REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Ciencias del Lenguaje y Educación
(UPEL-IVILLAB)

MODELO TEÓRICO DESDE EL ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA PARA EL DESARROLLO DEL DISCURSO ORAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en Educación

Autor: Osorio Vega, Nancy Elvira

Tutor: Ramírez, Yonarki Alberto

Caracas, junio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

RECTORADO

Nº20260534-57-422

A C T A

*Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 08 de Julio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS del Doctorado en Educación, titulada: "**Modelo teórico desde el enfoque socioconstructivista para el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria**", presentada por la ciudadana: **Nancy Elvira Osorio Vega**, titular del pasaporte **Nº BA679373**, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.***

OBSERVACIONES:

Por sus valiosos y significativos aportes en el campo de los estudios del discurso oral, se recomienda que esta tesis doctoral sea divulgada en espacios académicos, profesionales, laborales y escolares de la localidad de Sahagún.

Dr. Yonarki Alberto Ramírez
C.I. N.- 12.115.813
(Tutor)

Dra. Audy Castañeda
C.I. N-. 7.957.237

Dra. Gloria Guilarte
C.I. N.- 4.248.016

Dra. Yildret Rodríguez
C.I. N. - 2000012719

Dra. Yaritza Cova
C.I. N.- 6.858.769

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457422

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

RECTORADO

Nº20260534-57-422

“MODELO TEÓRICO DESDE EL ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA PARA EL DESARROLLO DEL DISCURSO ORAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA”

POR: NANCY ELVIRA OSORIO VEGA

PAS. BA679373

Tesis del **Doctorado en Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 08 días del mes de julio de 2026.



Dr. Yonarki Alberto Ramírez

C.I. N.- 12.115.813

(Tutor)



Dra. Audy Castañeda

C.I. N-. 7.957.237



Dra. Gloria Guilarte

C.I. N.- 4.248.016



Dra. Yildret Rodríguez

C.I. N. – 2000012719



Dra. Yaritza Cova

C.I. N.- 6.858.769

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, por ser mi fortaleza, mi guía y quien me sostuvo en cada momento de este camino, dándome sabiduría y perseverancia; a mi esposo John Carlos, por su apoyo incondicional y su respaldo permanente; a mis hijos, Carlos y Juan Fernando, por ser mi inspiración y por su espera paciente y amorosa. Cada esfuerzo tuvo como propósito brindarles ejemplo de perseverancia, compromiso y superación. A mi padre Fernando (QEPD), que desde el cielo es el más orgulloso por este logro; a mi madre Hilda, por dejar sus sueños a un lado para que yo cumpliera los míos; a mis hermanos (Julio, Fernando y Elber), por hacer de cada uno de mis sueños su mayor orgullo. Gracias a todos los que de una u otra manera hicieron parte de este proceso. Gracias por su respaldo, su cariño y por ser el motor en este viaje.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por ser la luz de mi vida, por mostrarme siempre el camino y regalarme la sabiduría en este proceso. A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por abrirme las puertas y ofrecer un programa de alta calidad. A mis docentes por compartir ese conocimiento que hoy me permite culminar este proyecto. A mis compañeros, por su apoyo, por su empuje y templanza durante todo el proceso.

Quiero especialmente agradecer a mi asesor y tutor Dr. Yonarki Ramírez, quien con su paciencia, dedicación, esfuerzo y valiosos consejos me llevó hasta el final. A mis jurados, quienes con cada aporte enaltecieron la calidad del proyecto y potenciaron lo mejor de mí. A ellos, mil gracias.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS 10
LISTA DE FIGURAS 11
LISTA DE ANEXOS 12
RESUMEN 13
INTRODUCCIÓN 14
SECCIÓN I 18
UNA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 18
Interrogante general 30
Interrogantes específicos 30
Propósitos 30
Propósito general 30
Propósitos específicos 31
Justificación 31
Cierre de la sección 34
SECCIÓN II 35
HORIZONTES TEÓRICOS Y NORMATIVOS DEL ESTUDIO 35
Estudios previos 35
Bases teóricas 44
Fundamentos pedagógicos del desarrollo del discurso oral 44
El discurso oral como proceso comunicativo 46
Hymes: competencia comunicativa y adecuación al contexto 46
Van Dijk: coherencia, cohesión y análisis crítico del discurso 47
Giménez: la fluidez como elemento esencial del discurso oral 50
Canabal y Margalef: señales no verbales y retroalimentación 51
Halliday y el discurso oral como construcción de significados 51
El enfoque socioconstructivista y la construcción del discurso oral 52
El enfoque socioconstructivista desde la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky . 53

El enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel 54
Wertsch y la influencia del contexto cultural y social 54
El socioconstructivismo como herramienta de evaluación educativa y desarrollo del discurso oral 55
Oralidad, cultura y contexto educativo 57
Corbetta: los contextos multiculturales y multilingües 58
Oviedo: diversidad lingüística y formación docente 59
Castellaro y Peralta: el contexto sociocultural en el desarrollo del discurso oral 60
Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del discurso oral 61
Contreras: eficacia de las discusiones grupales guiadas y el desarrollo de habilidades críticas 61
Morales et al.: los diálogos estructurados reflexivos 62
Montes: la pedagogía de la oralidad 63
Velásquez: el rol del maestro en el socioconstructivismo 63
Articulación entre socioconstructivismo y fenomenología 65
Bases legales 65
Cierre de la sección 67
SECCIÓN III 69
DISEÑO METODOLÓGICO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA 69
El paradigma interpretativo 69
El enfoque cualitativo 71
El método fenomenológico 72
Escenario 73
Participantes 75
Criterios de inclusión 77
Criterios de exclusión 78
Técnicas de recolección de información 79
Rigor científico de la investigación: fiabilidad y confiabilidad 80
Técnicas de procesamiento de la información 81
Orientación al fenómeno 81
Investigación de la experiencia vivida 82

Reflexión sobre los temas esenciales 83
Escritura fenomenológica e interpretación hermenéutica 84
Integración de significados y construcción teórica 85
Sustento bioético 86
Cierre de la sección 87
SECCIÓN IV 89
LAS VOCES VIVAS DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO SAHAGÚN . 89
Fase I. Orientación al fenómeno 90
Fase II. Investigación de la experiencia vivida 93
Narrativas y sentidos emergentes a partir de la observación participante 93
Narrativas que parten de las entrevistas 99
Desde la experiencia del docente 99
Desde la experiencia de los estudiantes 105
Desde la experiencia del padre de familia 109
Análisis microtemático 113
Análisis macrotemático 115
Fase III. Hacia la comprensión de los temas fenomenológicos esenciales 121
Fase IV. Escritura fenomenológica e interpretación hermenéutica 131
La confianza como condición que posibilita la construcción de la voz 132
La oralidad como experiencia de vulnerabilidad y reconocimiento 133
La mediación pedagógica como experiencia de construcción compartida del conocimiento 134
La articulación entre familia y escuela en la configuración de la oralidad 135
Tensiones entre el ideal socioconstructivista y las experiencias reales de participación oral 136
Cierre de la sección 138
SECCIÓN V 140
MODELO TEÓRICO DESDE EL ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA PARA EL DESARROLLO DEL DISCURSO ORAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA 140
Fase V. Integración de significados y construcción teórica 140
Fundamentos del modelo teórico desde el enfoque socioconstructivista 141

Componentes del modelo teórico 143
Fases de implementación del modelo teórico 151
Aportes del modelo teórico 153
Validación teórica del modelo 155
Socialización del modelo teórico en las instituciones participantes 157
Cierre de la sección 160
SECCIÓN VI 163
REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES 163
REFERENCIAS 167
ANEXOS 174

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Síntesis de antecedentes y aportes a la investigación 42
Tabla 2 Participantes 76
Tabla 3 Anécdota y Transformación lingüística Docente 1 99
Tabla 4 Anécdota y Transformación lingüística Docente 2 100
Tabla 5 Anécdota y Transformación lingüística Docente 3 101
Tabla 6 Anécdota y Transformación lingüística Docente 4 101
Tabla 7 Anécdota y Transformación lingüística Docente 5 102
Tabla 8 Anécdota y Transformación lingüística Estudiante 1 105
Tabla 9 Anécdota y Transformación lingüística Estudiante 2 106
Tabla 10 Anécdota y Transformación lingüística Madre de Familia 110
Tabla 11 Análisis microtemático 113
Tabla 12 Análisis macrotemático 115
Tabla 13 Reducciones eidética y heurística del Docente 1 116
Tabla 14 Reducciones eidética y heurística del Docente 2 116
Tabla 15 Reducciones eidética y heurística del Docente 3 117
Tabla 16 Reducciones eidética y heurística del Docente 4 118
Tabla 17 Reducciones eidética y heurística del Docente 5 118
Tabla 18 Reducciones eidética y heurística del Estudiante 1 119
Tabla 19 Reducciones eidética y heurística del Estudiante 2 119
Tabla 20 Reducciones eidética y heurística de la madre de familia 120
Tabla 21 Temas fenomenológicos esenciales emergentes 128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Técnicas de procesamiento de la información 86
Figura 2 Temas fenomenológicos emergentes del desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria 131
Figura 3 Componente del modelo teórico 151
Figura 4 Momentos de la socialización 160

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Entrevista a docentes 174
Anexo 3 Entrevista a estudiantes 194
Anexo 4 Entrevista a Madre de Familia 200
Anexo 5 Observación 205

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de investigación: Ciencias del Lenguaje y Educación
(UPEL-IVILLAB)

MODELO TEÓRICO DESDE EL ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA PARA EL DESARROLLO DEL DISCURSO ORAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en Educación

Autor: Osorio Vega, Nancy Elvira
Tutor: Ramírez, Yonarki Alberto
Fecha: junio de 2026

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito generar un modelo teórico para el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria desde el enfoque socioconstructivista, a partir de las experiencias y significados construidos por los actores educativos en su contexto escolar, en tres instituciones educativas del municipio de Sahagún, Córdoba: la I.E. Andrés Rodríguez B., El Nacional y la Normal Superior Lácides Iriarte. El estudio surgió ante la necesidad de comprender cómo las dinámicas pedagógicas, sociales y culturales incidían en las formas de participación oral de los estudiantes, especialmente frente al miedo a hablar, la inseguridad y el silencio escolarizado. Metodológicamente, se desarrolló desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico-hermenéutico sustentado en Van Manen (2003). Esta perspectiva permitió comprender las experiencias vividas por docentes, estudiantes y familias, mientras que el enfoque socioconstructivista de Vygotsky facilitó interpretar cómo dichas experiencias se configuran mediante procesos de interacción, mediación pedagógica y construcción social del conocimiento. La información fue producida mediante entrevistas en profundidad y observación participante. Los hallazgos revelaron que el desarrollo del discurso oral estuvo condicionado por factores emocionales, pedagógicos y familiares vinculados con el temor al juicio colectivo, las limitadas mediaciones dialógicas y algunas prácticas centradas en la repetición. Asimismo, emergieron elementos propios del contexto sociocultural de Sahagún, como las dinámicas comunicativas familiares, las narrativas cotidianas y diversas expresiones de la tradición oral presentes en la comunidad. Los resultados permitieron comprender que la participación oral de los estudiantes se fortalece cuando las experiencias escolares dialogan con las prácticas comunicativas familiares, comunitarias y culturales presentes en el contexto sahagunense. Como aporte teórico, emergió un modelo que integra la confianza comunicativa, la mediación pedagógica, la interacción social, el acompañamiento familiar, las prácticas comunicativas contextualizadas y la evaluación formativa para el fortalecimiento del discurso oral en la educación primaria.

Descriptores: discurso oral, básica primaria, enfoque socioconstructivista, modelo teórico.

INTRODUCCIÓN

La comunicación oral es una de las habilidades claves en el proceso de formación de los estudiantes de educación primaria. Para Velásquez (2023), educador e investigador colombiano con experiencia en el campo de la oralidad, la comunicación oral facilita la proyección de ideas, la creación de significados, la interacción social y el crecimiento de la identidad personal. Verde (2021), docente e investigador ecuatoriano, considera que el discurso oral, "permite a los estudiantes expresar con coherencia sus ideas, intereses y sentimientos, acompañado de recursos no verbales y paraverbales tales como gestos, movimientos corporales" (p. 54). Con su importancia, la expresión oral es una capacidad particularmente compleja de desarrollar en la fase de educación primaria en la lengua nativa y en la extranjera, frente a lo cual, los investigadores españoles Níkleva y López (2019) establecen que esto exige una planificación intencionada y didácticas específicas para su fortalecimiento en el aula.

La educación actual está caracterizada por la diversidad de maneras de aprendizaje y realidades socioculturales, razón por la cual es común que se tengan que ajustar las prácticas pedagógicas orientadas, en este caso, al fortalecimiento del discurso oral desde enfoques que reconozcan el estudiante como el centro de su propio aprendizaje. En este sentido, el enfoque socioconstructivista propuesto por Vygotsky, en su libro de 1978: *Mind in society: The development of higher psychological processes,* ofrece una perspectiva pertinente, al concebir el aprendizaje como un procedimiento social, hecho por la interacción con otros, el lenguaje y el contexto. Desde esta perspectiva, la oralidad no se basa a una habilidad técnica, y se entiende como una práctica social que se construye en diálogo con los demás.

