitivo de los niños en lo relacionado con la expresión oral, pues los docentes valoran en buena medida las orientaciones del macrocurrículo, además poseen los conocimientos y las habilidades para hacerlo; sin embargo, las circunstancias inmediatas al niño (su contexto familiar y sociocultural) no son contribuyentes, lo cual aparentemente provoca un efecto de 'adormecimiento' profesional en el que las desventajas del entorno parecen estar superponiéndose sobre la predisposición del docente.



- **Que**, desde el punto de vista docente, los niños de primaria presentan habilidades comunicativas orales muy por debajo de lo favorable, lo cual pudiera sugerir un insuficiente abordaje del estadio pre-operatorio y del estadio de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo piagetiano.
- **Que**, la enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral —desde la perspectiva docente— tendrá mejores resultados si se programa todos los días de la semana y se ejercita a través de procesos de enseñanza y aprendizaje mayormente lúdicos y con el apoyo de las TIC.
- **Que**, el estilo retórico propio de los niños de cuarto grado no es destacable, pues su modulación de la voz es poco favorable, y la fluidez de sus discursos se encuentra en vías de mejoramiento.
- **Que**, los niños de cuarto grado presentan algún tipo de desfase en el desarrollo del lenguaje, en su capacidad de abstracción, y en el uso de la lógica, puesto que su nivel de vocabulario y la capacidad para hilarlo de forma cohesionada y coherente presenta niveles de satisfacción que no llegan ni a la mitad de la escala de valoración usada en el estudio.
- **Que**, a nivel colectivo, los niños de cuarto grado parecen gozar de una configuración contextual afectiva o emocionalmente estable, puesto que, solo un tercio de la muestra no es lo suficientemente expresiva con sus ademanes ni adopta una postura correcta al hablar, lo cual revela niveles de satisfacción relativamente aceptables (aunque mejorables) en la gestión de los códigos no verbales.
- **Que**, los niños de cuarto grado presentan un direccionamiento ligeramente positivo en su habilidad para producir enunciados con madurez-profundidad adecuada a su edad y nivel educativo, así como para retomar el discurso cuando se presentan distractores en el acto comunicativo. No obstante, esta habilidad no se consolida totalmente en el subnivel elemental por lo que debe seguir trabajándose a lo largo de la educación primaria.
- **Que**, es necesario revisar los alcances de las capacidades que se espera que los niños hubieran desarrollado en la etapa pre-operatoria piagetiana, así como la madurez neurosicológica y el lenguaje cada vez más abstracto deseado para los ocho años de edad, puesto que los niños que participaron del estudio aun no alcanzan suficientes niveles de satisfacción en la competencia pragmática para establecer relaciones entre lo que dicen y los elementos de su entorno, ni para producir enunciados pertinentes. Por supuesto, en la medida que la edad y nivel educativo de los niños lo permita.



CAPÍTULO 3: PRESENTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

3.1. Fundamentación de la propuesta

La estrategia didáctica Lluman-Machuca, más que una mera programación de aula, constituye un proyecto de intervención lingüística y pedagógica a favor de los niños de cuarto grado de una institución educativa de la ciudad de Catamayo que presentan importantes deficiencias en la expresión oral según un estudio empírico preliminar efectuado por las mismas autoras de esta iniciativa.

Con base en una exhaustiva revisión bibliográfica, se ha llegado a la conclusión de que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral puede llegar a ser más eficiente si se desarrolla en tres etapas genéricas: la atracción, la configuración y el crecimiento (figuras 3 y 12); y si se enmarca dentro de cuatro elementos compendiosos: el contexto, la programación didáctica, el alumno-estudiante y el docente (tabla 2). En lo que respecta a la expresión oral, el Centro Virtual Cervantes (2008a) la describe como una capacidad comunicativa que, además del dominio de ciertos elementos lingüísticos (pronunciación, léxico y gramática), abarca también ciertos componentes contextuales (sociedad-cultura, y pragmática). En el presente estudio, todos estos ingredientes se amalgaman en tres dimensiones: la voz, el código, y el contenido.

Tanto las etapas como los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral se han fundamentado teóricamente en el postulado constructivista del psicólogo suizo Jean Piaget, quien sugirió que todo individuo posee determinados esquemas cognitivos (conocimientos previos), y que el aprendizaje se produce cuando el sujeto vive una experiencia (interacción con el mundo), la contrasta con lo que ya sabe (asimilación), y el conocimiento que ya tenía se nutre del nuevo (acomodación), dando lugar a una reconfiguración del esquema cognitivo inicial (equilibrio). Además, Piaget también propuso una secuencia de reorganización cognitiva (aprendizaje) en cuatro estadios o periodos, de los cuales el segundo corresponde a la edad de 2 a 7 años, denominado «estadio pre-operatorio», y el tercero corresponde a la edad de 8 a 12 años, conocido como «estadio de las operaciones concretas» (Castilla, 2014; Saldarriaga, Bravo y Loor, 2016; UNIR, 2021).

Considerando que los niños que participaron en este estudio tenían entre 8 y 9 años de edad, la propuesta didáctica Lluman-Machuca ha tomado en cuenta las capacidades cognitivas que el niño debe haber consolidado al finalizar la fase pre-operatoria (7 años) y las que debería estar desarrollando durante la fase de las operaciones concretas (a partir de los 8). Todo esto a la par con las expectativas de Castañeda (1999) quien planteó doce ciclos de desarrollo evolutivo del



lenguaje verbal, estos ciclos se correlacionan con los primeros dos estadios del desarrollo cognitivo piagetiano (tabla 1); y es a partir de dicha correlación que se toman las decisiones pedagógicas que construyen esta propuesta para atender las necesidades detectadas en el diagnóstico causal.

Tabla 10

Requisitos cognitivos y lingüísticos para la modelación de la propuesta

Necesidades identificadas en el diagnóstico		Elementos cognitivos (Piaget, 1964) y/o elementos del desarrollo del lenguaje verbal (Castañeda, 1999) que se esperan consolidados o iniciados a los 8 años de edad
Voz	Necesidad nro. 1. Modulación de la voz (volumen, tono y ritmo) poco favorable.	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo retórico propio.
	Necesidad nro. 2. Fluidez en vías de mejoramiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pre-operatorias (imitar conductas y pensar simbólicamente). • Razonamientos lógicos.
Código	Necesidad nro. 3. Bajo nivel de vocabulario e insuficiente capacidad para cohesionarlo de manera coherente.	<ul style="list-style-type: none"> • Empleo del pensamiento abstracto. • Empleo del pensamiento lógico.
	Necesidad nro. 4. Ligerero estatus positivo en la gestión de códigos no verbales (expresión corporal).	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del autoconcepto.
Contenido	Necesidad nro. 5. Ligerero estatus positivo en la producción de enunciados profundos-maduros (interesantes para su público), y en la habilidad para retomar el discurso cuando se presentan distractores.	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de la capacidad de organización y planificación metacognitiva. • Superación de la fase egocéntrica.
	Necesidad nro. 6. Insuficiente capacidad para relacionar el discurso con los elementos del contexto y producir enunciados pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema nervioso central más vulnerable a las influencias del entorno. • Madurez neurosicológica: mejor conciencia del registro lingüístico que debe usar al comunicarse.

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).

De esta manera, se ha llegado a la conclusión de que el paquete de necesidades identificadas en el diagnóstico causal (tabla anterior), podrían ser intervenidas a través de la potencialización o fortalecimiento de los procesos cognitivos piagetianos, así como de los elementos del desarrollo evolutivo del lenguaje verbal. Por lo tanto, se proponen seis constructos o cápsulas paradigmáticas, en cada una de las cuales se compendian las expectativas cognitivas o de desarrollo lingüístico, y las posibles intervenciones didácticas a favor de la atención de dichas





necesidades. No obstante, estas insuficiencias también deben atenderse desde las seis *destrezas con criterios de desempeño* que el currículo del subnivel elemental de la educación general básica ecuatoriana establece para el abordaje de la expresión oral.

Tabla 11

Esquema paradigmático y curricular de la propuesta

	Necesidades del diagnóstico causal	Cápsulas paradigmáticas para el abordaje de las necesidades detectadas	Destreza con criterio de desempeño (elemento competencial)
Voz	Necesidad nro. 1.	1° Cápsula paradigmática: El contexto sociocultural.	LL.2.2.1. Compartir de manera espontánea sus ideas, experiencias y necesidades en situaciones Informales de la vida cotidiana.
	Necesidad nro. 2.	2° Cápsula paradigmática: La documentación para el dominio cognitivo.	LL.2.2.5. Realizar exposiciones orales sobre temas de interés personal y grupal en el contexto escolar.
Código	Necesidad nro. 3.	3° cápsula paradigmática: El pensamiento lógico-abstracto.	LL.2.2.4. Reflexionar sobre la expresión oral con uso de la conciencia lingüística (semántica, sintáctica y léxica) en contextos cotidianos.
	Necesidad nro. 4.	4° cápsula paradigmática: El autoconcepto.	LL.2.2.6. Enriquecer sus presentaciones orales con la selección y adaptación de recursos audiovisuales y otros.
Contenido	Necesidad nro. 5.	5° cápsula paradigmática: La descentración psicológica.	LL.2.2.2. Dialogar con capacidad para escuchar, mantener el tema e intercambiar ideas en situaciones informales de la vida cotidiana.
	Necesidad nro. 6.	6° cápsula paradigmática: La madurez neurosicológica	LL.2.2.3. Usar las pautas básicas de la comunicación oral (turnos en la conversación, ceder la palabra, contacto visual, escucha activa) y emplear el vocabulario acorde con la situación comunicativa.

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).