Los investigadores peruanos Requejo y Rojas (2024), en su investigación sobre estrategias innovadoras para el desarrollo de la expresión oral, señalan que los problemas en la expresión verbal de los alumnos pueden estar relacionados con la falta de "estímulos" metodológicos y el uso de prácticas tradicionales por parte de los docentes. Un elemento determinante se encuentra en la investigación de Sukma, et al. (2019), realizada en la University Negeri Padang en Indonesia,

en la cual destacan los problemas en la enseñanza del lenguaje oral en la escuela primaria. Resaltan que estas debilidades se expresan en tres aspectos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor, en los cuales se ubican problemas como la poca comprensión de la naturaleza de la escucha y el habla, la falta de motivación del profesorado para escuchar y hablar, y las barreras vinculadas con el óptimo aprendizaje y evaluación de la comprensión y expresión oral.

Lo anterior sugiere que, aunque la oralidad es reconocida como una competencia esencial en la educación formal, presenta desafíos en torno a su enseñanza, los cuales han sido documentados en múltiples contextos escolares. La docente peruana Rosas (2022), realizó una tesis en la cual señala que los problemas persistentes se encuentran en la incorrecta implementación pedagógica, hecho que para esta autora se encuentra directamente relacionado con la formación docente. Así mismo, los docentes investigadores españoles Guzmán y Cózar (2024), realizaron un análisis sistemático de investigaciones sobre la enseñanza del habla en educación primaria que reveló que existe una producción académica limitada sobre la instrucción de habilidades orales, lo que implica que el campo aún está poco explorado y requiere mayor atención educativa.

El municipio del caribe colombiano, Sahagún, Córdoba, también se inscribe en esta realidad educativa, porque en las instituciones educativas oficiales del contexto se evidencian múltiples iniciativas orientadas a promover la participación en los estudiantes, pero de igual manera se perciben dificultades para el óptimo progreso de la expresión oral. Esta situación revela la pertinencia de analizar el desarrollo de la oralidad desde las dinámicas reales del aula, con el fin de construir propuestas teóricas que integren, orienten y fortalezcan las prácticas existentes, atendiendo a las particularidades del contexto escolar.

De igual manera, emergió una tensión entre las formas espontáneas de comunicación que los estudiantes construyen en sus contextos familiares y comunitarios y las exigencias de la oralidad académica presentes en la escuela. Comprender esta relación se convirtió en un elemento central de la investigación, al evidenciar que muchas de las dificultades observadas no se explican únicamente por aspectos lingüísticos, sino también por factores emocionales, sociales y culturales que influyen en la participación de los estudiantes.

A partir de estas reflexiones surge esta investigación, la cual se propone generar un modelo teórico para el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria desde el enfoque socioconstructivista, a partir de las experiencias y significados construidos por los actores educativos en su contexto escolar. La propuesta se fundamenta en la comprensión de las vivencias por los propios agentes educativos: docentes, estudiantes y familiares, reconociendo que el fortalecimiento de la oralidad no depende únicamente del aula, sino del contexto en el que vive el estudiante. El estudio tomó en cuenta tres instituciones educativas (I.E.) con amplia trayectoria de formación estudiantil: la I.E. Andrés Rodríguez B, la I.E. El Nacional y la I.E. Normal Superior Lácides Iriarte. Estos escenarios aportaron una visión diversa del fenómeno, al integrar enfoques pedagógicos y poblaciones estudiantiles distintas.

Metodológicamente, el trabajo se basó en el panorama interpretativo-hermenéutico, cualitativo y método fenomenológico. Esta metodología respondió al requerimiento de entender el fenómeno de la oralidad desde el enfoque de los actores educativos, atendiendo a los significados que ellos dan a sus experiencias comunicativas en el aula. Mediante entrevistas y observaciones no participantes de la práctica docente de cada profesor se recogieron las voces de docentes de básica primaria, estudiantes de tercer grado y una madre de familia, permitiendo acceder a una mirada integral del proceso.

La elección del método fenomenológico permitió comprender las experiencias vividas por los participantes, mientras que el enfoque socioconstructivista proporcionó el marco para interpretar cómo dichas experiencias se configuran en procesos de interacción, mediación y construcción social del conocimiento. La articulación de ambas perspectivas posibilitó una comprensión integral del fenómeno, considerando simultáneamente la dimensión subjetiva de las vivencias y la dimensión social donde estas adquieren significado.

Los hallazgos evidenciaron que el progreso del discurso oral está relacionado a la construcción de la confianza comunicativa, al clima de aula, a la mediación pedagógica del docente y a las oportunidades de interacción social. Y también se identificó que los estudiantes participan con mayor seguridad cuando las actividades se desarrollan en ambientes lúdicos, colaborativos y respetuosos, donde el error es asumido como parte del aprendizaje.

A partir de estos resultados, se construyó un modelo teórico compuesto por siete componentes: Confianza comunicativa, Interacción oral como mediadora del aprendizaje, Mediación pedagógica del docente, Estrategias lúdicas y culturales, Prácticas comunicativas contextualizadas, Acompañamiento familiar y comunitario y Evaluación formativa del discurso oral. Asimismo, el modelo reconoce el valor de las prácticas comunicativas presentes en el contexto sociocultural de Sahagún, incorporando las experiencias familiares, las narrativas cotidianas y las formas de oralidad propias de la región como recursos significativos para el fortalecimiento del discurso oral.

El modelo está orientado a fortalecer el discurso oral de manera progresiva y contextualizada. En él se articulan dimensiones emocionales, pedagógicas, sociales y evaluativas, permitiendo una ruta abierta que se ajusta a las realidades del aula y a las particularidades de los estudiantes. Así, el estudio pretende ofrecer referentes teóricos y pedagógicos que favorezcan la reflexión sobre la oralidad en la educación básica primaria y contribuyan a la construcción de escenarios donde la palabra de los estudiantes ocupe un lugar central en los procesos de enseñanza, aprendizaje y participación escolar.

SECCIÓN I

UNA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El lenguaje oral es reconocido como algo fundamental en la educación, no solo por su capacidad comunicativa, sino por su rol en la creación de significados y en la interacción social de los estudiantes dentro del aula. En palabras del investigador y escritor colombiano Peña (2008), "…la experiencia cotidiana nos enseña que, más que formas discursivas opuestas, el texto escrito y el discurso hablado funcionan de manera complementaria, cada uno con sus propias especificidades y funciones diferentes" (p. 6). Esta afirmación marca un punto de partida relevante para comprender la expresión oral en la educación, al reconocerla como una pieza fundamental que no se encuentra aislada ni subordinada a otras formas de lenguaje, y que a su vez ocupa un lugar dentro de los roles del aula y por ende, existe el requerimiento de atender su desarrollo de manera intencionada desde los primeros años de escuela.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) ha subrayado la importancia del discurso oral como "una competencia clave para el progreso personal, social y estudiantil" (p. 7), en la medida que se destaca que el dominio del lenguaje oral resulta fundamental para la comunicación efectiva, el cambio de ideas, el trabajo colaborativo y la participación ciudadana. Lo anterior es pertinente, ya que permite no solo expresar pensamientos con claridad, sino también construir relaciones, participar activamente en el entorno educativo y desenvolverse con mayor seguridad en distintos contextos sociales.

Desde una mirada más cercana a los procesos educativos, las docentes colombianas Jaimes y Rodríguez (1997) sostienen que "…la oralidad previa a la escolarización es crucial para el niño, ya que permite expresar su pensamiento, construir conocimientos, facilita interacciones sociales y contribuye a su desarrollo personal" (p. 30). La oralidad es entonces una habilidad que se empieza a configurar desde las primeras interacciones del niño con su entorno, lo que exige que el contexto

escolar reconozca y potencie dichas experiencias previas. El desarrollo de esta no ocurre de manera homogénea en todos los estudiantes. Los docentes colombianos Daza y Hernández (2019), señalan que "la obtención de habilidades comunicativas orales se basa en múltiples factores, incluyendo origen, género, educación, nivel social, y el acceso o limitaciones en distintos entornos sociales y tipos de interacciones" (p. 26). Por ende, las oportunidades para fortalecer la expresión oral están mediadas por factores individuales, sociales y culturales que afectan directamente en el desempeño comunicativo de los niños.

Desde la postura de Medina (2020), docente española, se puede contemplar que las habilidades orales actúan como puentes hacia otros procesos cognitivos como la reflexión, la síntesis y el análisis crítico, de modo que el fortalecimiento de la expresión comunicativa amplía la capacidad del estudiante para estructurar su pensamiento de forma más clara y lógica, favoreciendo su rendimiento académico general. Esta autora señala puntualmente que "las actividades orales, como exposiciones o debates, deben incluirse en la rutina diaria del aula en todas las materias del currículo" (p. 17), en la medida en que estas prácticas facilitan la interacción con los demás y consolidan aprendizajes significativos. En este sentido, no se trata solo de hablar más en clase, sino de generar espacios intencionados donde el estudiante pueda pensar en voz alta, equivocarse, volver a intentar y construir sentido junto a otros. Cuando la oralidad se vuelve parte cotidiana del aula, deja de ser una actividad aislada y se transforma en una herramienta real para aprender, comprender y participar con mayor seguridad.

En su tesis sobre el discurso como estrategia para la expresión oral, los escritores colombianos Ardila y Mulford (2024) coinciden con esta posición al afirmar que:

> … cuando al estudiante se le enseña a ampliar sus habilidades comunicativas de expresión oral y escrita, mejora sus capacidades de aprendizaje porque tiene más herramientas para adquirir, asimilar, estructurar, retener y reproducir sus saberes y resignificarlos, ya que escribir, hablar y escuchar no sólo exige pensar, sino que es un medio para ello, pues son auxiliares para otras actividades cognitivas. (p. 23).

Lo anterior sugiere que enseñar a los alumnos a mejorar sus capacidades de expresión oral y escrita no solo influye en su capacidad comunicativa, sino que también potencia sus procesos cognitivos, y esta postura la sustentan en la idea de que la comunicación no es únicamente una manifestación del pensamiento, sino también un medio a través del cual este se desarrolla. Al

fortalecer las competencias para hablar, escuchar y escribir, los estudiantes adquieren herramientas que les permiten procesar y organizar la información con mayor profundidad, facilitando la apropiación de nuevos conocimientos.

Ahora bien, aunque la expresión oral tiene un valor formativo indiscutible, también es necesario señalar, reconocer y superar los retos que enfrentan los sistemas educativos al promover las competencias discursivas en el aula. Los docentes investigadores españoles Pacheco et al. (2014) resaltan que uno de los principales desafíos se presenta en temas multiculturales y multilingües, donde la diversidad lingüística y cultural suele ser percibida como una dificultad, no obstante, advierten que "las diferencias culturales no deben entenderse como un problema sino como un recurso que hay que aprovechar, el cual beneficiará a los agentes sociales y educativos y permitirá una mayor integración y participación de todos los miembros" (p. 254). Esta idea invita a mirar el aula con otros ojos, porque la diversidad ya no aparece como un obstáculo, sino como una posibilidad real de aprendizaje compartido. Cuando se reconoce el valor de las diferencias culturales y lingüísticas, se abren espacios más inclusivos, donde todos pueden participar, sentirse reconocidos y construir conocimiento desde lo que son.

Particularmente en el contexto colombiano, la especialista en pedagogía, Hernández (2017) señala que agregar políticas estudiantiles guiadas al fortalecimiento de la oralidad sigue siendo insuficiente, pues "se mantienen las brechas de inequidad y exclusión, porque los procesos del aula se centran en atender la superación de las pruebas de evaluación estandarizadas" (p. 63), hecho que indudablemente no apunta a las verdaderas necesidades del estudiantado sino al cumplimiento de lineamientos curriculares, dejando en evidencia la problemática persistente en el progreso de las habilidades orales.

En el caso de la primaria estas dificultades se intensifican debido a la presión por cumplir con las horas establecidas y los contenidos definidos en las mallas curriculares, los cuales suelen reducir los espacios destinados a la reflexión, el análisis y la interacción oral. Además, existe otro problema evidente y es la falta de tácticas pedagógicas eficaces que favorezcan la expresión verbal y la construcción de argumentos coherentes. Si el docente centra su práctica en la repetición de contenidos, reduce significativamente las oportunidades del estudiante para practicar y fortalecer sus habilidades orales. Al respecto, los docentes peruanos Valdez y Pérez (2021) advierten que

algunos maestros centran su labor en aspectos del lenguaje como “la comprensión textual, dejando de lado la dimensión oral y discursiva” (p. 451), lo que puede favorecer mejores resultados en lectura y escritura, pero limita la participación en discusiones abiertas, el fortalecimiento de la interacción social y el progreso de las competencias comunicativas en general.

En el proceso formativo de los docentes, no basta solo con la apropiación de nuevos conocimientos pedagógicos, se le debe dar lugar a la competencia oral dentro de las prácticas educativas. Diversos estudios han evidenciado que en la enseñanza escolar las estrategias asociadas a la lectura y la escritura suelen adquirir mayor protagonismo frente al desarrollo sistemático de la oralidad. Los docentes investigadores uruguayos Díaz et al. (2024), en su artículo “Enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en las disciplinas de la facultad de información y comunicación: el proyecto LESFIC”, señalan que muchos educadores priorizan prácticas centradas en la cultura escrita, dedicando un mayor número de horas a estas competencias, lo cual se sustenta en una concepción del lenguaje profundamente influenciada por la interacción social. Al respecto, los autores afirman que:

> Comprender la escritura y la lectura así implica reconocer la importancia del contexto y la interacción social, y entender que las prácticas de cultura escrita son construidas socialmente, situadas históricamente, desigualmente repartidas, y producidas en el marco de otras prácticas y relaciones sociales que les dan significado (Diaz et al., 2024, p. 609).