• **1° Cápsula paradigmática: el contexto sociocultural.** El contexto no solo se refiere al espacio donde se desarrolla el acto didáctico, sino también al entorno familiar y sociocultural del niño (Gobierno de México, 2018; Restrepo, 2009). Este es uno de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje desde donde se gestiona o media la experiencia (figura 2), que es el primer acercamiento del sujeto hacia el conocimiento nuevo según el entendimiento piagetiano. De ahí la importancia de usar a favor del proceso educativo la espontaneidad que tienen los niños para expresar sus ideas, experiencias y necesidades surgidas de la vida cotidiana a la hora de



trabajar las cualidades de la voz: volumen alto (emociones y pasiones); volumen bajo (llamar la atención); variación del tono (según el objetivo de la situación comunicativa); regulación del ritmo (para controlar la expresividad del mensaje).

• **2° Cápsula paradigmática: la documentación para el dominio cognitivo.** Al llegar a los siete años (etapa pre-operatoria de Piaget), el niño deberá haber consolidado la capacidad de imitar conductas y pensar simbólicamente, pues a los ocho (inicio de la etapa de las operaciones concretas) sus razonamientos empiezan a tornarse más lógicos y aplicados a problemas concretos o reales. Este tipo de procesos cognitivos son importantes para el desarrollo de la fluidez verbal en los niños, ya que en la fluidez intervienen varios procesos cerebrales y mentales que condicionan la interacción entre los hablantes (Figuerola, Mendizábal y Jimeno, 2018); de este modo, la fluidez del discurso tiene mucho que ver con el dominio cognitivo de lo que se está diciendo. Por ello, el docente no solo explorará los tópicos académicos que los alumnos dominan, sino que también mediará la documentación de los temas poco conocidos para, a partir de la información consultada, generar interacciones basadas en la seguridad que proporciona el conocimiento adquirido y, de esta manera, obtener productos orales mejor y más fluidos.

• **3° Cápsula paradigmática: el pensamiento lógico-abstracto.** Los pensamientos lógico y abstracto son capacidades que, según Castañeda (1999), el niño debe empezar a desarrollar al llegar a los ocho años de edad (tabla 1). De acuerdo con Jaramillo y Puga (2016) el pensamiento lógico consiste en encontrar la relación entre las partes de un todo; un proceso que es muy necesario a la hora de coordinar las palabras para crear unidades mayores de significado. Por su parte, el pensamiento abstracto está relacionado con reconocer lo esencial de las cosas para resolver problemas recurriendo a la imaginación; este tipo de pensamiento resulta útil al momento de crear conceptos o comprender la esencia de un enunciado. De esta manera, la lógica (encontrar la relación entre las palabras) y la abstracción (comprender la esencia de las unidades léxico-semánticas) son importantes para el uso cohesionado y coherente del vocabulario. A este respecto, es imperioso que el docente trabaje la conciencia lingüística en lugar de abordar los aspectos semánticos, sintácticos y léxicos de manera transversal únicamente.

• **4° Cápsula paradigmática: el autoconcepto.** Según la asunción corporal del hablante, es posible evocar percepciones positivas en posturas abiertas, o impresiones negativas en posturas cerradas (Fuenmayor, 2018) De la misma manera, se puede expresar acciones, dimensiones o ubicaciones a través de ademanes descriptivos; y, sentimientos o convicciones a través de ademanes enfáticos (WTBTSP, 2001). Desde luego, se presume que la eficiencia en el uso de



los códigos no verbales podría depender de la constitución socioemocional del niño, si se considera que, en circunstancias «normales» y plenas, los niños suelen ser más expresivos que los adultos; con base en esta interpretación, se recomienda al docente emplear, a favor del proceso educativo, la opinión que los niños tienen sobre sí mismos; pues se espera que, antes de los ocho años, ya hayan empezado a desarrollar el autoconcepto (tabla 1). Para esto, los estudiantes pueden seleccionar y adaptar los recursos con los cuales defiendan mejor sus opiniones y puntos de vista.

• **5° Cápsula paradigmática: la descentración psicológica.** Un discurso es profundo y maduro cuando el receptor asume que el hablante tiene entendimiento suficiente de lo que dice y en el nivel que se espera. De acuerdo con González (2023) la profundidad está determinada por la calidad de documentación previa, lo cual se consigue con una buena organización y planificación metacognitiva (Muschiatti, 2019). De la misma manera, se espera que el hablante competente pueda retomar el discurso, de forma autónoma, e hilar su contenido de manera satisfactoria cuando se presenten interrupciones o barreras comunicativas (UPSJB, 2021). A fin de potenciar y llevar estas habilidades a un nivel superior, el docente debe tener en cuenta que, antes de los ocho años, según Castañeda (1999) el niño debe haber superado la etapa egocéntrica de su vida (tabla 1) para comenzar a tomar en cuenta los comentarios y críticas de los demás. Por lo tanto, lo ideal sería que, en el aula, se generen espacios de diálogo en los que el niño pueda ejercitar la escucha activa e intercambie ideas, se exprese a partir de guiones documentados para lograr un discurso más profundo-maduro, y pueda mantener el tema a pesar de las interrupciones que llegaren a surgir en el acto comunicativo.

• **6° Cápsula paradigmática: madurez neurosicológica.** La madurez neurosicológica que se produce entre la edad pre-escolar y escolar consiste en que el sistema nervioso central (cerebro) se vuelve más vulnerable a las influencias del ambiente, por lo que se incrementan las habilidades cognitivas básicas y el conocimiento de la cultura, se interiorizan los patrones conductuales, así como los valores socioculturales (Urzúa, et al., 2010). De esta manera, a medida que el niño desarrolla la madurez neurosicológica, adquiere una mejor conciencia del registro lingüístico que debe usar al comunicarse, comprende la necesidad de tomar en consideración todos los elementos del contexto a la hora de seleccionar dichos registros, y, según Vegoña (2018), entiende que el discurso debe adaptarse a lo que el auditorio espera escuchar (pertinencia). De allí que el docente deba poner en práctica estrategias didácticas enfocadas en la adaptación del discurso a diversas situaciones comunicativas, dando lugar a la conversación por turnos entre



varios estudiantes, a la cesión de la palabra, y a la escucha activa para la autoevaluación y regulación de la pertinencia del discurso.

3.2. Objetivos de la propuesta

De manera global, el propósito de la estrategia didáctica Lluman-Machuca es fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral en los niños de cuarto grado de cierta institución educativa de la ciudad de Catamayo. Ahora bien, por cada una de las cápsulas paradigmáticas se proponen los siguientes objetivos concretos:

- **1° Capsula: El contexto sociocultural.** Emplear, a favor del proceso educativo, las experiencias cotidianas del niño para reconfigurar su percepción sobre el contexto sociocultural y exteriorizarla adecuadamente a través del habla.
- **2° Capsula: La documentación para el dominio cognitivo.** Secuenciar el pensamiento simbólico (imitación) y el razonamiento lógico (resolución de problemas concretos) para lograr el dominio cognitivo del tema contribuyendo a la fluidez en la expresión oral.
- **3° Capsula: El pensamiento lógico-abstracto.** Fortalecer el pensamiento abstracto (compresión esencial del léxico) y el pensamiento lógico (relación entre las palabras) para producir discursos más eficientes en contextos académicos.
- **4° Capsula: El autoconcepto.** Favorecer la construcción del autoconcepto del niño mediante la adecuada gestión de los códigos no verbales al defender sus opiniones y puntos de vista.
- **5° Capsula: La descentración psicológica.** Contribuir a la superación de la fase egocéntrica del niño mediante la planificación previa del discurso y la preparación emocional ante la criticidad del auditorio.
- **6° Capsula: La madurez psicológica.** Apelar a los valores socioculturales del contexto para mejorar la conciencia pragmática de niño al seleccionar los registros lingüísticos para cada situación comunicativa.

3.3. Caracterización de la estrategia

- **Nombre de la propuesta.** Estrategia Lluman-Machuca.
- **Tipo de propuesta.** Programa de intervención didáctica.
- **Objeto de intervención.** La expresión oral (dimensiones: voz, código y contenido).
- **Necesidades concretas.** Insuficiencias cognitivas y comunicacionales.
- **Disciplinas afines.** Psicopedagogía y psicolingüística.



- **Referentes teóricos.** Jean Piaget (1964) y Castañeda (1999).
- **Enfoque pedagógico.** El aprendizaje cognitivo constructivista.
- **Enfoque lingüístico.** Enfoque comunicativo (aprendizaje de la lengua mediante el uso).
- **Enfoque didáctico.** Uso de la hipérbole visual para capturar la atención del niño.
- **Enfoque epistemológico.** Orientación del acto didáctico mediante seis constructos o cápsulas paradigmáticas (ver tabla 11).
- **Implementación.** Seis jornadas de trabajo; en cada jornada se aborda una cápsula paradigmática concreta.
- **Elementos del proceso:**
 - *Alumno-estudiante:* niños de 8-9 años de edad.
 - *Contexto:* subnivel elemental de la educación básica ecuatoriana.
 - *Docente:* profesor de cuarto grado de primaria.
 - *Programación didáctica:* Lengua y Literatura.
- **Etapas del proceso.** Atracción; configuración del conocimiento; y crecimiento.
- **Subetapas o procesos cognitivos.** a) Experiencia; b) reconocimiento del esquema cognitivo previo; c) asimilación; d) acomodación; y, e) equilibrio.

3.4. Estructura de sus componentes

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral a través de la estrategia Lluman Machuca, se desarrolla en tres etapas: 1) la **atracción**, que es donde se captura la atención del niño; 2) la **configuración**, que es donde se desarrollan las estrategias cognitivas para la adquisición de los nuevos aprendizajes; y 3) el **crecimiento**, que corresponde al momento en el que el estudiante consolida y demuestra sus aprendizajes.

Figura 12

Estructura de la estrategia didáctica Lluman-Machuca

1. ATRACCIÓN	2. CONFIGURACIÓN	3. CRECIMIENTO
• Experiencia.	• Conocimientos previos. • Asimilación. • Acomodación.	• Equilibrio.
Evaluación		

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).



a) Experiencia. Al ser la etapa inicial del proceso, es fundamental que el docente centre todos sus esfuerzos en capturar la atención de los niños para asegurar niveles de interés más elevados en las fases subsecuentes; por ello, se tomó la decisión de utilizar un elemento que los cautivara. Inicialmente se pensó en utilizar la caricatura, ya que “ver dibujos animados se encuentra en uno de los primeros lugares entre las actividades preferidas de los niños y adolescentes” (Zúñiga, 2016, p. 24). Sin embargo, al revisar la esencia humorística de las caricaturas, se observó que uno de los factores constitutivos de su carácter cómico —y, por ende, de la atracción psicológica que ellas generan— es el uso recurrente de la exageración; por lo tanto, se decidió que, en lugar de trabajar únicamente con caricaturas, se trabajaría con productos audiovisuales cargados de hipérboles visuales para introducir las sesiones de todas las seis cápsulas paradigmáticas. No hay que olvidar que el aprendizaje empieza con el primer acercamiento del niño hacia la experiencia, de ahí que este encuentro deba ser significativo.

Tabla 12

Hipérboles visuales empleadas en la propuesta didáctica

Cápsula	Descripción de la hipérbole visual en los vídeos escogidos	Elementos del vídeo requeridos para la clase	Opciones sustitutas del vídeo
1°	Sobrevivir a explosiones cataclísmicas.	Imagen y voz.	Fotografías + audios.
2°	Controlar o manipular eventos adversos imposibles.	Imagen.	Fotografías
3°	Ejecutar un aterrizaje evidentemente mortal.	Imagen.	Fotografías
4°	Relación de confraternidad entre el depredador y su presa.	Imagen.	Fotografías
5°	Un viaje y una compañía extremadamente atosigantes.	Imagen y voz.	Fotografías + audios.
6°	Un sombrero con capacidades humanas.	Imagen y voz.	Fotografías + audios.

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).

b) Esquema cognitivo previo. En este momento, se genera un espacio de interacción con el niño con el objetivo de rescatar de su mente lo que ya conoce sobre determinado asunto o tema, o acerca de lo que ya sabe hacer en el término de capacidades orales. Pero no es cuestión de simplemente pedirles que recuerden algo, sino de inducirlos a la rememoración a través de alguna



tarea exploratoria (reconocer habilidades comunicacionales propias o ajenas; identificar elementos constitutivos en la propia persona o en sus compañeros; describir, definir o conceptualizar; entre otras). La intención de este proceso es que, los esquemas cognitivos previos emerjan por sí solos una vez que las exploraciones se hayan activado. Generalmente, las actividades que se ejecuten durante esta fase estarán estrechamente vinculadas al contenido visual observado y analizado en la etapa experiencial anterior.

c) Asimilación. Es probable que, al principio, el niño vea el nuevo conocimiento desde una perspectiva un tanto parcializada o, a lo mejor, equivocada. Durante la asimilación, el niño está intentando ajustar lo que está aprendiendo a la manera en cómo antes percibía el mismo asunto. Por consiguiente, las actividades planificadas para esta fase serán inductivas. Es decir, que el niño será expuesto a alguna tarea de carácter experimental (escenificaciones, ejercicios cognitivos y metacognitivos, creaciones léxicas, observar para analizar, y diálogos planificados) con el fin de que los productos obtenidos de dichos experimentos le ayuden a reconfigurar progresivamente los esquemas cognitivos previos.

d) Acomodación. La acomodación se produce cuando el niño llega a comprender que existe una nueva versión del conocimiento que antes tenía. Durante esta etapa del aprendizaje los alumnos realizarán tareas de demostración mediante las cuales ejercitarán las habilidades adquiridas durante la asimilación, tales como: exposiciones o intervenciones orales que evidencien el desarrollo de ciertas capacidades concretas, ejercicios metacognitivos de comprensión, formulación de enunciados con aplicación de los aspectos normativos de la lengua, planificación del discurso y/o reformulación de conceptos a partir de determinados criterios orientativos, entre otras. En este punto, el docente no será el único que empiece a tener una visión más clara sobre el alcance de los aprendizajes del grupo, sino que también los alumnos estarán más conscientes de su propio progreso; por lo tanto, en algunas cápsulas se ha generado espacio para la coevaluación durante esta etapa del proceso.

e) Equilibrio. Se conoce como punto de equilibrio a la reconfiguración de los aprendizajes previos, es decir, cuando el niño ya ha modificado lo que antes conocía y lo ha convertido en un conocimiento reestructurado, versionado o nuevo. En esta fase las tareas que se proponen tienen una doble intención; por un lado, que el niño pueda confirmar que aprendió lo que se le enseñó y, por otra parte, generar un producto evaluable. Se espera que las actividades de equilibrio den continuidad a los desafíos propuestos durante la acomodación. Generalmente, en este momento, el niño ejecutará una presentación oral (líneas de diálogo, exposiciones o intervenciones breves



con o sin guion, entrevistas, discursos) en la que deberá poner en prácticas las habilidades comunicacionales trabajadas en la cápsula en cuestión (modulación de la voz, fluidez, uso cohesionado y coherente del léxico, adecuada expresión corporal, evaluación del nivel de interés en el auditorio, gestión de distractores, adecuación del discurso a los elementos del contexto para lograr enunciados pertinentes). Asimismo, es preciso tener en cuenta que la edad del grupo (8-9 años) se corresponde con el estadio de las operaciones concretas de Piaget, por lo que la consolidación de los aprendizajes debe buscar el fortalecimiento de las capacidades inferenciales del niño a través del pensamiento lógico y abstracto; y, en los casos menos favorables, el afianzamiento de la capacidad para aprender a través de la imitación conductual y el pensamiento simbólico que debió adquirirse antes de los ocho años.

Evaluación. Se espera que, a lo largo del desarrollo de cada cápsula, el docente vaya observando el comportamiento de los niños frente al conocimiento y, de esta manera, ir ajustando las estrategias metodológicas a sus niveles de aprehensión. No obstante, al final de cada cápsula, se propone una rúbrica holística para la evaluación del niño (aplicada por el docente), donde el objeto a evaluar no son las producciones orales en sí mismas, sino el alcance de las habilidades del niño al presentar dichas producciones. La evaluación es de carácter formativo y de diseño cualitativo, pues no se busca asignar puntos a los alumnos, sino conocer sus niveles de logro para reajustar el proceso durante todas sus etapas. Algunas rúbricas contemplan la evaluación para varios momentos de la clase; en otras, en cambio, se ha preferido que la evaluación no se ejecute hasta la presentación del producto final. Además, en todas las cápsulas se ha incluido una rúbrica holística de autoevaluación, con el objetivo de que el niño aprenda a ser consciente de sus propios procesos cognitivos y de la necesidad de autorregularlos.

3.5. Condiciones para su aplicación

1. Aunque la naturaleza de la propuesta permita la ejecución transversal de la escritura y la lectura, ha de tenerse en cuenta que la estrategia Lluman-Machuca se centra en el desarrollo de la expresión oral, con mayor énfasis en el habla que en la escucha. Por ello, el docente procurará no desviar los objetivos del programa priorizando la atención a otro tipo de necesidades lingüísticas; no obstante, podrá tomar nota de ellas para atenderlas más adelante.

2. Es preferible que los contenidos programados para una jornada de trabajo se desarrollen en el mismo día, pero siempre fragmentados en periodos de tiempo que contengan recesos intermedios; estas pausas se implementarán a criterio del docente según las circunstancias del contexto en el que se lleva a cabo el acto didáctico.



3. Aunque se recomienda la fragmentación de una jornada en periodos de tiempo menores, no se aconseja invertir el orden de ejecución de cada fase o etapa, puesto que la estrategia Lluman-Machuca se fundamenta en principios cognitivos cuya secuencia no puede ser alterada, ya que, al hacerlo, se perturbaría el engranaje natural de determinados procesos mentales.
4. Se recomienda ejecutar las jornadas en el orden predeterminado por sus autoras, ya que el aprendizaje de los contenidos de todo el programa es secuencial e interdependiente. De esta manera, las jornadas posteriores hacen referencia a habilidades cuyo proceso de adquisición debe iniciarse en jornadas anteriores.
5. La programación didáctica establece un cronometraje estimado para cada etapa: atracción (15 minutos); configuración del aprendizaje (120-150 minutos); crecimiento (40-60 minutos); sin embargo, estas temporalizaciones son aproximadas. El docente podrá reducir o extender la duración de cada fase según las circunstancias y necesidades del acto didáctico.
- 6.. Durante la etapa de atracción debe emplearse algún recurso que capture la atención del niño; en esta propuesta, se prefiere el uso de la hipérbole visual contenida en vídeos cortos (tabla 12); sin embargo, no se realizarán revisiones teóricas sobre esta figura retórica, sino que simplemente se la utilizará a favor de la clase.
7. Todo material audiovisual que se reproduzca durante la fase de atracción debe analizarse a través de preguntas orientadoras, las cuales podrán ser modificadas por el docente, pero cuidando siempre que estas favorezcan el desarrollo de los niveles de pensamiento literal, inferencial y crítico-valorativo o, al menos, los dos primeros; pero, nunca solo el literal.
8. Ante la imposibilidad de reproducir vídeos por limitaciones del contexto, se mostrarán capturas impresas de las secuencias audiovisuales que interesen a los objetivos de la clase; o se reproducirán únicamente los audios de dichas producciones, si lo que se desea enfatizar es el contenido del recurso y no su imagen (tabla 12).
9. Con el objetivo de que la propuesta pueda ser adaptada, con mayor facilidad, a entornos educativos tecnológicamente menos favorecidos, la propuesta Lluman-Machuca no se centra en el uso de herramientas digitales (con excepción de los vídeos de la etapa de atracción, los cuales pueden ser reemplazados con imágenes o audios); no obstante, si el contexto lo facilita, el docente puede rediseñar algunas tareas para concederles un formato más electrónico. Por ejemplo, las intervenciones orales en el aula pueden reemplazarse por exposiciones en plataformas virtuales, creación de podcast, *audiochats*, grabación de cortometrajes, etc.