A pesar de lo anterior, resulta pertinente reconocer que es el habla la que, en mayor medida, posibilita las relaciones sociales, el intercambio de ideas y la creación colectiva de significados entre docentes y estudiantes. Diversos estudios como los realizados por la docente cubana Ravelo (2018), Medina (2020) y los docentes investigadores peruanos Cuadros y Ogosi (2024), coinciden en que las competencias comunicativas hacen un rol clave en la integración social y en la participación activa de los alumnos dentro de su comunidad. En consecuencia, la falta de habilidades para articular un discurso coherente y persuasivo limita las oportunidades de los niños para intervenir en debates, exposiciones y otros escenarios de interacción social fundamentales para su desarrollo integral. Desde esta perspectiva, potenciar la oralidad no implica restar valor a la cultura escrita, sino reconocer su papel central como eje articulador de la interacción pedagógica y del aprendizaje significativo en el curso.

Valdez y Pérez (2021) también señalan que los contextos educativos cumplen un rol determinante en el desarrollo lingüístico de los alumnos, ya que en entornos donde acceder a recursos pedagógicos (como bibliotecas, materiales audiovisuales o actividades extracurriculares) es limitado, se incrementan los problemas en torno al progreso de las competencias comunicativas. Esta afirmación se ve reforzada por la postura de los docentes colombianos Rodríguez et al. (2022), quienes en su tesis de maestría destacan que la ausencia de contextos educativos enriquecedores restringe el aprendizaje integral de los estudiantes.

Todas estas limitaciones pueden generar consecuencias a largo plazo no solo en el desempeño estudiantil del alumno, sino también en su participación social, la creación de su identidad y su relación con los demás, aspectos que refuerzan la necesidad de abordar este fenómeno de manera contextualizada dentro del entorno escolar. Se requiere entonces de un enfoque multidimensional que trascienda la mejora aislada de estrategias pedagógicas en el aula, y resulta necesario considerar también la creación de contextos estudiantiles más inclusivos y estimulantes que ofrezcan oportunidades reales de interacción, diálogo y participación. Cuadros y Ogosi (2024) señalan lo esencial de que las I.E. integren programas que ayuden el uso activo del lenguaje oral tanto dentro como fuera del aula, favoreciendo escenarios donde los alumnos puedan debatir, exponer ideas y construir significados de manera colectiva. De esta manera, se destaca la necesidad de fortalecer la formación permanente del profesorado para abordar la diversidad cultural y lingüística, entendiéndola como un recurso pedagógico que enriquece y favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Particularmente, en las instituciones educativas de Sahagún, Córdoba, se observó que algunos estudiantes de tercer grado aún encuentran dificultades para expresar sus ideas de manera organizada cuando participan oralmente. En varias ocasiones, les resulta complejo mantener una secuencia clara al contar una experiencia, explicar una situación o compartir una opinión, lo que se refleja en cambios repentinos de tema o en mensajes que no siempre logran comunicar con claridad lo que desean expresar. Esta situación plantea la necesidad de generar mayores oportunidades de diálogo y acompañamiento que favorezcan el desarrollo progresivo de su discurso oral. La falta de una estructura clara no solo impacta su habilidad para expresar sus pensamientos, además afecta su confianza al hablar, lo que puede llevar a una mayor reticencia a participar en actividades que involucren el uso del lenguaje oral. Estas dificultades pueden

comprenderse a la luz de los planteamientos de la retórica clásica, como los de Cicerón, quien estableció estrategias y cánones para planificar y construir discursos por medio de un proceso secuencial. Al consultar a este maestro en retórica, Rodríguez Bello (1994) resalta que estos:

> …retóricos clásicos estudian el proceso para la producción adecuada de un discurso. Este proceso abarca las siguientes partes: Inventio: (encuentro de las ideas que se quieren expresar), dispositio: (ordenación, disposición y estructuración de las ideas en función de las partes del discurso), elocutio: (expresión en palabras de las ideas encontradas por la inventio y organizadas por la dispositio), memoria (traer a la memoria el discurso), y pronuntiatio (pronunciación o puesta en escena del discurso). (p. 156)

Otra debilidad común identificada en este grupo de estudiantes es la insuficiente ampliación de su vocabulario y la falta de recursos expresivos; lo que exponen las docentes es que a menudo, los niños de esta edad tienden a repetir palabras o utilizar un léxico limitado, lo que restringe su capacidad para comunicar ideas de manera precisa y matizada. Esta falta de riqueza lingüística no solo frena su capacidad de discurso, sino que también limita su comprensión de conceptos más complejos en el aula, afectando su desempeño académico en general. Según Medina (2020), este problema suele estar relacionado con la exposición reducida a textos orales y escritos diversos, así como a la escasez de entornos que fomenten el uso de un lenguaje más amplio.

En instituciones educativas como la I.E. Andrés Rodríguez B., El Nacional y la Normal Superior Lácides Iriarte, ubicadas en Sahagún-Córdoba, estas limitaciones pueden acentuarse, ya que las restricciones socioeconómicas afectan a las familias de los estudiantes, lo que a su vez repercutiría en el progreso del discurso oral. A lo anterior se suma la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a la población estudiantil de estas instituciones, dado que se evidencia la presencia de estudiantes de población indígena, afrodescendientes y mestizos. Los investigadores de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Corbetta et al. (2018), entre otros, explican que, aunque la diversidad debería ser vista como un recurso enriquecedor en el proceso estudiantil, en muchos casos, se transforma en una barrera, debido a la poca instrucción de los profesores en el manejo de contextos multiculturales y multilingües.

Los educadores colombianos, Coronado et al. (2021), describen en su artículo “Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar” que cuando ocurren estos casos, en lugar de fomentar el intercambio de saberes y vivencias diversos, se generan situaciones donde las

variaciones culturales y lingüísticas refuerzan la marginación y la exclusión de ciertos grupos de estudiantes, afectando gravemente su capacidad para desarrollar habilidades discursivas, debido a las burlas y malos comentarios. En este sentido, los estudiantes no solo enfrentan la dificultad de expresarse correctamente, sino que también se ven limitados por la falta de espacios seguros para practicar y mejorar su discurso oral.

Finalmente, una debilidad significativa es la falta de habilidades para escuchar activamente y participar en diálogos. Muchos niños de tercer grado tienen dificultades para seguir conversaciones, hacer preguntas relevantes o responder de manera adecuada a las intervenciones de otros. Esto se debe, en parte, a la falta de entrenamiento en la escucha crítica y al énfasis que se pone en la producción oral sin un equilibrio adecuado con la recepción y comprensión de discursos ajenos. Como resultado, se ven limitados en su capacidad para interactuar eficazmente en discusiones grupales o para enriquecer sus propias ideas a través del intercambio verbal.

Conociendo el tema de investigación a partir de sus antecedentes

Hasta aquí, ya se ha señalado que las competencias comunicativas son componentes esenciales para la enseñanza y el aprendizaje, y ante este hecho, se evidencia el crecimiento representativo de investigaciones asociadas con este tema; en las últimas décadas, una gran variedad de autores ha trabajado arduamente para lograr una caracterización de las competencias comunicativas, sean estas: lectura, escritura, escucha y habla. En el año 1965, Noam Chomsky utiliza por primera vez el concepto de competencia para referirse a ella como una capacidad lingüística que es natural, universal y compartida por todos, la cual es un mecanismo (desde la genética) que nos ayuda a desarrollar una lengua siempre que se comprendan ciertas reglas que hacen parte de ese lenguaje. Hymes (1974) propone la importancia de adaptar el discurso a diversos contextos, audiencias y metas. Por su importancia, los postulados de estos autores se detallarán en las bases teóricas.

En el año 1982, Walter Ong establece la relevancia y necesidad de profundizar en la investigación y el desarrollo de habilidades en lectura y escritura, las cuales son determinantes para la educación, pero hace un especial énfasis en el progreso de la expresión oral como elemento

contundente en la comunicación, en la medida que esta se inicia con la oralidad y de allí se pasa a la escritura, y con la escritura es que nace la lectura.

En el año1989, Arnold Goldstein asocia las habilidades comunicativas con habilidades sociales que favorecen las relaciones de los estudiantes; este autor crea una escala donde se evidencia la importancia de la oralidad con preguntas como: ¿Explica instrucciones de tal manera que los otros las comprenden? ¿Intenta persuadir a los demás de que sus ideas son correctas?; con estas preguntas se determina la importancia de la oralidad en la comunicación y las relaciones sociales.

En 1998, David Olson y Nancy Torrance compilan una serie de escritos de Carol Fletsher. La autora habla sobre el metalenguaje oral y señala que el individuo desarrolla capacidades para identificar las partes del discurso, identificar las correcciones gramaticales necesarias y comprender los significados de las expresiones. Siguiendo dichos aportes, Gimeno (2000) señala que esas capacidades permiten potenciar la expresión oral y, por ende, hablar bien en público, de manera espontánea o de forma planeada. Por su parte, Ardila y Mulford (2024) establecen que los actos comunicativos y, por ende, la expresión oral, hacen parte de las vivencias sociales que contribuyen para que las personas puedan compartir significados.

En cuanto al progreso de la oralidad, se retoma en el campo estudiantil la postura de Feuerstein (2002) quien, a diferencia de otros autores, desde la década de 1960 otorga especial relevancia al acompañamiento de padres y profesores; pues para él, estos son los transmisores de la cultura oral y desencadenantes de sus experiencias, al ser protagonistas en los temas en los que el niño se desenvuelve. Partiendo de allí, el contexto casa-escuela permite que la comunicación sea formal o informal, sin embargo, en ambos casos estas deben ser entrenadas, acción en la cual Kelly (2002) coincide, explicando que cuando los individuos desarrollan de manera adecuada las habilidades sociales tienen la facilidad de cumplir algunos propósitos personales, académicos o relacionados con su vida laboral.

Al respecto, la autora ecuatoriana Álvarez (2003), en su estudio, puntualiza que la expresión oral es la mejor manera de establecer un contacto con otra persona, asegurando la necesidad de que el emisor sepa expresar sus ideas o información, por tanto, esa competencia

comunicativa debe ser desarrollada adecuadamente. En este punto, Daniel Cassany, reconocido autor contemporáneo, en el año 2006, señala que: "debido a algunas debilidades halladas, los docentes deben crear tácticas que potencien las experiencias comunicativas de los alumnos", y para ello, introduce el concepto de "planeación didáctica de las habilidades comunicativas".

De esta forma, y denotando la importancia de la oralidad, las autoras venezolanas Batista y Romero (2007) describen esta competencia como la capacidad de influir en el otro a través de las expresiones, detallan puntualmente que: "…al manifestarse, evidencia su personalidad y será el criterio por el que se le juzgue, acepte o rechace. En resumen, es útil comunicarse con estructura, claridad, energía y convencimiento para ser oído" (p. 16).

En el año 2008, Cassany reaparece para señalar que "la expresión oral debe alcanzar la misma calidad que la expresión escrita, pues con el enriquecimiento de la expresión oral, el estudiante puede mejorar su competencia escrita". Las ideas de este autor las consideraremos en mayor profundidad en las bases teóricas. Posteriormente, las educadoras y fonoaudiólogas colombianas Ocampo et al. (2011), establecen que, para desarrollar adecuadamente la competencia oral, las personas deben estar estrechamente relacionadas con una sociedad que mantenga la tradición oral, dado que la comunicación lingüística es fundamental para el desarrollo humano, lo que reafirma el compromiso de potenciar la oralidad desde los primeros años, como lo propone la docente peruana Camacho (2012), quien en su estudio demuestra que niños de 5 a 6 años pueden mejorar su competencia oral con las estrategias adecuadas.

En el 2012, las docentes españolas Cantón y Pérez (2012) destacan las características de la oralidad desde la forma de expresión, postura y ademanes, para exponer que "la oralidad es un aspecto esencial que sustenta el desarrollo de acciones y promueve la interacción continua" (p. 60), anexando que un buen uso de la expresión oral favorece la interpretación crítica de la información recibida. Los docentes del Reino Unido, Howe y Abedin (2013) revisan 225 estudios sobre el diálogo en el aula, destacando su relación con la oralidad como base de la interacción educativa. Evidencian avances en su organización, pero limitaciones para comprender su impacto en el desarrollo comunicativo y el aprendizaje. Esto concuerda con la postura de Pacheco et al. (2014) quien plantea que una buena expresión oral facilita el autoconocimiento de los intereses del individuo, pues, le permite el reconocimiento de sus emociones.

Los escritores costarricenses Hernández (2015) y Jiménez (2015) señalan que la comunicación es un vínculo esencial entre la gente, pues no solo se trata de que la oralidad sea un medio de comunicación sino un espacio donde se reorganicen sentimientos y emociones mediante los intercambios de información que se puedan dar. Posteriormente, en Colombia, Gómez y Guapacha (2016), de la Universidad Católica de Pereira, evidencian que la oralidad en el hogar incide directamente en los desempeños comunicativos escolares, al favorecer la interacción cotidiana y el desarrollo de habilidades lingüísticas desde edades tempranas. Más adelante, el investigador peruano Contreras (2018) habla de las discusiones grupales guiadas, se evidencian mejoras en la capacidad de expresar las ideas, la argumentación, la inferencia, la síntesis y la crítica. Morales et al. (2019), en Cuba, resaltan que la capacidad de adaptarse al contexto y construir discursos coherentes le ayuda a los estudiantes a hacer parte de una sociedad cada vez más exigente.

Así mismo, Mercer et al. (2019), investigadores del Reino Unido, desarrollan el programa "*Thinking Together*", basado en la relación entre lenguaje y desarrollo cognitivo desde el enfoque sociocultural. Sus hallazgos evidencian que mejorar el diálogo en el aula fortalece la oralidad, la colaboración y el razonamiento, siendo útil en la Sección V para sustentar estrategias pedagógicas centradas en la interacción.