10. El uso de lenguaje tecnicado en la planificación didáctica no representa nivel de complejidad ejecutiva superior a las posibilidades cognitivas de los alumnos; por el contrario, las tareas o actividades de todas las fases del programa deberán ser lúdicas, atractivas, de duración no excesiva, y ajustadas a las capacidades de procesamiento cognitivo de sus beneficiarios.

11. A pesar de que las destrezas con criterio de desempeño que se abordan en esta propuesta pertenecen al currículo del subnivel elemental, debe tenerse en cuenta que, en general, las tareas de cada jornada buscan el favorecimiento de capacidades cognitivas propias del estadio de las operaciones concretas piagetianas (para niños de ocho años en adelante); por lo tanto, no se recomienda la implementación de esta estrategia con estudiantes de edades inferiores.

12. En general, el programa favorece el desarrollo de habilidades y no de contenidos disciplinares concretos que deban aprenderse en algún grado específico de la educación general básica; de esta manera, la estrategia puede ser implementada —en su forma original, sin necesidad de modificaciones— para trabajar con niños de hasta doce años de edad,

13. Al llegar a la etapa de equilibrio, podrá esperarse cierta consolidación en la capacidad para imitar conductas y pensar simbólicamente (etapa pre-operatoria), o deberán esperarse progresos en la capacidad de inferir y utilizar adecuadamente los pensamientos lógico y abstracto (etapa de operaciones concretas); pero no deberán esperarse logros cognitivos mayores a los predeterminados para este último estadio.

14. Antes de la ejecución de una actividad, ya sea evaluativa o de aprendizaje, el alumno deberá conocer los criterios que utilizará el docente (o sus compañeros) para valorar su trabajo. La evaluación (en todos sus formatos) se llevará a cabo de manera secuencial, progresiva y aglutinante; es decir, que no solo se valoran los aprendizajes de la cápsula en cuestión sino también los que el alumno debió haber adquirido durante el desarrollo de las cápsulas anteriores.

15. Esta propuesta no encuentra incompatibilidad con otros métodos de evaluación que el docente desee incorporar; sin embargo, deberá procurarse que cualquier implementación con fines evaluativos no genere mayor carga cognitiva, procedimental o actitudinal que las que ya vienen incluidas en el diseño original del programa.

16. La autoevaluación puede llegar a considerarse una tarea de aprendizaje porque después de su aplicación el estudiante es capaz de adquirir una nueva visión del conocimiento; de esta manera, la autoevaluación no es un procedimiento que deba dejarse a la deriva, sino que el docente acompañará al estudiante durante sus primeras ejecuciones hasta que el niño sea capaz de realizarla por su propia cuenta.



17. Al finalizar el programa, se recomienda generar un espacio de reflexión sobre el impacto de los nuevos aprendizajes en el crecimiento o desarrollo del ser; de la misma manera, es vital que los estudiantes puedan dialogar acerca de sus impresiones personales en cuanto a toda la experiencia educativa; finalmente, ha de aplicarse alguna estrategia mediante la cual se simbolice la asunción o consolidación de los logros esperados.

3.6. Implementación de la propuesta

• **Forma de aplicación.** El abordaje de cada cápsula paradigmática no corresponde al diseño de un plan de clases tradicional de cuarenta minutos, sino que es un programa de intervención pedagógica que corresponde a una jornada escolar completa; por lo tanto, en este día solo se abordarán los contenidos de la cápsula en cuestión, evitando planificar el aprendizaje de otras asignaturas para la misma jornada. Al hablar de seis cápsulas, se está haciendo referencia a seis días de trabajo; en consecuencia, la implementación de este programa deberá coordinarse con la autoridad pedagógica institucional para determinar si estos días serán consecutivos o se alternarán con las actividades académicas regulares del cronograma oficial. Además, aunque las cápsulas representan una sola jornada escolar, no se espera que el docente las desarrolle 'de corrido', sino que este deberá decidir cuál será el mejor momento para implementar recesos entre determinadas fases o procesos, y cuál será la duración óptima de cada pausa.

• **Evaluación de la propuesta.** Esta investigación propone la evaluación de la propuesta a través de un proceso de validación llevado a cabo por siete especialistas en el campo de la Educación y/o de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Los alcances de este estudio no se extienden hasta la implementación de la propuesta en la institución educativa que participó del diagnóstico causal. De esta manera, se deja la puerta abierta a futuros investigadores para que, a través de un modelo experimental, puedan desarrollar un estudio ampliado sobre las ventajas de la estrategia Lluman-Machuca a partir de los resultados de su aplicación.

• **Beneficiarios.** En primera instancia, esta propuesta ha sido diseñada para solventar las insuficiencias en la expresión oral de los niños de cuarto grado de cierta unidad educativa de la ciudad de Catamayo; no obstante, una vez que este estudio sea publicado, el espectro de beneficiarios se amplía a los estudiantes de cualquier centro escolar que se encuentren en el rango etario de ocho a nueve años e, inclusive, hasta los doce, debido al alcance de las capacidades cognitivas y de desarrollo del lenguaje verbal que se prevén en esta estrategia. De la misma manera, han de considerarse beneficiarios los docentes que ejercen su profesión con alumnos de cuarto grado y/o con estudiantes de las edades antes mencionadas; además del



beneficio indirecto que representa para los padres, las familias y la sociedad, el hecho de formar niños mejor preparados para expresarse oralmente.

• **Recursos.** En total, la estrategia compendia veintiocho recursos prediseñados, tal como se puede observar en la siguiente tabla y en la parte final del ANEXO 5.

Tabla 13

Recursos de la estrategia didáctica Lluman-Machuca

Recursos		Jornadas						
		Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta	Sexta	
Tecnológicos	Videos	1	1	1	1	2	2	
	Rúbricas de heteroevaluación	1	1	1	1	1	1	
	Rúbricas de coevaluación					1	1	
	Instrumentales	Rúbricas de autoevaluación	1	1	1	1	1	
		Plantillas o formularios para la gestión del propio aprendizaje		1	1	1	1	1
Documentales	Ejemplos o modelos de actividades			1			1	

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).

Adicionalmente, se contemplan los siguientes recursos de selección ampliada o diseño abierto.

- **Etiquetas de cartulina.** Jornadas 1, 3 y 5.
- **Ánfora.** Jornadas 1 y 3.
- **Varios textos literarios y no literarios.** Jornada 2.
- **Diccionarios de la lengua española.** Jornada 3.
- **Tizas de cal.** Jornada 4.
- **Recipiente o urna.** Jornada 5.
- **Varios sombreros.** Jornada 6.

3.7. Ejemplificación de la propuesta

Para ver la propuesta desarrollada ver el ANEXO 5.



3.8. Validación de la propuesta

3.8.1. Especialistas educativos

Para validar la estrategia Lluman-Machuca se recurrió al criterio de siete especialistas educativos con la siguiente trayectoria:

A nivel colectivo. Los validadores tienen posesión de un título universitario de tercer y/o cuarto nivel desde hace quince años en promedio. Actualmente, todos se encuentran ejerciendo la profesión docente y, en conjunto, acumulan una experiencia educativa de ciento tres años (con una media de quince años por cada validador). Además, se presenta una tendencia central de dieciocho obras publicadas y siete trabajos de titulación dirigidos por estos expertos.

Tabla 14

Perfil de validadores a nivel individual

Formación académica	Experiencia docente
Una licenciada en Ciencias de la Educación mención Lenguaje y Comunicación; y máster universitario en Didáctica de la Lengua y la Literatura.	25 años
Una licenciada en Ciencias de la Educación especialidad Lengua y Literatura; y máster universitaria en Formación del Profesorado de Educación Secundaria especialidad Lengua y Literatura.	26 años
Un licenciado en Ciencias de la Educación mención Lengua Castellana y Literatura; y máster universitario en Estudios Avanzados en la Literatura Española y Latinoamericana.	7 años
Una licenciada en Ciencias de la Educación mención Lengua y Literatura; y magíster en Psicopedagogía.	11 años
Una licenciada en Psicología Infantil y Educación Parvularia; y máster universitario en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria.	9 años
Un licenciado en Ciencias de la Educación mención Lengua y Literatura; y máster universitario en Didáctica de la Lengua y la Literatura.	14 años
Un licenciado en Lengua y Literatura; y máster universitario en Lengua Española e Hispanoamericana.	11 años

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024).

3.8.2. Metodología del proceso de validación

En general, el proceso para validar la estrategia didáctica creada por las autoras de esta investigación fue sencillo y tomó un tiempo aproximado de diez días. En primer lugar, cada especialista recibió un ejemplar digital de la propuesta ya desarrollada y, con fines de contextualización, también se les facilitó una copia de los elementos esenciales del capítulo tres



de este informe, a saber: fundamentación, caracterización, estructura, y condiciones para su aplicación. Además, se les otorgó una rúbrica mediante la cual registraron todas las valoraciones que hicieron sobre cada uno de los elementos constitutivos de esta iniciativa.

3.8.3. Instrumento de validación

Tal como se ha mencionado en la sección anterior, el instrumento que se utilizó para validar la propuesta fue una rúbrica, prefiriéndose un diseño pre-estructurado y de carácter holístico con veintitrés criterios de evaluación poco complejos, además de una escala de niveles de desempeño de cinco descriptores simples y balanceados al estilo Likert, donde el primero es el más bajo, el quinto el más alto, y el tercero representa un punto de equilibrio (figura 5). Al final de la rúbrica, el especialista ratifica, de manera concluyente, si la propuesta es válida o no para los fines perseguidos por esta investigación (ver ANEXO 3).

3.8.4. Resultados de la validación

Tabla 15

Nivel de satisfacción sobre el abordaje de la categoría investigativa en la propuesta

Identificadores (categoría investigativa)	Contribución de la propuesta a favor de...	1	2	3	4	5
		Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Excelente
1, 2 , 3.	...la programación didáctica.	---	---	---	---	100 %
4, 5, 6.	...el contexto.	---	---	---	---	100 %
7, 8, 9.	... la labor del profesor.	---	---	---	---	100 %
10, 11, 12.	...el alumno-estudiante.	---	---	---	---	100 %
13, 14.	...trabajar la dimensión «voz».	---	---	---	---	100 %
15, 16, 17.	...trabajar la dimensión «código»	---	---	---	---	100 %
18, 19, 20, 21.	...trabajar la dimensión «contenido».	---	---	---	---	100 %

Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024), basado en los datos del proceso de validación en el que participaron varios especialistas educativos en marzo de 2024.

- **Programación didáctica.** La programación es la primera desagregación de la categoría investigativa (tabla 7) para la cual se asignaron tres identificadores: las orientaciones metodológicas del macrocurrículo; el abordaje institucional de la expresión oral; y la calidad de la planificación docente. Pues, según Álvarez (2018), en la programación deben ponerse en práctica los contenidos del currículo oficial para promover el desarrollo de las competencias propuestas





por la administración educativa, pero también se planificará y se dará a conocer al alumno, desde el principio, los criterios de evaluación y estándares de aprendizajes.

De acuerdo a las estimaciones realizadas por los especialistas validadores, la propuesta didáctica favorece al cien por ciento todas las anteriores expectativas, ya que la califican con criterio de «excelente» debido a las siguientes razones: por trabajar el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño del subnivel elemental a través de procedimientos o principios constructivistas; por estructurarla en varias jornadas académicas sustentadas en cápsulas paradigmáticas que brindan orientaciones sobre cómo abordar las necesidades específicas de los alumnos en cada jornada; por su configuración externa en etapas que garantizan un desarrollo adecuado del proceso de enseñanza y aprendizaje (una fase inicial de *atracción* para capturar la atención del niño a través de vídeos que contengan hipérboles visuales; una fase de *configuración* donde el conocimiento se construye a través de actividades que deben ser lúdicas, atractivas, de duración no excesiva y ajustadas a las capacidades de procesamiento cognitivo del niño; y una fase de *crecimiento* en la cual el niño consolide sus aprendizajes y evidencie el nivel de sus logros).

Además, los especialistas consideran plausible que los aprendizajes consolidados en la fase de crecimiento se correspondan con las capacidades cognitivas de la etapa de operaciones concretas prevista para niños de ocho años en adelante según el entendimiento piagetiano, y que la evaluación se lleve a cabo de manera progresiva y aglutinante; es decir, que no solo se valoren los aprendizajes de la cápsula en cuestión sino también los que el alumno debió haber adquirido durante el desarrollo de las cápsulas anteriores. Todo lo anterior en concordancia con el *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* del Ecuador en la que se otorga a las instituciones educativas facultad para alinear y adecuar el currículo nacional, de acuerdo con los intereses y necesidades de sus estudiantes y de la comunidad educativa en consideración a sus modelos educativos (Decreto Ejecutivo nro. 675, 2023, Art. 10).

• **Contexto.** Considerando que el contexto educativo es está constituido por elementos como la realidad socio-económica y cultural del entorno, la realidad interna de la escuela, el perfil de alumnado, el contexto aúlico, la familia, el gobierno y la política (Restrepo, 2009; Gobierno de México, 2018), al inicio de la investigación se previeron tres identificadores para valorar el impacto del contexto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral: en primer lugar, el entorno familiar de los niños; en segundo lugar, su entorno sociocultural; y, por último, la calidad de herramientas y recursos institucionales.



A la hora de configurar los ingredientes de la propuesta didáctica, se han tenido en cuenta todos los identificadores antes referidos; lo cual no ha pasado desapercibido a los ojos de los validadores, quienes —con un cien por ciento de incidencia— han valorado de «excelente» el hecho de que, en la propuesta, se incluyan actividades mediante las cuales se apele a los elementos del contexto familiar y sociocultural del niño para favorecer el desarrollo de la conciencia pragmática, y se promueva el uso de herramientas tecnológicas pero que, al mismo tiempo, se conceda al docente libertad para adaptar o modificar ciertas actividades y recursos de acuerdo las necesidades y realidades del contexto educativo. Estas decisiones se han fundamentado en la *Ley Orgánica de Educación Intercultural* del Ecuador, en la cual se establece que la educación tendrá una flexibilidad que le permita adecuarse a las diversidades y realidades locales y globales para asumirlas e integrarlas en el concierto educativo nacional, tanto en sus conceptos como en sus contenidos, base científica - tecnológica y modelos de gestión (Decreto Ejecutivo nro. 950, 2021, Art. 2.3 [f]).

• **Profesor.** El docente no solo debe tener un conocimiento satisfactorio sobre determinados contenidos, sino también sobre su didáctica, su profesión y sobre sí mismo, por lo que es capaz de reflexionar en su propio oficio y de activar la curiosidad, el conocimiento y sabiduría de sus alumnos (Pavié, 2011; Caicedo, 2021). Por ello, al desagregar esta categoría se establecieron tres identificadores: el nivel metalingüístico del profesor en torno a la expresión oral; su nivel didáctico-pedagógico; y su habilidad adaptativa para crear condiciones a favor de la enseñanza de las capacidades orales. Las autoras de esta investigación se aseguraron de que estos identificadores fueran incorporados dentro de la propuesta didáctica, aspectos que han sido valorados por los especialistas educativos como «excelentes» con un cien por ciento de recurrencia. Esta valoración se ha sustentado en el hecho de que todas las tareas o actividades de la propuesta se encuentran acompañadas de una explicación clara y concisa sobre lo que debe hacerse y lo que se espera lograr tanto en términos lingüísticos como en el ámbito pedagógico; y porque se concede al docente libertad para ajustar los tiempos e incorporar recesos razonables en cada etapa del proceso según las circunstancias del acto didáctico.

De esta manera, se garantiza el cumplimiento de lo estipulado en la *Ley Orgánica de Educación Intercultural* del Ecuador, en donde se establece que los docentes tienen la obligación de ser actores fundamentales en una educación pertinente, de calidad y calidez; y atender a los estudiantes de acuerdo con su diversidad cultural y lingüística y a las diferencias individuales (Decreto Ejecutivo nro. 950, 2021, Art. 11 [b] [d] [h]). Adicionalmente, se garantiza el derecho que



tiene todo docente ecuatoriano, de cualquier nivel o modalidad educativa al mejoramiento pedagógico y académico (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Art. 349).

• **Alumno-estudiante.** A diferencia del alumno-tradicional, se espera que el alumno-estudiante posea iniciativa propia, inclinación, vocación, autonomía, capacidad de cuestionamiento, reflexión y proactividad, que se ocupe de su construcción personal a partir de sus experiencias cotidianas y conocimientos previos con toda la complejidad y riqueza de su individualidad (La República, 2022, Baeza, 2002). Por consiguiente, los identificadores que se utilizaron para valorar este elemento de la categoría investigativa fueron, precisamente, el conocimiento previo que los niños tienen sobre la expresión oral, su habilidad para expresarse y el impacto de la enseñanza en los niños. Estos identificadores fueron llevados hasta la propuesta didáctica, la misma que con una aprobación del cien por ciento de los validadores ha obtenido una calificación de «excelente» por el hecho de que, además de atender las necesidades de la expresión oral, la propuesta aborda las capacidades cognitivas del niño y su habilidad para autoevaluarse. Así, se cumple con lo señalado en la *Ley Orgánica de Educación Intercultural* del Ecuador en donde se garantiza la concepción del educando como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías que se adapten a sus necesidades y realidades fundamentales (Decreto Ejecutivo nro. 950, 2021, Art. 2.3 [h]).

• **La expresión oral.** La expresión oral es una capacidad comunicativa que, además del dominio de ciertos elementos lingüísticos como la pronunciación, el léxico y la gramática, abarca también ciertos componentes contextuales como la sociedad, la cultura, y la pragmática (Centro Virtual Cervantes, 2008a). De allí que, en la presente investigación, tanto los elementos lingüísticos como los componentes contextuales se hayan reconfigurado en tres dimensiones: la voz, el código (verbal y no verbal), y el contenido. A partir de estas tres dimensiones se extrajeron los identificadores 13 a 21 de la tabla 7, los cuales se utilizaron como referentes de evaluación durante el estudio diagnóstico; luego, estos mismos referentes se trasladaron hasta la propuesta didáctica con total éxito; ya que el cien por ciento de los validadores considera que la estrategia didáctica *Lluman-Machuca* es «excelente» por la manera en la que esta lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de las tres dimensiones de la expresión oral.

Es decir, que la valoración altamente positiva obedece a las siguientes razones: porque la propuesta aborda la enseñanza de la modulación de la voz: volumen, tono y ritmo, para producir efectos e intenciones al hablar; porque favorece el aprendizaje de la habilidad para comunicarse de manera fluida; porque fomenta el enriquecimiento del vocabulario [competencia léxico-



semántica], así como el uso cohesionando y coherente de las unidades de significado (competencia gramatical-discursiva); porque propicia la correcta gestión de los códigos no verbales: expresión corporal: postura y ademanes; porque fortalece las habilidades para gestionar el nivel de interés del auditorio frente a los distractores del contexto (competencia estratégica); y porque promueve la correcta adecuación del discurso a los elementos del contexto para lograr enunciados pertinentes (competencia pragmática).

Con el diseño de esta propuesta se garantizan una serie de derechos, tales como el de fortalecer las manifestaciones lingüísticas en calidad de característica inmaterial de la identidad; el derecho a recibir una formación holística que estimule el sentido crítico, y las competencias y capacidades para crear y trabajar (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Arts. 27 y 66[28]); y el derecho a recibir una formación integral y científica, que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades, promoviendo la valoración de las diversidades, la participación, la autonomía y cooperación (Decreto Ejecutivo nro. 950, 2021, Art. 7 [b]).