En el año 2020, los autores argentinos Castellaro y Peralta enfatizaron en el respeto de la diversidad cultural en los espacios discursivos, lo que respecta el diseño de espacios inclusivos en la escuela, y que es ampliado en el marco teórico del trabajo. Los docentes colombianos Anama et al. (2020) destacan que las prácticas socioconstructivistas favorecen el aprendizaje mediante la interacción, el diálogo y la participación, reconociendo el lenguaje como herramienta central para construir conocimiento en contextos educativos dinámicos y significativos.

El docente investigador ecuatoriano Sánchez (2020) analiza la oralidad como competencia comunicativa para determinar la capacidad expresiva de los estudiantes, destacando su relación con la claridad, coherencia y seguridad al comunicarse. Desde otra postura, el autor estadounidense Alexander (2020) destaca que la educación dialógica sitúa el diálogo como eje del aprendizaje, favoreciendo la construcción colaborativa del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. Este enfoque fortalece la oralidad al promover la participación activa, siendo un aporte

clave para la Sección V al sustentar prácticas pedagógicas centradas en el intercambio significativo.

Del mismo modo, en los estudios previos que serán ampliados en la sección II, se encontrarán las siguientes investigaciones de gran valor para su análisis y para la construcción de la investigación; en primer lugar, el docente investigador peruano Chiroque (2021) explica sobre la necesidad del cambio de hábitos para fortalecer la expresión oral y para ello el acompañamiento de padres y docentes es fundamental. Los docentes mexicanos Tirado y Peralta (2021) destacan el diseño educativo dinámico como herramienta socioconstructivista que permite al docente adaptar su práctica, responder a contextos complejos y promover aprendizajes significativos mediante la interacción, la flexibilidad pedagógica y la construcción conjunta del conocimiento. Montes (2022), docente colombiano, explica a su vez que, al fortalecer la oralidad en espacios de interacción positivos, se potencia el desarrollo académico, social y emocional.

Del mismo modo, se tiene como antecedente, la investigación del docente español León (2022), doctor en Educación, se orienta a identificar aquellas dificultades que suelen aparecer en la expresión oral, como el nerviosismo, la inseguridad, la evasión, el uso frecuente de muletillas o el manejo inadecuado del tono de voz. A partir de este reconocimiento, propone el diseño de estrategias que permitan fortalecer la oralidad y brindar mayor seguridad a los estudiantes en sus intervenciones. También en el 2022, Rosas, señala que el desarrollo de estrategias adecuadas ayuda a mejorar las capacidades sociales y, por ende, la capacidad de expresión, generando mayor confianza. Este mismo año, Velásquez concluyó que la oralidad debe desarrollarse desde los primeros años y para potenciarla, los espacios de diálogo son ampliamente necesarios, manejando siempre temas de interés.

En Perú, el docente investigador Rojas (2023), en su tesis de grado, evidenció que el uso de actividades lúdicas fortalece significativamente la expresión oral, al favorecer la participación, la seguridad comunicativa y la interacción en el aula.

En el año 2024, se desarrollaron otras investigaciones como la del docente colombiano Flórez, doctor en educación, en la cual se formulan principios pedagógicos que integran diversos saberes, para facilitar una transformación integral en los estudiantes, y aquí se evidencia el uso de

una metodología dialógica, lo que concuerda con los resultados de trabajos pasados. La investigación del docente colombiano Sepúlveda (2024), doctor en educación, muestra lo esencial de la comunicación entre pares, y resalta además el rol de las relaciones en la familia y en la escuela, como determinantes en el proceso formativo de los estudiantes.

Más allá de las dificultades asociadas al desarrollo del discurso oral, la oralidad constituye una dimensión esencial de la experiencia humana. A través de ella, los estudiantes no solo comunican información, sino que construyen significados sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo que habitan. Hablar implica exponerse, compartir experiencias, expresar emociones, negociar sentidos y participar en procesos de interacción que configuran la vida escolar cotidiana. Desde esta perspectiva, la oralidad trasciende la condición de habilidad lingüística para convertirse en una forma de ser y estar en el mundo.

En el contexto escolar, cada experiencia comunicativa adquiere significados particulares para quienes la viven. Algunos estudiantes encuentran en la palabra una posibilidad de participación y reconocimiento; otros experimentan inseguridad, silencio o temor al expresar sus ideas. Del mismo modo, los docentes construyen comprensiones propias sobre la enseñanza de la oralidad, influenciadas por sus trayectorias formativas, creencias pedagógicas y experiencias en el aula. Estas vivencias configuran una realidad compleja que no puede comprenderse únicamente desde indicadores de desempeño o resultados académicos, sino desde los significados que emergen en la experiencia cotidiana de los actores educativos.

En consecuencia, el interés de esta investigación no se orienta exclusivamente a identificar dificultades o estrategias relacionadas con el discurso oral, sino a comprender la esencia del fenómeno tal como es vivido por docentes, estudiantes y familias en su contexto natural. Desde una mirada fenomenológica, resulta necesario aproximarse a las experiencias, percepciones y sentidos que los actores atribuyen a la oralidad, reconociendo que es en esas vivencias donde se configura la realidad educativa que da origen a la presente investigación.

En virtud de lo anterior es posible decir que, aunque hay un gran rango de estudios sobre el asunto de las competencias comunicativas y en especial, de las competencias orales, todavía, en

Colombia persiste la problemática, así como la necesidad de abordarla desde contextos específicos como en las instituciones educativas de Sahagún. Por tal razón, surgen los siguientes interrogantes:

Interrogante general

¿Qué significados y comprensiones emergen de las experiencias vividas por docentes, estudiantes y familias en torno al desarrollo del discurso oral en la educación básica primaria, y cómo estos permiten la construcción de un modelo teórico desde el enfoque socioconstructivista?

Interrogantes específicos

¿Qué vivencias, percepciones y significados atribuyen docentes, estudiantes y padres de familia al desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria?

¿Qué prácticas pedagógicas y enfoques de enseñanza y aprendizaje emergen en relación con el desarrollo del discurso oral desde la experiencia de los actores educativos?

¿Qué convergencias y tensiones emergen entre las experiencias vividas por docentes, estudiantes y familias en torno al discurso oral y los postulados del enfoque socioconstructivista?

¿Cómo se articulan las temáticas, significados y comprensiones emergentes derivadas de los hallazgos fenomenológicos para sustentar teóricamente el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria?

De estas interrogantes se desprenden los siguientes propósitos:

Propósitos

Propósito general

Generar un modelo teórico para el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria desde el enfoque socioconstructivista, a partir de las experiencias y significados construidos por los actores educativos en su contexto escolar.

Propósitos específicos

Comprender las vivencias, percepciones y significados que docentes, estudiantes y padres de familia atribuyen al desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria en tres instituciones educativas de Sahagún.

Develar las prácticas pedagógicas y enfoques de enseñanza y aprendizaje que se implementan actualmente en relación con el discurso oral en el aula, desde la mirada de sus actores directos.

Interpretar las convergencias y tensiones entre las experiencias vividas por los actores educativos y los postulados del enfoque socioconstructivista, como fundamento para la construcción teórica del desarrollo del discurso oral en educación primaria.

Integrar las temáticas, significados y comprensiones emergentes derivadas de los hallazgos fenomenológicos como base para la configuración de un modelo teórico del desarrollo del discurso oral.

Justificación

Las competencias comunicativas, especialmente en lo referente al discurso oral, son un elemento clave para el aprendizaje de los estudiantes. En el contexto colombiano, el fortalecimiento de estas competencias se ha convertido en una prioridad educativa, debido a su impacto en el rendimiento estudiantil, la participación ciudadana y la inclusión social. En este sentido, el presente trabajo se justifica en la necesidad de atender las debilidades que presentan los estudiantes de tercer grado en la capacidad de organizar, expresar y comprender discursos, situación que incide no solo en su desempeño en el aula, sino también en su desarrollo personal y social.

En este sentido, la presente investigación se justifica por la necesidad de comprender las dificultades relacionadas con el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria de tres instituciones educativas de Sahagún-Córdoba, donde se evidencian situaciones asociadas con inseguridad al hablar, temor escénico, escasa participación oral y limitaciones para organizar y

expresar ideas de manera coherente. Estas situaciones no solo afectan el desempeño académico de los estudiantes, sino también sus procesos de interacción social, construcción de identidad y participación dentro del contexto escolar.

El Plan Decenal de Educación para Colombia 2016-2026 apunta como uno de sus fines el fortalecimiento de las competencias comunicativas, al ser "básicas para brindar educación de calidad que forme a las y los alumnos para hacerle frente a los retos del siglo XXI" (Ministerio de Educación Nacional, 2016, s.p.). Desde esta perspectiva, no se trata únicamente de promover habilidades de lectura y escritura, sino también de incentivar la participación en discusiones, la argumentación lógica y la formulación de preguntas críticas. Esto implica comprender la educación como un proceso que forma sujetos activos, capaces de reflexionar, dialogar y desenvolverse en diversos escenarios sociales.

Más allá de su incidencia en los resultados académicos, el desarrollo del discurso oral representa una oportunidad para fortalecer la autonomía, el pensamiento crítico y la participación de los estudiantes en la vida social. La escuela no solo tiene la responsabilidad de enseñar contenidos, sino también de formar sujetos capaces de expresar sus ideas, argumentar sus puntos de vista, dialogar con respeto y participar activamente en la construcción de su realidad. En este sentido, fortalecer la oralidad implica reconocer la voz del estudiante como una herramienta de aprendizaje, reflexión y transformación social. Cuando los niños encuentran espacios para expresar sus experiencias, emociones y saberes, desarrollan mayores posibilidades de comprender el mundo que los rodea y de asumir un papel activo dentro de él.

Asimismo, esta investigación adquiere relevancia social debido a las particularidades culturales y educativas del contexto sahagunense, caracterizado por una importante riqueza oral, expresada en prácticas discursivas, tradiciones populares y formas de interacción propias de la región Caribe colombiana. Sin embargo, pese a dicha riqueza cultural, persisten dificultades pedagógicas relacionadas con el fortalecimiento sistemático del discurso oral dentro de las dinámicas escolares, situación que limita las oportunidades de participación y expresión de muchos estudiantes.

Desde esta perspectiva, el estudio resulta pertinente porque busca generar comprensiones profundas sobre las experiencias, interacciones y dinámicas pedagógicas que configuran el desarrollo del discurso oral en la escuela primaria, permitiendo reconocer cómo intervienen factores sociales, culturales, emocionales y educativos dentro de este fenómeno. De esta manera, la investigación trasciende el interés exclusivamente descriptivo o metodológico, orientándose hacia la construcción de conocimiento teórico sobre la oralidad escolar desde una perspectiva socioconstructivista y fenomenológica.

En el plano teórico, la investigación se justifica porque aporta a la consolidación de una aproximación interpretativa sobre el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria, articulando los postulados socioconstructivistas relacionados con la interacción social y la mediación pedagógica, con la comprensión fenomenológica de las experiencias subjetivas que viven los estudiantes dentro de los procesos comunicativos escolares. Esta integración permite ampliar las comprensiones existentes sobre la oralidad, superando visiones reducidas que la limitan únicamente a una competencia técnica o instrumental.

En concordancia con ello, la investigación responde a las exigencias del nivel doctoral, debido a que no se orienta exclusivamente al diseño de estrategias pedagógicas, sino a la construcción de un modelo teórico fundamentado en los hallazgos emergentes del contexto estudiado, contribuyendo así a la generación de conocimiento científico dentro del campo de las Ciencias del Lenguaje y la Educación.

Del mismo modo, el estudio guarda estrecha relación con la línea de investigación Ciencias del Lenguaje y la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la cual promueve investigaciones orientadas al análisis de los fenómenos lingüísticos y discursivos en contextos educativos. En este marco, la investigación aporta elementos teóricos y comprensivos que pueden favorecer futuras reflexiones pedagógicas relacionadas con el fortalecimiento de la oralidad y la interacción comunicativa en la escuela.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación también adquiere relevancia debido a que integra la perspectiva socioconstructivista con el enfoque fenomenológico, permitiendo comprender el fenómeno de la oralidad tanto desde las dinámicas de interacción social

como desde las experiencias subjetivas de los actores educativos. Esta articulación metodológica favorece una comprensión más profunda e integral del desarrollo del discurso oral dentro del contexto escolar.

En el ámbito legal, la investigación encuentra sustento en la Constitución Política de Colombia, la cual reconoce la educación como un derecho fundamental orientado a la formación integral de los ciudadanos. Asimismo, la Ley General de Educación 115 de 1994 y el Decreto 1075 de 2015 establecen la importancia del fortalecimiento de las competencias comunicativas dentro de los procesos educativos, resaltando la necesidad de formar sujetos capaces de participar activamente en la vida democrática, social y cultural.

Igualmente, la Resolución 2041 de 2016 y las políticas educativas nacionales relacionadas con la calidad educativa reconocen la necesidad de promover prácticas pedagógicas innovadoras orientadas al fortalecimiento del lenguaje, la interacción y el pensamiento crítico en los estudiantes. Desde esta perspectiva, la construcción de un modelo teórico sobre el desarrollo del discurso oral representa una contribución pertinente para comprender y fortalecer los procesos comunicativos escolares desde una mirada más inclusiva, participativa y contextualizada.

Finalmente, esta investigación se justifica porque sus aportes pueden contribuir no solo a la comprensión del fenómeno de la oralidad en estudiantes de básica primaria, sino también a futuras reflexiones pedagógicas relacionadas con la enseñanza del lenguaje, la interacción escolar y la formación integral de los estudiantes dentro de contextos educativos diversos.