• **Prospectiva de la propuesta.** Tal como se puede observar en la figura 13, el cien por ciento de los especialistas validadores considera que la propuesta didáctica es absolutamente funcional y con una «excelente» prospectiva de éxito porque cumple el objetivo general de la investigación: 'fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral en los niños que participaron en este estudio'; y porque también cumple satisfactoriamente cada uno de los objetivos de la propuesta, a saber: 1) Emplear, a favor del proceso educativo, las experiencias cotidianas del niño para reconfigurar su percepción sobre el contexto sociocultural y exteriorizarla adecuadamente a través del habla. 2) Secuenciar el pensamiento simbólico [imitación] y el razonamiento lógico [resolución de problemas concretos] para lograr el dominio cognitivo del tema contribuyendo a la fluidez en la expresión oral. 3) Fortalecer el pensamiento abstracto [compresión esencial del léxico] y el pensamiento lógico [relación entre las palabras] para producir discursos más eficientes en contextos académicos. 4) Favorecer la construcción del autoconcepto del niño mediante la adecuada gestión de los códigos no verbales al defender sus opiniones y puntos de vista. 5) Contribuir a la superación de la fase egocéntrica del niño mediante la planificación previa del discurso y la preparación emocional ante la criticidad del auditorio. 6) Apelar a los valores socioculturales del contexto para mejorar la conciencia pragmática de niño al seleccionar los registros lingüísticos para cada situación comunicativa.

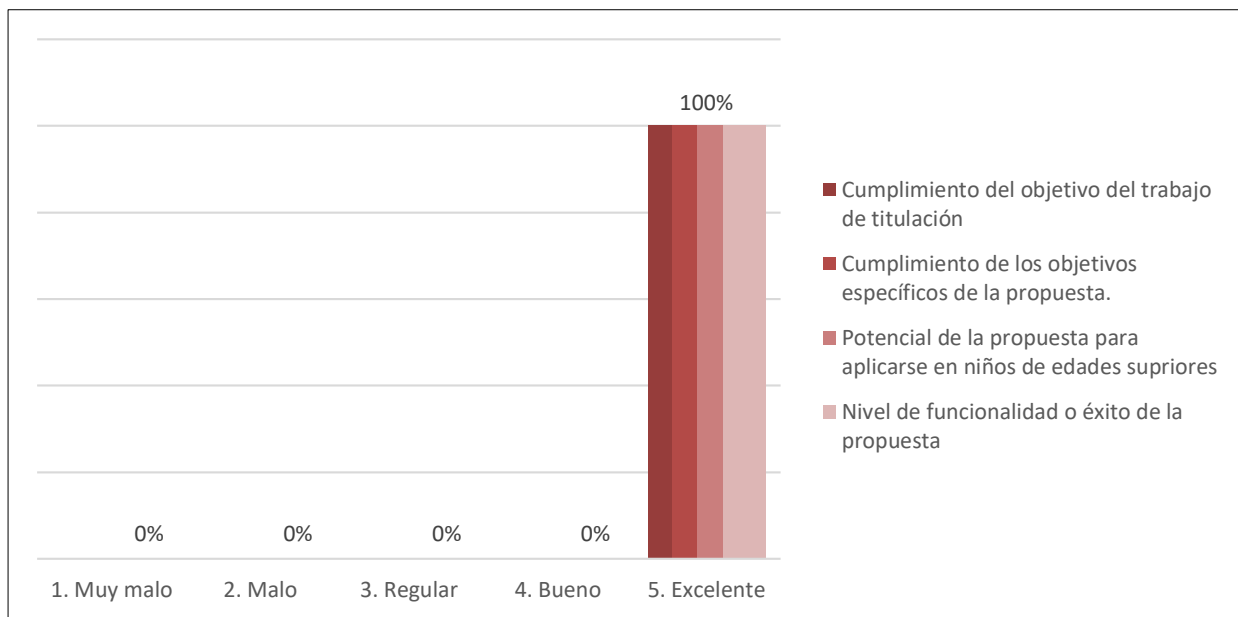
Además, los validadores creen que la propuesta es útil para la enseñanza y aprendizaje de la expresión oral no solo a favor de los niños que conformaron la muestra, sino también de



estudiantes de grados superiores. Esto concuerda enteramente con las bases psicopedagógicas de esta estrategia didáctica, ya que su diseño está enmarcado dentro las capacidades de procesamiento cognitivo de niños que se encuentran en una edad comprendida entre los ocho años de edad (cuarto grado) hasta los doce, es decir, el estadio de las operaciones concretas según la teoría constructivista de Jean Piaget.

Figura 13

Cumplimiento de los objetivos de la propuesta según el criterio de los validadores



Fuente. Elaboración propia (Lluman y Machuca, 2024), basado en los datos del proceso de validación en el que participaron varios especialistas educativos en marzo de 2024.



CONCLUSIONES

- **Con relación al primer objetivo específico.** La eficiencia de un proceso de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral, con bases constructivistas, no solo depende de la esquematización didáctica y secuenciada de las etapas que configuran su morfología externa: la atracción, la configuración del aprendizaje, y el crecimiento; sino también del engranaje cognitivo de cinco procesos que ocurren al interior del sujeto: el encuentro con la experiencia, el reconocimiento del esquema cognitivo previo, la asimilación, la acomodación, y el equilibrio.
- **Con relación al segundo objetivo específico.** En general, los antecedentes investigativos consultados revelan que, la mayoría de estos estudios se enfocan en una o dos dimensiones de la expresión oral (voz, código, contenido), pero no sobre las tres al mismo tiempo. Además, se ha observado que la mayoría de estas investigaciones versan sobre asuntos didácticos, pero en ninguna se hacen indagaciones más profundas sobre los aspectos psicopedagógicos y/o psicolingüísticos implícitos en el aprendizaje
- **Con relación al tercer objetivo específico.** En su mayoría, los niños que participaron en el estudio presentan insuficiencias en las tres dimensiones de la expresión oral (voz, código y contenido). Además, se presume un desarrollo inadecuado de ciertas capacidades del lenguaje que los niños ya deberían haber consolidado al llegar a los ocho años de edad, o un inadecuado abordaje de la etapa pre-operatoria o de la etapa de las operaciones concretas de Jean Piaget.
- **Con relación al cuarto objetivo específico.** Una estrategia didáctica que fortalezca las dimensiones de la expresión oral (voz, código y contenido) —en el ámbito del habla— ha de atender también las necesidades de desarrollo cognitivo y/o de desarrollo evolutivo del lenguaje verbal mediante el fortalecimiento del estilo retórico propio, y de la capacidad para imitar conductas y pensar simbólicamente; el desarrollo de los pensamientos lógico y abstracto, así como de la capacidad de organización y planificación metacognitiva; el logro de la madurez neurosicológica y del autoconcepto; y la superación de la fase egocéntrica.
- **Con relación al quinto objetivo específico.** La propuesta didáctica es válida para la enseñanza de la expresión oral en estudiantes de cuarto grado porque utiliza la hipérbole visual como recurso innovador, así como una serie de actividades y recursos adaptativos que fortalecen la interacción del estudiante con su contexto familiar y sociocultural para construir un aprendizaje significativo en torno a las necesidades que este presenta tanto en su expresión oral (voz, código y contenido) como en sus capacidades cognitivas, a través de cápsulas paradigmáticas que sustentan las expectativas lingüísticas y pedagógicas del proceso de enseñanza y aprendizaje.



RECOMENDACIONES

- **Con relación a la primera conclusión.** Estudiar el impacto de los procedimientos cognitivos —que ocurren al interior del sujeto al momento de aprender— en los procesos de enseñanza y aprendizaje de otras disciplinas curriculares de la educación general básica: tanto las que impliquen mayor centralización en la enseñanza de habilidades (lectoescritura, aritmética, geometría, etc.) como en las que conlleven mayor gestión conceptual (conocimientos históricos, valores cívicos, comprensión de los mundos bióticos y abióticos, etc.).
- **Con relación a la segunda conclusión.** Llevar a cabo estudios empíricos que permitan la exploración integral de varios elementos intradependientes para favorecer la cognición y la metacognición de los participantes; por ejemplo: el abordaje conjunto de las variantes dialectales, la comprensión lectora y la escritura creativa en el desarrollo de un mismo producto; o los hechos históricos, los valores cívicos y la geografía dentro del desarrollo un mismo objetivo; o la interacción de la aritmética con la geometría y las probabilidades en una sola misión pedagógica.
- **Con relación a la tercera conclusión.** Desarrollar investigaciones propositivas que contemplen el fortalecimiento de una disciplina curricular concreta en el espectro del desarrollo del pensamiento aplicado a la etapa de las operaciones formales (educación básica superior) ya que tanto las aspiraciones cognitivas (la capacidad de formular hipótesis y planificar la resolución de problemas complejos) como la constitución socioemocional del adolescente son diferenciadas.
- **Con relación a la cuarta conclusión.** Caracterizar o modelar una propuesta didáctica que, mediante el fortalecimiento del desarrollo de los procesos cognitivos y/o de las capacidades implícitas en el desarrollo del lenguaje verbal, atienda también las necesidades que pudieran presentarse en cualquiera de las dimensiones de la expresión oral en el ámbito de la escucha, incluyendo aspectos como las variedades lingüísticas, la comprensión oral del discurso en función del contexto sociocultural, el análisis de motivaciones e intenciones, entre otras.
- **Con relación a la quinta conclusión.** Implementar la estrategia didáctica Lluman-Machuca en la institución educativa que participó en esta investigación; así como la realización de un estudio experimental (con evaluaciones anteriores y posteriores a su ejecución) para medir y/o valorar los alcances de esta propuesta desde la rigurosidad del método científico.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, M. (11-13 de febrero de 1998). La teoría de la pertinencia: la comunicación y el modelo inferencial. En Universidad de Cádiz, servicio de publicaciones (Eds.). *Relaciones culturales entre España, Francia y otros países de lengua francesa VII Coloquio APFFUE* (Vol. 2, 253-259). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6689>
- Álvarez, A. (2001). Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana. *Estudios de lingüística del español*, (15). <http://elies.rediris.es/elies15/index.html#ind>
- Álvarez, E. (2018). *La programación didáctica, un recurso para la mejora de la enseñanza-aprendizaje: investigación aplicada en la asignatura economía de 4º de la ESO*. [Trabajo de fin de máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional de la Universidad de Valladolid <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/30058/TFM-E-75.pdf?sequence=1>
- Arboccó, M. (2009). Piaget y Freud: acerca de la memoria infantil. *Revista IIPSI*, 2(2), 207-215.
- Ashman, M. (30 de octubre de 2022). *4.1: Estilo y tono*. Recuperado el 12 de febrero de 2024 de [https://espanol.libretexts.org/Negocio/Negocios/Lenguaje_y_Comunicaci%C3%B3n_Empresarial/Remix%3A_Introducci%C3%B3n_a_la_Comunicaci%C3%B3n_Profesional_\(Ashman\)/04%3A_Redacci%C3%B3n/4.01%3A_Estilo_y_tono](https://espanol.libretexts.org/Negocio/Negocios/Lenguaje_y_Comunicaci%C3%B3n_Empresarial/Remix%3A_Introducci%C3%B3n_a_la_Comunicaci%C3%B3n_Profesional_(Ashman)/04%3A_Redacci%C3%B3n/4.01%3A_Estilo_y_tono)
- Baeza, J. (2002). Ser alumno, la experiencia cotidiana del estudiante de Liceo de sector popular urbano. *Revista chilena de temas sociológicos*, (8), 108-132. doi.org/10.29344/07196458.8.182
- Bofill, P., y Miró, J. (17-18 de julio de 2007). *Las fases del aprendizaje: Un esquema para el análisis y diseño de actividades de enseñanza/aprendizaje* [Presentación en congreso]. XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, Universidad de Zaragoza, Teruel, España. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/127873>
- Caicedo, D. (2021). ¿El estudiante aprende del maestro, o el maestro aprende de sus estudiantes? *Fedumar, Pedagogía y Educación*, 8(1), 19-23. doi.org/10.31948/rev.fedumar8-1.art3
- Carballo, S. (2015). Fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación*, 2(2), 49-57.
- Carmona, R. (8 de noviembre de 2019). *¡Cuida la postura! Tu lenguaje corporal condiciona tu conducta en situaciones difíciles*. Recuperado el 15 de febrero de 2024 de <https://www.lavanguardia.com/vivo/psicologia/20190601/462567750848/postura-lenguaje-corporal-condiciona-conducta-situaciones-dificiles.html>



- Carrillo, L. (2005). Marco comunicativo del código verbal. *CLAC*, (21), 3-14.
- Castilla, M. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional de la Universidad de Valladolid <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFG-B.531.pdf;jsessionid=B67668713FE310C510648F298F57D192?sequence=1>
- Castañeda, P. (1999). *El Lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* <http://intranet.comunidadandina.org/documentos/BDA/PE-EDU-0003.pdf>
- Cazau, P. (21 de octubre de 2007). *La enseñanza como proceso*. Recuperado del 11 de febrero de 2024 de https://robertexto.com/archivo11/ensen_proceso.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2008a). Expresión oral. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 11 de febrero, 2024, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2008b). Competencia gramatical. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 14 de febrero, 2024, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2008c). Competencia discursiva. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 14 de febrero, 2024, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2008d). Contexto discursivo. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 15 de febrero, 2024, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/contextodiscursivo.htm
- Clavijo, G. (16 de octubre de 2020). *Una mirada crítica al proceso de enseñanza-aprendizaje*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/mirada-critica-al-proceso-ensenanza-aprendizaje/>
- Constitución de la República del Ecuador [CRE]. Artículos 27, 349, y 66[28]. 20 de octubre de 2008 (Ecuador).



- Danbolt, E. (17-20 de abril de 2011). *La comunicación no verbal en español. El uso de material audiovisual para trabajar con la comunicación no verbal en clase* [Presentación en congreso]. FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas, Santiago de Compostela, España. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e7f553bc-0e43-48c1-8cd4-4a81d0702956/2012-esp-13-10drange-pdf.pdf>
- De Montserrat, J., Orri, A., Juanola, E., Corselles, C., Mer, M. (2019). *El uso profesional de la voz*. https://treball.gencat.cat/web/.content/09_-_seguretat_i_salut_laboral/publicacions/imatges/us_professional_veu_cast.pdf
- Decreto Ejecutivo nro. 950 de 2021 [Presidencia de la República del Ecuador]. Por el cual se expide la *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. 19 de abril de 2021.
- Decreto Ejecutivo nro. 675 de 2023 [Presidencia de la República del Ecuador]. Por el cual se expide el *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. 18 de febrero de 2023.
- Etecé, grupo editorial. (23 de enero de 2023). *Voz*. Recuperado el 13 de febrero de 2024 de <https://humanidades.com/voz/#:~:text=En%20l%C3%ADnea%20general%20el%20ritmo,variaci%C3%B3n%20respecto%20a%20dicho%20patr%C3%B3n.>
- Ferrer, I. (10 de diciembre de 2019). Un niño superdotado de nueve años deja la universidad por una disputa entre sus padres y el rectorado. *Diario El País*. https://elpais.com/sociedad/2019/12/10/actualidad/1575975936_470764.html?event_log=go
- Figueroa, A., Mendizábal, N., y Jimeno, N. (2018). El deterioro de la fluidez verbal como marcador de déficit comunicativo primario en el primer episodio de Esquizofrenia. *Revista Signos*, 52(101) 780-803.
- Fonseca, S., Correa, A., Pineda, L., y Lemus, F. (2011). *Comunicación oral y escrita* (1ª Ed.). Pearson Educación de México.
- Fuenmayor, J. (2018). *Lenguaje corporal, postura y proximidad: elementos claves en la comunicación*. <https://jesufuenmayor.com/2018/12/15/lenguaje-corporal-postura-y-proximidad-elementos-claves-en-la-comunicacion/>
- Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, 2 (2), 76-80.



- Gisbert, V., y Blanes, C. (2013). Análisis de la importancia de la programación didáctica en la gestión docente. *3Ciencias, investigación y pensamiento crítico*, 2(3), 1-21.
- Gobierno de México - Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. (2018). *La importancia del contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje*. https://dgfcdd.sep.gob.mx/oferta_nacional/cursos/puebla/2022/inducccion_al_servicio/Materiales/Módulo%201/M1_A4_%20La%20importancia%20del%20contexto.pdf
- Gobierno de Valencia. (26 de julio de 2023). *El código, el canal, el contexto y el registro*. Recuperado el 14 de febrero de 2024 de <https://ceice.gva.es/es/web/formacion-profesorado/unitats-didactiques-competencies-clau-nivell-2-servef>
- González, C. (30 de mayo de 2023). *¿Tus textos carecen de profundidad? Esta es la razón (y la solución)*. Recuperado el 15 de febrero de 2024 de <https://carlosgonzalezcopywriter.com/blog/profundidad/>
- González, J. (2022). Los códigos semióticos y su operación pragmática en medios digitales. *DeSignis*, (37), 303-313. [dx.doi.org/10.35659/designis.i37p303-313](https://doi.org/10.35659/designis.i37p303-313)
- Herrera, P., y Fraga, R. (2009). Etapas del proceso pedagógico. *Alteridad*, 4(2), 14-19.
- Horche, R., y Marco, M. (2008). *El concepto de fluidez en la expresión oral*. En Instituto Cervantes (Ed.), *Actas del simposio internacional de didáctica José Carlos Lisboa*, (pp. 371-380). Instituto Cervantes de Río de Janeiro.
- INEE - Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (11 de febrero de 2024). *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*. Recuperado el 11 de febrero de 2024 de <https://inee.org/es/eie-glossary/procesos-de-ensenanza-y-aprendizaje#:~:text=Los%20procesos%20de%20ense%C3%B1anza%20y,la%20capacitaci%C3%B3n%20de%20los%20docentes>
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- Jaramillo, L., y Puga, L. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 31-55. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/soph.n21.2016.01>
- Junta de Andalucía. (20 de junio de 2019). *Adecuación pragmática*. Recuperado el 15 de febrero de 2024 de <https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros->



tic/14002996/helvia/aula/archivos/repositorio/250/272/html/introduccion/introduccion_ade-
cuacion_pragmatica.htm

La República. (7 de julio de 2022). Día del Maestro: ¿cuál es la diferencia entre alumno y
estudiante?. *Diario La República*. [https://larepublica.pe/datos-
lr/respuestas/2022/07/06/dia-del-maestro-cual-es-la-diferencia-entre-alumno-y-
estudiante-rae-definicion-evat](https://larepublica.pe/datos-
lr/respuestas/2022/07/06/dia-del-maestro-cual-es-la-diferencia-entre-alumno-y-
estudiante-rae-definicion-evat)

León, O. (1 de abril de 2019). *Cómo emplear la voz durante el alegato*. Recuperado el 11 de
febrero de 2024 de <https://oscarleon.es/emplear-la-voz-alegato/#>

López, C., Linares, D., Ruiz, L., y Zurtita, F. (2010). Evaluación de los elementos del proceso de
enseñanza-aprendizaje optimizando la intervención didáctica en la Educación Física.
Revista Ibero-americana de Educação, 53(2), 1-10.

Luna, E. (10 de enero de 2023). *El tono de comunicación: ¿cómo debe ser?*. Recuperado el 12
de febrero de 2024 de <https://www.grupoendor.com/tono-comunicacion-marca/>

Macías, C., Méndez, V., Cuza, Y., y Poch, J. (2012). Algunas consideraciones teóricas sobre el
proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Información Científica*, 4(2), 1-10.