Cierre de la sección

La presente investigación trasciende el interés por mejorar una competencia comunicativa específica y se orienta hacia la comprensión de un fenómeno que posee profundas implicaciones humanas y educativas. La formación de estudiantes capaces de comunicar sus ideas con seguridad, participar en escenarios de diálogo y construir significados compartidos constituye una condición esencial para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable. Por ello, el fortalecimiento del discurso oral no solo contribuye al desarrollo académico, sino también a la formación de personas capaces de comprender, cuestionar y transformar su realidad mediante el poder de la palabra.

SECCIÓN II

HORIZONTES TEÓRICOS Y NORMATIVOS DEL ESTUDIO

Estudios previos

En el desarrollo de este estudio se ha indagado acerca de algunas investigaciones doctorales que guardan estrecha relación con los propósitos investigativos. En ese sentido, es importante destacar lo siguiente:

En el Norte de Santander, Colombia, Sepúlveda (2024) obtuvo el título de Doctor en Educación que le otorgó la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, con la tesis titulada: *Mediación de padres y/o cuidadores para fomentar la comunicación en niños de grado transición*, la cual tuvo como propósito "elaborar un marco teórico sobre la mediación de padres y/o cuidadores en el desarrollo comunicativo de niños en transición en la I.E. Francisco José de Caldas" (p. 21); la institución en la que se aplicó la investigación se encuentra ubicada en la zona urbana de Cúcuta, es oficial y da los servicios estudiantiles en preescolar, básica primaria y secundaria. Dadas las necesidades del estudio, la población seleccionada fue hecha por los alumnos y padres de familia del grado transición.

Dentro de las teorías usadas por el autor se encontraba la propuesta por Ocampo et al. (2011), quienes reconocen la dimensión comunicativa como el conjunto de capacidades humanas que permiten descubrir sentido y significado personal. Ellos, también analizaron otros postulados sobre el aprendizaje y competencias. En la metodología se evidenció un paradigma interpretativo, utilizaron el método fenomenológico, y la entrevista semiestructurada. Para el análisis de la información, los autores hicieron uso del software Atlas.Ti, donde se muestran las redes semánticas que ayudaron a la construcción de los resultados, en los cuales se evidenció la importancia de la comunicación con pares, el diálogo y las actividades de socialización de los niños para potenciar

su oralidad. En el estudio de la capacidad de diálogo y expresión, se evidenció que los niños aprecian la comunicación con los mayores para conocer sobre lo que no saben y para poder expresarse mejor.

Las conclusiones de Sepúlveda (2024) evidenciaron que las relaciones construidas entre la familia y la escuela desempeñan un papel determinante en el desarrollo comunicativo de los niños. El estudio confirmó que la mediación de padres y cuidadores favorece la confianza para expresarse, fortalece las habilidades de interacción y genera experiencias significativas que enriquecen la oralidad desde edades tempranas. Asimismo, destacó el valor formativo de actividades cotidianas y contextuales, tales como paseos, encuentros familiares y experiencias de exploración del entorno, las cuales amplían las oportunidades de diálogo y construcción de significados.

Este antecedente guarda una estrecha relación con la presente investigación al reconocer que el desarrollo del discurso oral no depende exclusivamente de las dinámicas escolares, sino también de las experiencias sociales y familiares que configuran la vida cotidiana de los estudiantes. Sus hallazgos coinciden con el interés de comprender la oralidad como una experiencia construida en interacción con otros, aspecto que resulta coherente con la perspectiva socioconstructivista que orienta esta tesis. A diferencia de Sepúlveda (2024), cuyo interés se centra en la educación inicial y la mediación familiar, esta investigación aborda la básica primaria y profundiza en las experiencias de docentes, estudiantes y familias para comprender cómo se configura el desarrollo del discurso oral.

En Colombia, en Barranquilla, Flórez (2024) desarrolló la investigación doctoral titulada *Enseñanza dialógica para fomentar la oralidad en el ámbito escuela familia*, la cual fue avalada por la Universidad Simón Bolívar. El propósito de la investigación fue comprender la relación entre las prácticas educativas dialógicas asociadas a la oralidad y los procesos de transformación de los sujetos en contextos educativos. El estudio se desarrolló en instituciones educativas colombianas y asumió una perspectiva que reconoce la comunicación como un proceso formativo capaz de fortalecer la interacción, la participación y la construcción colectiva del conocimiento.

Metodológicamente, se desarrolló desde el paradigma sociocrítico, bajo un enfoque cualitativo y el método de investigación acción, involucrando estudiantes, docentes y familias. Para la recolección de información se emplearon entrevistas, talleres y encuentros pedagógicos que permitieron promover procesos de reflexión y construcción colectiva. Los resultados evidenciaron que la enseñanza dialógica favorece el fortalecimiento de la oralidad, el aprendizaje colaborativo y la participación activa de los estudiantes en los procesos educativos. Asimismo, se identificó que las prácticas basadas en el diálogo contribuyen al desarrollo integral de la personalidad y generan escenarios de interacción que trascienden los límites tradicionales del aula, fortaleciendo los vínculos entre escuela y familia.

Este antecedente aporta elementos significativos a la presente investigación al destacar la oralidad como una construcción social mediada por la interacción, el diálogo y la participación de diversos actores educativos. Sus hallazgos coinciden con la necesidad de comprender el discurso oral más allá de una competencia lingüística, reconociéndolo como una experiencia relacional que se construye en contextos concretos. No obstante, entre la presente investigación y la de Flórez (2024) se evidencian discrepancias metodológicas en cuanto al paradigma y método.

Otro estudio nacional fue desarrollado por Velásquez (2022) en el Norte de Santander, para obtener el grado de Doctor en Educación. Este trabajo se llamó *Teorías narrativas como factor en la expresión oral* y su objetivo fue "crear modelos teóricos de la narrativa, como factor clave en la comunicación oral en la educación primaria" (p. 15); el contexto analizado fue urbano, y se ubica en la zona nororiental del país en límites con Venezuela, un lugar donde la tradición oral es representativa de la cultura de los pueblos cercanos.

Metodológicamente, el estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo. Participaron estudiantes, docentes y directivos de los niveles de preescolar y básica primaria. La información fue recolectada mediante entrevistas y posteriormente analizada con apoyo del software Atlas.Ti, lo que permitió identificar categorías y significados asociados al desarrollo de la oralidad en los contextos escolares estudiados.

Los hallazgos evidenciaron que la expresión oral requiere ser fortalecida desde las primeras etapas de formación mediante experiencias que favorezcan el diálogo, la interacción y la

comunicación efectiva. También, se destacó el valor pedagógico de las narrativas, los relatos, la cuentería, las representaciones escénicas y la memoria colectiva como estrategias que potencian la participación, la construcción de significados y el desarrollo de competencias comunicativas. El estudio también resaltó la importancia de incorporar temas cercanos a los intereses de los estudiantes para favorecer procesos auténticos de comunicación y expresión.

Este antecedente aporta a la presente investigación al reconocer la oralidad como un proceso social y cultural que se construye a través de la interacción y las experiencias compartidas. Sus hallazgos contribuyen en elementos valiosos para comprender la relevancia de las prácticas narrativas en el fortalecimiento del discurso oral y evidencian la necesidad de generar escenarios pedagógicos que promuevan la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, la investigación de Velásquez (2022) deja abierta la necesidad de profundizar en los significados y experiencias que los diferentes actores educativos atribuyen al desarrollo del discurso oral.

Internacionalmente también se encuentra el trabajo desarrollado por Rosas (2022) en Perú y avalado por la Universidad César Vallejo (UCV), para conseguir el título de Doctor en Educación. El título de esta investigación es: *Habilidades sociales para mejorar la comunicación verbal en alumnos de educación primaria* y el objetivo propuesto por la autora fue establecer que las competencias sociales mejoran la expresión oral en estudiantes de educación básica.

La metodología fue cualitativa, de tipo revisión sistemática y el diseño fue descriptivo-transversal. La técnica fue la revisión documental y el método de análisis fue a través del diagrama Prisma. Los resultados mostraron un amplio número de investigaciones (76) que abordan las habilidades sociales como un elemento determinante y sustancial para potenciar la oralidad en los estudiantes. Rosas (2022) demostró en su investigación que “hay comportamientos que permiten a las personas expresar pensamientos, sentimientos, opiniones y deseos de manera efectiva. (p. 69).

Como es claro, las habilidades sociales potencian la capacidad de expresión del estudiante al generar en ellos más confianza y desparpajo al momento de comunicarse, especialmente en los menores que se encuentran en básica primaria. Se concluyó que las habilidades sociales permiten la interrelación armoniosa en la sociedad, lo cual ha quedado demostrado en diversos estudios,

donde se refuerzan las bondades de teorías como el aprendizaje de Bandura y Vygotsky y la teoría moral de Piaget.

Este antecedente aporta elementos relevantes a la presente investigación al evidenciar la estrecha relación entre los procesos comunicativos y las dimensiones socioemocionales que intervienen en la oralidad. Sus hallazgos permiten comprender que el desarrollo del discurso oral trasciende el dominio lingüístico y se encuentra vinculado con la confianza, la interacción social y la construcción de relaciones significativas. Entre las principales diferencias detectadas, en el plano metodológico se puede ver que Rosas (2022) lo aborda desde una revisión documental, por lo cual no se evidencian las voces de los actores.

En el contexto español se desarrolló la tesis titulada *La habilidad oral en estudiantes de secundaria y universidad,* fue realizada por León (2022), tuvo como propósito realizar un contraste entre estudiantes de secundaria y universitarios a fin de identificar si ellos desarrollan adecuadamente la competencia de comunicación lingüística desde la dimensión oral, a fin de identificar las causas de las deficiencias encontradas. La metodología empleada fue mixta en la medida que utiliza diversas técnicas como el análisis de la bibliografía, los cuestionarios, análisis estadísticos descriptivos y estadísticos inferenciales, descripción mediante la observación y grupos focales.

En los resultados se pudo observar que los estudiantes manifiestan nervios al momento de realizar presentaciones en clase, en algunos momentos se sienten inseguros o les cuesta acordarse lo que deben decir; un 30% de ellos manifiesta que evita hablar en público, mientras que un 45% expone que evita hacerlo delante de otras personas, porque se ponen nerviosos; otra de las situaciones que se presentaron fue evadir al público con la mirada, no saber qué hacer con sus manos, el manejo de la voz o la velocidad al momento de pronunciar las palabras, buscando terminar lo más rápido posible. Las conclusiones del estudio resaltan la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento sistemático de la oralidad, mediante actividades que permitan desarrollar habilidades de argumentación, exposición, interacción y comunicación efectiva. Entre las propuestas identificadas se encuentran las mesas redondas, los trabajos colaborativos y el análisis de situaciones contextualizadas como escenarios propicios para la práctica comunicativa.

Este antecedente aporta elementos relevantes a la presente investigación al evidenciar que las dificultades asociadas al discurso oral trascienden los niveles educativos y se relacionan con dimensiones emocionales, sociales y pedagógicas que influyen en la participación de los estudiantes. Sus hallazgos permiten comprender que la oralidad no depende exclusivamente del dominio del lenguaje, sino también de factores vinculados con la confianza, la seguridad personal y las experiencias de interacción. El vacío detectado se centra en no profundizar en los significados que los actores educativos atribuyen a sus experiencias comunicativas. En consecuencia, la presente investigación busca ampliar esta comprensión desde una perspectiva fenomenológica y socioconstructivista, explorando cómo docentes, estudiantes y familias viven y significan el desarrollo del discurso oral en el contexto particular de la educación básica primaria en Sahagún, Córdoba, para generar un modelo teórico contextualizado que responda a dicha realidad educativa.

La Universidad César Vallejo (UCV) de Perú también avaló la investigación doctoral de Chiroque (2021) titulada *Enfoque comunicativo para mejorar la expresión oral, según Vygotsky, en niños de 5 años en una institución educativa pública del distrito Morropón*, donde el objetivo propuesto fue: "evaluar el logro en la expresión oral de niños de cinco años en una IE pública de Morropón e identificar principios de la teoría sociocultural de Vygotsky para proponer un modelo didáctico comunicativo que potencie la expresión oral" (p. 4); el contexto institucional permitió determinar debilidades en el progreso de la expresión oral. La investigación surgió a partir de la identificación de diversas dificultades comunicativas presentes en los estudiantes, relacionadas con la pronunciación, la fluidez verbal, la coherencia discursiva y la participación en situaciones de diálogo.

En el documento se estableció que "las principales funciones de la comunicación oral son hablar y escuchar. Su aprendizaje implica una internalización gradual de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes discursivas" (Chiroque, 2021, p. 16). Metodológicamente, el estudio se desarrolló desde una perspectiva documental, descriptiva y propositiva, utilizando la observación como técnica principal para la obtención de información. A partir del diagnóstico realizado, se evidenciaron limitaciones asociadas al uso de muletillas, dificultades para organizar ideas, escasa fluidez en la comunicación y poca seguridad al momento de expresarse oralmente. En respuesta a estas necesidades, la autora diseñó una propuesta didáctica fundamentada en el

enfoque sociocultural, orientada a promover la reflexión, la argumentación, la exposición de ideas y la participación activa de los estudiantes en escenarios comunicativos significativos.

Los hallazgos permitieron concluir que la familia, la escuela y el contexto sociocultural desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la expresión oral, al constituirse en espacios donde los niños fortalecen su confianza, expresan emociones y construyen significados a través de la interacción. Asimismo, se destacó la importancia de la mediación docente y del uso de estrategias pedagógicas que favorezcan la comunicación, el trabajo colaborativo y la participación activa dentro del aula.

Este antecedente guarda una relación significativa con la presente investigación al reconocer que la oralidad se construye mediante procesos de interacción social mediados por la familia, la escuela y el contexto cultural. Sus resultados coinciden con la perspectiva socioconstructivista que orienta esta tesis, particularmente en la importancia atribuida al diálogo, la mediación pedagógica y la construcción colectiva de significados. No obstante, a diferencia de este estudio, Chiroque (2021) se concentra en la formulación de una propuesta didáctica dirigida a niños de educación inicial y en la evaluación de habilidades comunicativas específicas.

La revisión de antecedentes permitió identificar avances significativos en la comprensión del discurso oral desde perspectivas pedagógicas, comunicativas, sociales y didácticas. No obstante, también evidenció la existencia de vacíos relacionados con la comprensión de las experiencias vividas y los significados construidos por los actores educativos en torno a este fenómeno. Con el fin de sistematizar los principales aportes y limitaciones de las investigaciones consultadas, se presenta la Tabla X, en la cual se establecen las relaciones entre los estudios revisados y la presente investigación doctoral. Esta síntesis facilita la identificación del nicho de conocimiento que ocupa el estudio y fundamenta la pertinencia de generar un modelo teórico contextualizado para el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria.

Tabla 1

Síntesis de antecedentes y aportes a la investigación

AUTOR/AÑO	TÍTULO DEL ESTUDIO	PROPÓSITO	HALLAZGOS RELEVANTES	RELACIÓN CON LA PRESENTE INVESTIGACIÓN	VACÍO IDENTIFICADO
Sepúlveda (2024)	*Mediación de padres y/o cuidadores para fomentar la comunicación en niños de grado transición*	Elaborar un marco teórico sobre la mediación familiar en el desarrollo comunicativo.	La familia y la escuela influyen significativamente en el desarrollo de la comunicación y la oralidad.	Destaca la importancia de la interacción familia-escuela en el fortalecimiento del discurso oral, aspecto considerado en la presente investigación.	Se centra en educación inicial y en la mediación familiar, sin profundizar en las experiencias de docentes y estudiantes de básica primaria.
Flórez (2024)	*Enseñanza dialógica para fomentar la oralidad en el ámbito escuela-familia*	Comprender la relación entre enseñanza dialógica y transformación educativa.	El diálogo favorece la oralidad, la participación y el aprendizaje colaborativo.	Respalda la importancia de la interacción y el diálogo como elementos constitutivos del discurso oral.	Se orienta desde una perspectiva sociocrítica y no profundiza en las experiencias vividas por los actores educativos.
Velásquez (2022)	*Teorías narrativas como factor en la expresión oral*	Generar modelos teóricos de la narrativa para fortalecer la comunicación oral.	Las narrativas, relatos y prácticas culturales potencian la expresión oral y la participación estudiantil.	Evidencia el valor de la oralidad como construcción social y cultural, aspecto coherente con el enfoque socioconstructivista.	Se enfoca en la narrativa como estrategia y no en los significados atribuidos por los actores educativos al discurso oral.
Rosas (2022)	*Habilidades sociales para mejorar la comunicación verbal en alumnos de educación primaria*	Determinar la influencia de las habilidades sociales en la expresión oral.	La confianza, la interacción social y las habilidades socioemocionales fortalecen la comunicación verbal.	Aporta elementos para comprender la relación entre oralidad, interacción y desarrollo socioemocional.	Corresponde a una revisión documental y no explora experiencias vividas en contextos escolares específicos.

AUTOR/AÑO	TÍTULO DEL ESTUDIO	PROPÓSITO	HALLAZGOS RELEVANTES	RELACIÓN CON LA PRESENTE INVESTIGACIÓN	VACÍO IDENTIFICADO
León (2022)	*La habilidad oral en estudiantes de secundaria y universidad*	Identificar dificultades asociadas a la comunicación oral.	Se evidencian inseguridad, nerviosismo y temor a hablar en público.	Permite reconocer factores emocionales que inciden en el desarrollo del discurso oral.	Analiza dificultades y estrategias, pero no profundiza en los significados construidos por los actores educativos.
Chiroque (2021)	*Enfoque comunicativo para mejorar la expresión oral según Vygotsky*	Diseñar una propuesta didáctica para fortalecer la expresión oral.	La familia, la escuela y la mediación docente son determinantes en el desarrollo comunicativo.	Coincide con la importancia del contexto social y educativo en la construcción de la oralidad.	Se centra en educación inicial y en una propuesta didáctica, sin desarrollar una comprensión fenomenológica del fenómeno.

Nota. La tabla sintetiza los principales antecedentes considerados en la investigación, destacando sus propósitos, hallazgos, aportes al estudio del discurso oral y vacíos investigativos identificados. Elaboración de la autora (2026).

Bases teóricas

La comprensión del problema de investigación y la elaboración de una aproximación teórica para el desarrollo de la expresión oral desde el enfoque socioconstructivista requieren de un recorrido por aquellas teorías que han dado sustento a esta corriente de pensamiento, permitiendo interpretar los aportes, tensiones y hallazgos que ha habido en torno al tema en distintos contextos educativos a lo largo del tiempo.

Fundamentos pedagógicos del desarrollo del discurso oral

El desarrollo del discurso oral en la escuela se configura a partir de las oportunidades de interacción, diálogo y participación que experimentan los estudiantes en su vida cotidiana, más allá del dominio formal del lenguaje. Desde esta perspectiva, diversos autores han aportado elementos fundamentales para comprender cómo la escuela puede convertirse en un escenario que favorezca la expresión, el diálogo y la formación integral de los estudiantes.

En este sentido, Dewey (1938) plantea que la educación debe fundamentarse en la experiencia y en la participación activa de los sujetos en situaciones significativas de aprendizaje. Sostiene que "toda experiencia vive y se prolonga en experiencias posteriores…" (p. 44), resaltando que el aprendizaje adquiere sentido cuando las vivencias del estudiante se convierten en punto de partida para nuevas formas de comprensión y actuación. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye mediante la interacción constante entre el individuo y su entorno. Esta visión resulta especialmente relevante para el desarrollo del discurso oral, pues permite comprender que la capacidad de expresarse no surge únicamente de la enseñanza de normas lingüísticas, sino de la posibilidad de participar en experiencias comunicativas auténticas donde los estudiantes comparten ideas, intercambian opiniones y reflexionan sobre situaciones vinculadas con su realidad. En consecuencia, la oralidad deja de concebirse como un ejercicio mecánico de repetición para convertirse en una herramienta que favorece la construcción de significados, la participación y la comprensión del mundo que rodea al estudiante.

Por su parte, Piaget (1972) sostiene que el aprendizaje es el resultado de un proceso activo de construcción cognitiva mediante el cual el sujeto organiza y reorganiza sus estructuras mentales a partir de la interacción con el medio. Afirma que "conocer un objeto es actuar sobre él y

transformarlo" (p. 15), destacando que el conocimiento no surge de una recepción pasiva de información, sino de la actividad del sujeto frente a su realidad. Esta postura permite comprender que el desarrollo del discurso oral no ocurre de manera espontánea, sino que requiere oportunidades constantes para que los estudiantes elaboren significados, comuniquen sus pensamientos y confronten sus ideas con las de otros. En consecuencia, las experiencias comunicativas adquieren un papel relevante en la medida en que favorecen la organización del pensamiento y la construcción progresiva del conocimiento.

Desde una perspectiva crítica y humanista, Freire (1970) propone el diálogo como elemento esencial de la educación transformadora. Declara que "no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión…" (p. 106), destacando que la palabra no constituye únicamente un medio de comunicación, sino una forma de comprender, interpretar y transformar la realidad. A partir de esta premisa, el autor cuestiona los modelos educativos centrados en la transmisión pasiva de contenidos y plantea la necesidad de construir procesos formativos basados en la comunicación, la reflexión y la participación activa de los estudiantes. Esta concepción resulta especialmente significativa para el estudio del discurso oral, pues permite comprender que hablar no consiste únicamente en emitir mensajes correctamente estructurados, sino en participar activamente en la construcción de significados, expresar la propia voz y dialogar con los otros desde una posición de reconocimiento y respeto. En consecuencia, la oralidad se configura como una experiencia humana vinculada a la identidad, la participación y la construcción colectiva de sentido dentro de los contextos educativos.

Los aportes de Dewey (1938), Piaget (1972) y Freire (1970) convergen en la necesidad de reconocer al estudiante como protagonista de su propio proceso formativo y al lenguaje como una herramienta fundamental para la construcción del conocimiento. Estas perspectivas permiten comprender que el desarrollo de la oralidad se construye en los espacios de encuentro donde los estudiantes intercambian ideas, negocian significados y participan activamente en la vida escolar. Esta visión resulta coherente con el propósito de la presente investigación, ya que permite comprender el desarrollo del discurso oral desde las experiencias vividas por los actores educativos y reconocer la importancia de los contextos de interacción en los que dicha experiencia se configura.

En consecuencia, estos fundamentos pedagógicos ofrecen una base conceptual para interpretar las vivencias, percepciones y significados que docentes, estudiantes y familias atribuyen al desarrollo del discurso oral en educación básica primaria. Asimismo, permiten comprender que el fortalecimiento de la oralidad requiere ambientes educativos donde el diálogo, la participación y la construcción colectiva del conocimiento ocupen un lugar central dentro de las prácticas pedagógicas cotidianas.

El discurso oral como proceso comunicativo

Los fundamentos pedagógicos expuestos permiten comprender que la oralidad constituye mucho más que una habilidad asociada al lenguaje; representa una experiencia formativa mediante la cual los estudiantes construyen conocimientos, expresan pensamientos, participan en procesos de interacción y configuran su relación con el entorno. Sin embargo, para comprender con mayor profundidad este fenómeno resulta necesario analizar los elementos que caracterizan al discurso oral como proceso comunicativo. Desde esta perspectiva, la oralidad involucra dimensiones lingüísticas, sociales, culturales y cognitivas que posibilitan la construcción de significados en contextos concretos de interacción. En consecuencia, abordar el discurso oral desde su naturaleza comunicativa permite reconocer los procesos mediante los cuales los sujetos intercambian ideas, negocian sentidos y participan activamente en la construcción de experiencias compartidas dentro del contexto educativo.

Hymes: competencia comunicativa y adecuación al contexto

En lo que concierne al uso del lenguaje y la competencia comunicativa, Hymes (1974) señala que la adecuación al contexto es un aspecto fundamental del discurso oral. Introduce el concepto de competencia comunicativa, que abarca no solo el manejo de normas gramaticales, sino también la habilidad de ajustar el discurso a variados contextos, públicos y objetivos. Un hablante competente debe ser capaz de ajustar su registro, tono y estilo en función de la situación comunicativa, ya sea una conversación informal o una presentación formal. Finalmente, la retroalimentación es un componente fundamental del discurso oral, ya que ayuda a los hablantes ajustar su discurso en las reacciones de los oyentes.

Desde la propuesta de Hymes (1974), la competencia comunicativa no se reduce únicamente a la gramática, sino que incorpora el conocimiento del uso adecuado del lenguaje en contextos sociales. El autor sostiene que un hablante competente es aquel que no solo sabe crear enunciados acertados, sino que también entiende cuándo, cómo y con quién aplicarlos. En sus palabras, la competencia comunicativa significa "conocer cuándo hablar, cuándo callar, sobre qué hablar, con quién, dónde, y cómo" (p. 9). Esta visión amplía la noción chomskiana de competencia lingüística al integrar los aspectos socioculturales del lenguaje.

Uno de los aportes más significativos de este autor es el reconocimiento del contexto como una dimensión esencial del acto comunicativo. Desde su enfoque etnográfico, afirma que "el habla no puede comprenderse adecuadamente sin referencia al contexto que la genera y le da sentido" (p. 13). Por ello, propone el modelo *SPEAKING*, que considera elementos como la escena, los participantes, el propósito, el canal y las normas de interacción, para analizar la adecuación del discurso a las prácticas comunicativas de una comunidad. Así, el lenguaje no es una estructura cerrada, sino una práctica social situada.

Esta concepción de la competencia comunicativa ha tenido profundas implicaciones en el lenguaje y en la valoración del discurso oral. El autor argumenta que es esencial enseñar a los alumnos no solo a hablar correctamente, sino a hacerlo con pertinencia cultural y contextual: "La competencia incluye la capacidad de producir e interpretar actos de habla dentro de un repertorio apropiado para una comunidad determinada" (p. 75). En este sentido, la adecuación al contexto se vuelve un criterio clave para evaluar la eficacia comunicativa, destacando la necesidad de enfoques pedagógicos que integren lengua, cultura e interacción.

Van Dijk: coherencia, cohesión y análisis crítico del discurso

Van Dijk (1985) centró sus aportes en el análisis crítico del discurso, siendo uno de los principales autores al respecto. El autor dice que un discurso coherente es aquel en el que las ideas se presentan estructuradas y siguen un orden lógico, lo que ayuda el entendimiento por parte de los oyentes. Además, la cohesión, que alude a los métodos lingüísticos que enlazan las diferentes partes del discurso, es igualmente importante para garantizar que el mensaje sea claro. Seguido, se encuentra la fluidez, que es otro elemento esencial del discurso oral.

Desde la perspectiva de van Dijk (1985), la coherencia y la cohesión son dos dimensiones fundamentales para entender cómo se estructura y se comprende el discurso. Este autor diferencia entre ambas así: en primer lugar, la cohesión se relaciona con los mecanismos lingüísticos que vinculan las secciones del texto (como pronombres, conectores y tiempos verbales); mientras que, en un segundo lugar, la coherencia depende de la interpretación conceptual que los interlocutores hacen del contenido, es decir, de la capacidad del discurso para tener sentido en un contexto específico.