Martínez, B. (2019). *Técnicas didácticas y expresión oral de estudiantes del 6 grado de una
institución educativa pública- Canto Grande – Lima* [Tesis de maestría, Universidad de
Huancavelica]. Repositorio institucional de la Universidad de Huancavelica
[tps://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5d3a597d-fcc3-4910-adb5-
acca254bea42/content](tps://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5d3a597d-fcc3-4910-adb5-
acca254bea42/content)

Martínez, E. (9 de diciembre de 2021). *Tema 6. Técnicas de Expresión Oral II*. Recuperado el
11 de febrero de 2024 de
[https://educomunicacion.es/curso_animador_turistico/04_tema06_tecnicas_expresion_or
al_02.htm](https://educomunicacion.es/curso_animador_turistico/04_tema06_tecnicas_expresion_or
al_02.htm)

MEC – Ministerio de Educación y Cultura de España. (1 de junio de 2003). *Códigos verbales y
no verbales*. Recuperado el 14 de febrero de 2024 de
[http://descargas.pntic.mec.es/recursos_educativos/lt_didac/Leng_ESO/1/06/03_Comunic
acion_oral/cdigos_verbales_y_no_verbales.html](http://descargas.pntic.mec.es/recursos_educativos/lt_didac/Leng_ESO/1/06/03_Comunic
acion_oral/cdigos_verbales_y_no_verbales.html)

Melo, G. (2016). *Estrategia didáctica para mejorar la expresión oral en los estudiantes de
educación básica elemental de la unidad educativa Pasa* [Tesis de maestría, Pontificia
Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad
Católica del Ecuador <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1753>





- Meneses, G. (2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico* [Tesis, Universitat Rovira y Virgili]. Repositorio institucional de Tesis Doctorals en Xarxa <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>
- MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: subnivel elemental*. Quito, Ecuador: www.educacion.gob.ec
- MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2021). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales, educación general básica, subnivel elemental*. Quito, Ecuador: www.educacion.gob.ec
- Morán, K. (16 de agosto de 2023). *The Four Dimensions of Tone of Voice*. Recuperado el 13 de febrero de 2024 de <https://www.nngroup.com/articles/tone-of-voice-dimensions/>
- Muschiatti, M. (2019). La competencia estratégica como factor de influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa. *Letras*, (79), 121-155.
- Nikleva, D., y López, M. (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 9-32. doi.org/10.6018/educatio.399141
- Novoa, E. (2014). Expresión oral y dramatización [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio institucional de la Universidad Internacional de la Rioja <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2269/Novoa-Perez.pdf?sequence=1>
- Osorio, L., Vidanovic, A., y Finol, M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Qualitas Revista Científica*, (23), 1-11.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.
- Pereira, P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Perna, C. (2014). En torno a la teoría de los entornos de Eugenio Coseriu. El caso de la “región”. *Revista argentina de historiografía lingüística*, 6(2), 143-160.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *JRST, Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186. doi.org/10.1002/tea.3660020306



- Pila E. (2022). *Propuesta metodológica para desarrollar la expresión oral dirigida a niños de cuarto año de educación general básica* [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio institucional de la Universidad Técnica Salesiana
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22174/1/TTQ713.pdf>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, (36), 143-152. [dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010](https://doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010)
- Quibén, N. (5 de octubre de 2020). *La lengua como competencia*. Recuperado el 14 de febrero de 2024 de [/https://www.quiben.net/lenguaespanyola/wp-content/uploads/2020/10/02-tema-lengua-competencia.pdf](https://www.quiben.net/lenguaespanyola/wp-content/uploads/2020/10/02-tema-lengua-competencia.pdf)
- Quiroz, M. (2021). *Guía didáctica de Literatura hebrea para el refuerzo académico autónomo de alumnos de tercer curso de bachillerato* [Tesis de maestría inédita]. Universidad Internacional de la Rioja.
- RAE – Real Academia Española de la lengua. (2014a). Ademán. En el *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 15 de febrero, 2024, en <https://dle.rae.es/ademán?m=form>
- RAE – Real Academia Española de la lengua. (2014b). Profundo. En el *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 15 de febrero, 2024, en <https://dle.rae.es/profundo?m=form>
- RAE – Real Academia Española de la lengua. (2014c). Maduro. En el *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 15 de febrero, 2024, en <https://dle.rae.es/maduro?m=form>
- RAE – Real Academia Española de la lengua. (2014d). Retórica. En el *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 18 de febrero, 2024, en <https://dle.rae.es/retorica?m=form>
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos*, (5), 57-72.
- Restrepo, A. (2009). El actual contexto educativo: una mirada desde el maestro. *Plumilla educativa*, 6(1) 134-143. doi.org/10.30554/plumillaedu.6.567.2009
- Rodríguez, T. (2020). El desarrollo de la competencia léxico-semántica a través de la morfología léxica. *Revista de Filología*, (40), 275-288. doi.org/10.25145/j.refiull.2020.40.13
- Salas, A. (2022). *Guía metodológica de intervención temprana, motivación y desarrollo del lenguaje oral en los niños de nivel elemental* [Tesis de maestría, Universidad de Otavalo]. Repositorio institucional de la Universidad de Otavalo
<https://repositorio.uotavalo.edu.ec/bitstream/52000/728/1/PP-EDU2-2022-026.pdf>
- Saldarriaga, P., Bravo, G., y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias*, (2), 127-137.



- Scivetti, A. (2007). La voz en la comunicación. *Revista electrónica de psicología política*.
<http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/>
- Scott, L. (2015). *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO. El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?*
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Silva, D. (18 septiembre 2023). Qué es escala de Likert y cómo aplicarla. Recuperado el 16 de febrero de 2024 de <https://www.zendesk.com.mx/blog/que-es-escala-de-likert/>
- Solís, M. (2019). *El debate como estrategia pedagógica para mejorar la expresión oral en la escuela rural unitaria* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio institucional de la Universidad de los Andes
<https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/6518e57f-7ddd-44ec-a17a-36bf3ecf0445/content>
- Teijeira, M., Esch, K., y Haan, P. (2005). La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes holandeses de español como LE. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (41), 67-100.
- Triglia, A. (23 de diciembre de 2015). *Las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget*.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2942>
- UFV – Universidad Francisco de Vitoria. (11 de febrero de 2024). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. Recuperado el 11 de febrero de 2024 de <https://www.ufv.es/cetys/blog/la-teoria-del-desarrollo-cognitivo-de-piaget/#:~:text=Asimilaci%C3%B3n%20y%20acomodaci%C3%B3n&text=La%20asimilaci%C3%B3n%20ocurre%20cuando%20los,adaptarse%20a%20la%20nueva%20informaci%C3%B3n.>
- Ugalde, M. (1988). El lenguaje, caracterización de sus dos formas fundamentales: el código oral y el código escrito. *Revista Educación*, 12(2), 47-56.
- UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*.
https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf
- UNIR – Universidad Internacional de la Rioja (4 de septiembre de 2020). *Las competencias comunicativas, clave en la enseñanza de un idioma*. Recuperado el 15 de febrero de 2024 de <https://www.unir.net/educacion/revista/competencia-comunicativa/>



- UNIR – Universidad Internacional de la Rioja (9 de junio de 2021). *Qué es el desarrollo cognoscitivo y sus implicaciones en el ámbito de la Educación Especial*. Recuperado el 10 de febrero de 2024 de <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/desarrollo-cognoscitivo-cognitivo-piaget/>
- UPSJB – Universidad Privada San Juan Bautista (2021). *Barreras en la comunicación*. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-privada-san-juan-bautista/teoria-de-la-comunicacion/barreras-de-la-comunicacion/30404745>
- Urbina, R. (10 de febrero de 2016). *Competencia lingüística, competencia pragmática y competencia comunicativa*. Recuperado el 15 de febrero de 2024 de <https://urbinavolant.com/pragmaubu/2016/02/10/competencia-linguistica-competencia-pragmatica-y-competencia-comunicativa/>
- Urzúa, A., Ramos, M., Alday, C., y Alquinta, A. (2010). Madurez neuropsicológica en preescolares: propiedades psicométricas del test CUMANIN. *Terapia psicológica*, 8(1), 13-25. [dx.doi.org/10.4067/S0718-48082010000100002](https://doi.org/10.4067/S0718-48082010000100002)
- Valenzuela, M. (2020). *El Fortalecimiento de la expresión oral a través de actividades interactivas* [Tesis de maestría, Universidad de Concepción]. Repositorio institucional de la Universidad de Concepción <https://mdtma.udec.cl/upload/pdf/Proyecto%20didáctico%20Valenzuela%20Baeza%20Ma%20Fernanda.pdf>
- Vegoña, B. (2018). *La teoría de la pertinencia*. https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/expo_equipo_3_01.pdf
- Victoria, A. (17 de enero de 2024). El joven, llamado Oliver Chadwick, sacó A+ en matemáticas, matemáticas avanzadas y química. *Diario El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/cultura/gente/joven-que-no-sabe-leer-ni-escribir-tuvo-las-mejores-notas-de-su-universidad-como-845250>
- WTBTSP - Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania. (2001). *Benefíciense de la escuela del ministerio teocrático*. Autor. <https://wol.jw.org/es/wol/d/r4/lp-s/1102001081>
- Yáñez, P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, 11(1), 70-81.
- Zuluaga, J. (1994). El punto de vista de Piaget una fundamentación a nuestro quehacer pedagógico. *Ánfora*, 2(4) 101-107.



UNIVERSIDAD
BOLIVARIANA
DEL ECUADOR

TRABAJO DE TITULACIÓN

Zúñiga, I. (2016). Influencia sociópata de los dibujos animados en niños y adolescentes.
Archipelago. Revista Cultural de Nuestra América, 20(76), 21-24.



La Universidad para todos