La coherencia, según este autor, no es una propiedad meramente textual, sino una construcción mental del receptor basada en el conocimiento previo, las expectativas y las inferencias. Así, un discurso puede ser gramaticalmente cohesionado, pero incoherente si no se ajusta a las convenciones de sentido compartido por los hablantes. La coherencia está ligada a la estructura global del texto y al modo en que las ideas se desarrollan lógicamente para cumplir una intención comunicativa.

Por otro lado, la cohesión actúa como un soporte técnico del discurso, asegurando que el texto se conecte de manera visible. El autor resalta que los marcadores de cohesión, como los de causa, consecuencia, contraste o secuencia, no garantizan por sí mismos la comprensión, pero ayudan a guiar la interpretación. En suma, tanto la coherencia como la cohesión son esenciales para la eficacia comunicativa: una sin la otra puede entorpecer la generación de significado por el oyente. En el caso de la oralidad en los niños, estas dimensiones resultan especialmente relevantes, ya que el desarrollo de un discurso coherente y cohesionado favorece la organización del pensamiento, la claridad en la expresión de ideas y la posibilidad de interactuar de manera efectiva en distintos contextos comunicativos, aspectos fundamentales en su proceso formativo.

A partir de esta aclaración inicial resulta pertinente ampliar en lo referente a la comprensión crítica del discurso, tal como lo propone van Dijk. En este enfoque, el discurso no se entiende únicamente como una estructura lingüística organizada, más bien como una actividad social llena de significados ideológicos que reflejan y reproducen relaciones de poder, creencias y posicionamientos sociales. Desde esta mirada, el lenguaje se convierte en un medio a través del cual los hablantes expresan, de manera explícita o implícita, sus ideologías, las cuales pueden ser

analizadas sistemáticamente a partir de las marcas discursivas presentes en los textos orales y escritos.

El autor establece un estrecho vínculo entre las estructuras del discurso y las ideológicas, señalando que las ideologías operan como marcos cognitivos que orientan la producción de opiniones, juicios y valoraciones sociales. Dichas opiniones no se manifiestan de forma neutral, sino que se construyen a través de elecciones léxicas y semánticas estratégicas que responden a los intereses del emisor. Por lo anterior, el discurso se configura como un espacio donde se ponen en juego representaciones sociales que tienden a favorecer al grupo de pertenencia del hablante, al tiempo que pueden deslegitimar o desvalorizar a grupos considerados ajenos.

Uno de los aportes centrales de van Dijk (1985) es ver patrones recurrentes en el uso ideológico del lenguaje, especialmente en la forma como se describen los grupos sociales. El autor señala que existe una tendencia a presentar de manera positiva a los grupos de pertenencia y de forma negativa a los grupos externos, lo cual se evidencia no solo en el uso de adjetivos o sustantivos valorativos, sino también en la manera cómo se relacionan estos grupos con acciones, acontecimientos o responsabilidades específicas. Estas representaciones discursivas se sustentan en esquemas mentales compartidos que influyen directamente en la elección y disposición del contenido del discurso.

Así mismo, el autor plantea que las ideologías se expresan a través de tópicos y estrategias discursivas que estructuran el sentido global del mensaje. Los tópicos permiten construir identidades, definir propósitos, establecer normas y valores, y marcar posiciones frente a otros grupos, mientras que las estrategias discursivas funcionan como recursos retóricos y argumentativos orientados a reforzar una imagen positiva del grupo y una imagen negativa del grupo adverso. Estrategias como la generalización, la dramatización, la presuposición o el victimismo cumplen un papel clave en la orientación interpretativa del discurso, al guiar las inferencias que realiza el receptor.

Desde esta perspectiva, el análisis del discurso ideológico propuesto por van Dijk (1985) resulta especialmente relevante para entender cómo el lenguaje no solo comunica información, sino que además moldea formas de pensar, interpretar y actuar en contextos sociales específicos.

En el ámbito educativo, estos aportes permiten reflexionar sobre la manera en que las charlas en el aula impactan en la creación de significados, identidades y vínculos entre maestros y alumnos, además del desarrollo de habilidades discursivas críticas que trascienden de la simple corrección lingüística.

Giménez: la fluidez como elemento esencial del discurso oral

Según Giménez (2017), la fluidez es la capacidad de hablar con facilidad y sin interrupciones, lo que es crucial para tener el interés y la atención de los oyentes. La fluidez depende tanto del dominio del idioma como de la práctica y la seguridad del hablante en su habilidad para comunicarse verbalmente. Desde esta perspectiva, la fluidez constituye un elemento esencial del discurso oral, especialmente en contextos educativos donde se busca el progreso de competencias comunicativas. Según el autor, la fluidez no debe entenderse únicamente como rapidez al hablar, sino como la capacidad para mantener un discurso continuo, coherente y significativo, con un uso eficiente de recursos lingüísticos y sin bloqueos que interfieran en la comunicación. En este sentido, la fluidez es clave no solo para lograr un intercambio comunicativo eficaz, sino también para fortalecer la confianza del hablante y su autonomía expresiva.

El autor propone la técnica didáctica 4/3/2 como una táctica para potenciar la fluidez en el aula. Esta consiste en que los estudiantes hablen sobre un mismo tema en tres rondas consecutivas, con tiempos decrecientes (cuatro, tres y dos minutos). Este ejercicio exige una reorganización constante del discurso, que obliga al estudiante a priorizar la información relevante, automatizar estructuras lingüísticas y mejorar progresivamente su desempeño oral. A través de esta práctica, se evidencian mejoras en la continuidad del discurso, la reducción de pausas y repeticiones, y un incremento en la precisión comunicativa.

De esta manera, Giménez (2017) resalta que trabajar la fluidez en el aula no solo impacta en el progreso lingüístico del estudiante, además, incide positivamente en su actitud hacia la oralidad. La repetición controlada y reflexiva permite integrar la práctica comunicativa con la conciencia metalingüística, lo que facilita aprendizajes significativos. En conclusión, la fluidez, al ser estimulada mediante estrategias adecuadas como la técnica 4/3/2, se transforma en un recurso esencial para fortalecer el habla como una habilidad crucial en la educación integral del alumno.

Canabal y Margalef: señales no verbales y retroalimentación

Canabal y Margalef (2017) destacan que las señales no verbales tienen un rol crucial en los procedimientos de retroalimentación educativa, ya que "no solo se transmite información, no solo por las palabras, sino a través de gestos, actitudes, tono de voz y expresiones faciales" (p. 156). Estas manifestaciones complementan el mensaje verbal y pueden reforzar o debilitar su impacto, influyendo directamente en cómo el estudiante percibe y responde a la evaluación recibida.

Además, las autoras subrayan que una retroalimentación eficaz no puede desligarse del componente relacional y emocional del acto comunicativo. En este sentido, afirman que "es fundamental atender a las señales que el alumnado emite, muchas veces de forma no verbal, para ajustar el tipo y la forma de retroalimentación que se le ofrece" (p. 157). Este enfoque implica un proceso activo donde el docente no solo comunica información, sino que también analiza las reacciones del estudiante para ofrecer un acompañamiento más significativo y personalizado.

En conjunto, las autoras resaltan que la atención a los aspectos no verbales fortalece la retroalimentación como una práctica formativa y empática. Reconocer estas señales permite crear un entorno de confianza y colaboración que estimula el aprendizaje, reforzando el papel de la evaluación como recurso para el desarrollo del alumno.

Halliday y el discurso oral como construcción de significados

Halliday (1978) concibe el lenguaje como un sistema social de significación mediante el cual las personas construyen e intercambian sentidos en contextos específicos de interacción. Desde su enfoque funcional, el discurso oral trasciende la simple transmisión de información para convertirse en una práctica social donde confluyen experiencias, relaciones y propósitos comunicativos. El autor plantea que el lenguaje cumple funciones ideacionales, interpersonales y textuales, las cuales actúan simultáneamente permitiendo representar la realidad, establecer vínculos con los demás y organizar el discurso de manera coherente.

Una de las contribuciones más relevantes de este autor consiste en reconocer que toda producción oral se encuentra estrechamente vinculada al contexto en que ocurre. Aspectos como el tema de conversación, las relaciones entre los interlocutores y las condiciones de interacción

influyen directamente en las formas de comunicación empleadas por los hablantes. Desde esta perspectiva, el discurso oral se configura como una práctica dinámica y situada que adquiere significado en función de las experiencias compartidas y de los contextos sociales donde se desarrolla.

Estos planteamientos resultan especialmente pertinentes para la presente investigación, ya que permiten comprender que las experiencias comunicativas de docentes, estudiantes y familias no pueden analizarse de manera aislada de los escenarios donde ocurren. En consecuencia, el desarrollo del discurso oral es entendido como un proceso mediante el cual los actores educativos construyen significados, negocian sentidos y participan activamente en la vida escolar a través de la interacción cotidiana.

El enfoque socioconstructivista y la construcción del discurso oral

El discurso oral forma parte de las experiencias cotidianas mediante las cuales las personas expresan lo que piensan, sienten y comprenden del mundo que las rodea. Desde los primeros años de vida, los niños construyen su capacidad de comunicarse a través del contacto con la familia, la escuela y la comunidad, escenarios donde el lenguaje adquiere significado a partir de la interacción con otros. En este proceso, la palabra no solo permite transmitir información, sino también compartir vivencias, construir relaciones, resolver conflictos y participar activamente en la vida social.

Bajo esta mirada, el enfoque socioconstructivista ofrece elementos valiosos para comprender cómo la oralidad se desarrolla en medio de experiencias compartidas, donde el aprendizaje emerge del diálogo, la colaboración y la construcción conjunta de significados. Por ello, sus postulados constituyen un referente fundamental para esta investigación, al permitir interpretar las experiencias de docentes, estudiantes y familias en torno al desarrollo del discurso oral y comprender cómo dichas experiencias contribuyen a la configuración de este fenómeno en el contexto de la educación básica primaria.

El enfoque socioconstructivista desde la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky

El enfoque socioconstructivista, fundamentado en los aportes de Vygotsky (1978), concibe el aprendizaje como un proceso que se construye mediante la interacción social y la participación activa en contextos culturales específicos. Desde esta perspectiva, el lenguaje ocupa un lugar central al actuar como mediador entre el individuo y su entorno, favoreciendo la construcción e internalización del conocimiento. Uno de los conceptos más relevantes de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la distancia entre lo que el estudiante puede realizar de manera autónoma y aquello que logra con la orientación de un docente o el apoyo de compañeros con mayor dominio.

En palabras de Vygotsky (1978), "lo que el niño puede hacer hoy con ayuda será capaz de hacerlo por sí mismo mañana" (p. 87). Esta afirmación destaca la importancia de las experiencias colaborativas y de la mediación pedagógica para promover aprendizajes cada vez más complejos, aspecto especialmente significativo para el desarrollo del discurso oral, dado que la interacción, el diálogo y el acompañamiento constituyen condiciones esenciales para el fortalecimiento progresivo de las capacidades comunicativas de los estudiantes.

La ZDP no es una idea normativa ni descriptiva que se refiera únicamente a lo que el sujeto "fue, es o será", sino que representa un proceso que no depende solo del aprendizaje individual, sino que se construye a partir de la mediación social. Los docentes pueden identificar la ZDP de sus estudiantes y ofrecerles "andamiajes" o apoyos temporales para ayudarlos a adquirir nuevas habilidades. A medida que el aprendiz desarrolla mayor competencia, estos apoyos se retiran de forma gradual, promoviendo la autonomía y el desarrollo cognitivo.

Aplicar el concepto de ZDP en el aula implica diseñar actividades que ayuden la colaboración entre alumnos y la guía del docente, adaptando las tareas al nivel de desarrollo de cada alumno. Este enfoque promueve un aprendizaje personalizado, reconociendo que el conocimiento se crea en contextos específicos.

El enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel

De manera similar, la teoría del aprendizaje significativo propuesta por David Ausubel es un referente fundamental en educación al centrar su atención en la manera como los estudiantes incorporan nuevos saberes a partir de las estructuras mentales que ya poseen. Para Ausubel et al. (1983) el aprendizaje no se produce de forma mecánica o memorística cuando la información es presentada de manera aislada, sino que adquiere sentido cuando el alumno logra relacionarla de forma sustancial y no arbitraria con saberes previos relevantes. En este sentido, el aprendizaje significativo se transforma en un proceso activo de construcción del conocimiento, donde la comprensión ocupa un lugar central frente a la simple repetición de contenidos.

Un concepto clave dentro de esta teoría es el de conocimientos previos, entendidos como las ideas, conceptos y experiencias que el estudiante ha construido a lo largo de su trayectoria personal y escolar. Ausubel et al. (1983) sostienen que el aspecto más crucial que afecta el aprendizaje es el conocimiento previo del alumno, por lo que el rol del docente consiste en identificar dichas estructuras cognitivas y establecer puentes que ayuden a integrar nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, la enseñanza debe organizarse de manera lógica y progresiva, favoreciendo la comprensión y la reorganización conceptual del estudiante.

Asimismo, la teoría del aprendizaje significativo dice la importancia de los organizadores, los cuales funcionan como herramientas pedagógicas que preparan al estudiante para el aprendizaje de nuevos contenidos. Estos organizadores permiten activar conocimientos existentes y ofrecer un marco conceptual general que facilita la asimilación de información más específica.

Wertsch y la influencia del contexto cultural y social

El socioconstructivismo subraya la influencia del contexto cultural y social en el desarrollo cognitivo. Según Wertsch (1991), las herramientas culturales, como el lenguaje, no solo son medios de comunicación, sino herramientas esenciales para el progreso cognitivo, ya que los individuos las utilizan para entender el entorno que les rodea. Este método sostiene que aprender no es un proceso solitario, sino socialmente situado y mediado. En el contexto educativo, el socioconstructivismo promueve prácticas como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje centrado en problemas, en el que los alumnos colaboran para resolver problemas complejos. Estas

prácticas fomentan la adquisición de capacidades mentales avanzadas, como el análisis crítico y la solución de conflictos, al mismo tiempo que refuerzan las habilidades.

En su obra, el autor profundiza en el asunto del desarrollo cognitivo. Dice que tal desarrollo está indisolublemente ligado al contexto social y cultural en el que se inserta el individuo. Destaca que la mente humana no se desarrolla de manera aislada, sino a través de herramientas culturales, que median la interacción social y permiten la construcción del conocimiento. Este enfoque resalta que el aprendizaje es dinámico y colaborativo, que se da dentro de un marco histórico-cultural particular, donde los significados y las habilidades se forman en función de las prácticas sociales vigentes.

En este sentido, Wertsch (1985) amplía la visión original de Vygotsky (1978) al subrayar que las actividades mentales superiores no solo se forman por la interacción social, sino también por los signos y símbolos culturalmente establecidos. Por ejemplo, el lenguaje es más que comunicación; es una herramienta psicológica que transforma la manera en que los individuos piensan, razonan y resuelven problemas. Así, el contexto cultural provee los medios simbólicos y las prácticas sociales que configuran la estructura del pensamiento y el aprendizaje, lo cual implica que la educación debe considerar el entorno cultural como un elemento clave para crear experiencias educativas relevantes.

Finalmente, la perspectiva de Wertsch (1985) invita a los educadores a reconocer la diversidad cultural y social de los alumnos como un recurso fundamental en el proceso pedagógico. Al integrar las prácticas culturales y sociales propias de los aprendices, se favorece un aprendizaje contextualizado y auténtico que potencia el conocimiento. De esta manera, el papel del docente no solo es facilitar contenidos, sino también mediar entre las herramientas culturales y las experiencias previas del estudiante, promoviendo así un desarrollo cognitivo profundo y situado en su realidad social.

El socioconstructivismo como herramienta de evaluación educativa y desarrollo del discurso oral

Es sabido que el enfoque socioconstructivista ha influido en la evaluación educativa, proponiendo modelos de evaluación formativa y auténtica, donde el proceso de aprendizaje es

evaluado de manera continua y contextualizada, en lugar de confiar solo en exámenes estandarizados que evalúan resultados aislados, tal como lo ha descrito Jiménez (2015). Este cambio en la evaluación permite una visión más integral y dinámica del aprendizaje.

Desde la perspectiva socioconstructivista que expone Jiménez (2015), la evaluación educativa trasciende su carácter meramente calificativo para convertirse en una práctica formativa centrada en la creación del conocimiento. Este enfoque sitúa al alumno como sujeto activo, capaz de reflexionar, interpretar y reconstruir sus aprendizajes en interacción constante con el docente y sus pares. La evaluación, por tanto, se entiende como una práctica situada y auténtica, que no solo valora resultados, sino que promueve procesos de mejora continua, autorregulación y comprensión significativa, apoyándose en el *feedback* como una herramienta esencial para mediar y orientar ese proceso.

Jiménez (2015) señala que el *feedback*, desde un enfoque sociocultural y situado, debe ofrecerse como una ayuda contingente: ajustada a las necesidades del estudiante y distribuida estratégicamente a lo largo del aprendizaje. No se trata simplemente de corregir errores, sino de facilitar una toma de conciencia sobre el desempeño, con el fin de promover la autonomía del aprendiz y el desarrollo de competencias reflexivas. El *feedback* se transforma en un recurso educativo que potencia el aprendizaje cuando es oportuno, específico y negociado, generando condiciones para que el alumno reaccione y actúe sobre la información recibida.

Así, la evaluación, en clave socioconstructivista, se configura como un sistema de ayudas donde el profesor desempeña el papel de mediador. A través del diseño de situaciones de evaluación contextualizadas, la comunicación clara de criterios y la implementación del *feedback*, se construyen escenarios de aprendizaje que ayudan a la creación de significados, el pensamiento crítico y la metacognición. La propuesta de Jiménez (2015), por tanto, subraya la urgencia de repensar las prácticas evaluativas en función del aprendizaje significativo, abogando por una educación comprometida con el desarrollo integral y autónomo del estudiantado.

El autor dice que el discurso oral en el aula no solo es un medio de comunicación, sino un espacio donde los estudiantes pueden estructurar y reorganizar sus pensamientos mediante el intercambio de ideas. Esta práctica, además, refuerza la ZDP de Vygotsky (1978), donde la

interacción fomenta el desarrollo lingüístico. Desde la mirada socioconstructivista que plantea Jiménez (2015), el desarrollo del discurso oral en el aula se entiende como un proceso mediado socialmente, en que el lenguaje no es solo una herramienta de comunicación, es un instrumento fundamental para la construcción del pensamiento y del conocimiento. El aula se transforma en un espacio de interacción dialógica, donde los alumnos elaboran sus ideas a partir del intercambio con sus compañeros y docentes. Esta visión enfatiza la relevancia de generar contextos auténticos y significativos que propicien el uso del lenguaje oral en casos reales de aprendizaje, favoreciendo así el desarrollo de habilidades comunicativas complejas.

Jiménez (2015) enfatiza que el papel del profesor, como mediador sociocultural, es clave para fomentar un entorno que estimule la participación oral. A través de estrategias como el feedback formativo, la reformulación de ideas, las preguntas abiertas y la planificación de actividades cooperativas, se potencia la toma de conciencia del propio discurso y su mejora progresiva. El docente no impone el conocimiento, sino que acompaña y orienta el proceso de construcción de significados, ofreciendo ayudas ajustadas a las demandas de cada alumno y fomentando la reflexión sobre la lengua como herramienta de pensamiento.

De esta forma, el enfoque socioconstructivista aplicado al desarrollo del discurso oral implica un cambio en la manera de concebir la enseñanza del lenguaje. No se trata de corregir errores de forma aislada, sino de integrar el lenguaje en prácticas comunicativas que tengan sentido para el alumnado. El aula, en consecuencia, se transforma en una comunidad discursiva donde hablar, escuchar y argumentar son actividades centrales para aprender, construir identidad académica y participar activamente en la cultura escolar. Así, el discurso oral deja de ser un producto y se transforma en un proceso educativo que refleja y potencia el desarrollo cognitivo y social del aprendiz.

Oralidad, cultura y contexto educativo

La oralidad no se desarrolla en el vacío; por el contrario, se construye en los diversos contextos sociales, culturales y educativos donde las personas interactúan y atribuyen significado a sus experiencias. Cada estudiante llega a la escuela con formas particulares de comunicarse, influenciadas por su familia, su comunidad, sus tradiciones y las dinámicas culturales propias de

su entorno. En este sentido, las prácticas discursivas reflejan no solo habilidades lingüísticas, sino también modos de comprender el mundo y de relacionarse con los demás.

Comprender el discurso oral desde esta perspectiva implica reconocer la influencia que ejercen la cultura, la diversidad y el contexto educativo en la configuración de las experiencias comunicativas. Por ello, resulta necesario analizar cómo estos elementos intervienen en el desarrollo de la oralidad y cómo pueden convertirse en oportunidades para fortalecer procesos de aprendizaje más inclusivos, participativos y significativos dentro de la educación básica primaria.

Corbetta: los contextos multiculturales y multilingües

Corbetta et al. (2018) analizan cómo los sistemas educativos enfrentan el reto de atender contextos multiculturales y multilingües. Los autores destacan que la (EIB) y la interculturalidad son fundamentales para asegurar el derecho a una educación adecuada y de calidad para comunidades indígenas y afrodescendientes. Señalan que, a pesar de los avances normativos, hay constantes obstáculos en la aplicación efectiva de políticas que reconozcan y valoren la diversidad cultural y lingüística en la educación.

El documento enfatiza la necesidad de diferenciar entre la EIB como una modalidad específica destinada a poblaciones indígenas y afrodescendientes, y la interculturalidad es un enfoque que debe integrarse en todo el sistema educativo. Los autores argumentan que esta distinción es crucial para evitar que la interculturalidad se limite a programas aislados y, en cambio, se integre de manera estructural en las políticas educativas. Además, subrayan lo esencial de considerar las particularidades lingüísticas y culturales de las comunidades en el diseño curricular, la capacitación del profesorado y el diseño de recursos educativos.

En conclusión, Corbetta et al. (2018) proponen una serie de recomendaciones para fortalecer la EIB y promover una interculturalidad crítica en los sistemas educativos latinoamericanos. Estas incluyen la participación activa de las comunidades en la toma de decisiones educativas, la capacitación de docentes en enfoques interculturales y bilingües, y el diseño de políticas que reconozcan la diversidad lingüística como un valor fundamental para la creación de sociedades más inclusivas y equitativas.

De esta manera, es evidente que, para abordar las debilidades en la evolución del habla en alumnos de tercer grado, es necesario un enfoque multidimensional que contemple no solo la optimización de las estrategias educativas en clase, así como la formación de ambientes educativos más inclusivos y estimulantes, como proponen Cuadros y Ogosi (2024).

Oviedo: diversidad lingüística y formación docente

La diversidad lingüística en el ámbito educativo plantea desafíos y oportunidades significativas para la formación docente, especialmente en contextos multilingües como los latinoamericanos, donde conviven el español con numerosas lenguas originarias. Oviedo (2020) argumenta que la formación del docente debe incluir un enfoque explícito hacia esta diversidad, ya que el desconocimiento o la desvalorización de las lenguas maternas del estudiantado contribuye a perpetuar desigualdades y procesos de exclusión escolar. En este sentido, la autora sostiene que es urgente transformar los esquemas tradicionales de enseñanza que operan desde una perspectiva monolingüe y monolítica de la lengua.

La autora plantea que el contacto lingüístico entre el español y lenguas indígenas genera fenómenos complejos que deben ser abordados pedagógicamente. Por ejemplo, menciona que "el fracaso escolar aparece muchas veces vinculado con los problemas que tienen las niñas y los niños en la lectura y la escritura en español, asociadas a la situación de contacto con la lengua de origen subordinada" (Oviedo, 2020, p. 377). Esta situación requiere docentes preparados no solo en lo disciplinar, sino también en lo sociolingüístico y cultural, capaces de reconocer las prácticas comunicativas de sus estudiantes y de generar espacios de enseñanza donde estas sean legitimadas y utilizadas como recursos de aprendizaje.

En consecuencia, la autora sugiere la incorporación de dispositivos formativos como talleres de sensibilización y análisis crítico del discurso docente, que contribuyan a desnaturalizar prejuicios lingüísticos y a promover una visión más justa de las lenguas en contacto. La formación docente en diversidad lingüística debe permitir a los futuros educadores comprender las lenguas indígenas no como obstáculos, sino como parte fundamental del capital cultural del alumnado. Este enfoque no solo mejora la inclusión y equidad educativa, además promueve una ciudadanía más plural y respetuosa de la diversidad sociocultural.

Castellaro y Peralta: el contexto sociocultural en el desarrollo del discurso oral

Según Castellaro y Peralta (2020), las prácticas discursivas varían entre diferentes culturas y comunidades, por lo que es fundamental que los educadores comprendan y respeten las diversas maneras en que los alumnos pueden participar en el discurso oral. Esto dice que el aula debe ser un espacio inclusivo donde se valoren las diversas perspectivas y formas de expresión oral. Desde la perspectiva socioconstructivista que desarrollan Castellaro y Peralta (2020) en su trabajo *Pensar el saber escolar desde el socioconstructivismo: interacción, creación y entorno*, el contexto sociocultural tiene un rol esencial en el progreso del discurso oral en el aula. Los autores argumentan que el saber se forma colectivamente, no de forma aislada, sino mediante interacciones sociales que están profundamente influenciadas por el contexto cultural y social en el que se encuentran los estudiantes. Estas interacciones permiten que los alumnos compartan y negocien significados, lo que enriquece su forma de expresarse oralmente y comprender diferentes perspectivas.

En este marco, el discurso oral se transforma en un recurso clave para construir conocimiento. A través de la comunicación verbal, los estudiantes articulan sus pensamientos, argumentan y reflexionan, lo que les permite profundizar en su comprensión. Los autores destacan que el aula debe ser un espacio donde se ayude a la participación activa y el diálogo, permitiendo que los alumnos se transformen en agentes activos de su aprendizaje. Esto implica que los profesores deben crear ambientes de aprendizaje que valoren y promuevan la diversidad de expresiones orales, adaptándose a las particularidades socioculturales de cada grupo.

Además, subrayan la importancia de considerar las prácticas discursivas cotidianas de los alumnos como base para el crecimiento del discurso académico. Reconocer y valorar las formas de comunicación propias de los contextos socioculturales de los alumnos facilita la transición hacia formas de expresión más formales y académicas. De esta manera, el enfoque socioconstructivista propuesto no solo reconoce la influencia del contexto en la elaboración del discurso verbal, sino que además sugiere métodos didácticos que incorporan estas realidades en la educación, fomentando un aprendizaje más inclusivo y significativo.

Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del discurso oral

El desarrollo del discurso oral requiere mucho más que la intención de comunicarse; demanda experiencias pedagógicas que generen confianza, promuevan la participación y ofrezcan oportunidades reales para expresar ideas, emociones y puntos de vista. En el contexto escolar, las estrategias pedagógicas constituyen mediaciones fundamentales que permiten a los estudiantes fortalecer progresivamente sus capacidades comunicativas a través del diálogo, la interacción y la reflexión compartida.

Cuando estas estrategias se vinculan con los intereses, vivencias y necesidades de los educandos, la oralidad adquiere un sentido más cercano y significativo, favoreciendo no solo la expresión verbal, sino también la escucha, la argumentación y la construcción colectiva del conocimiento. En consecuencia, resulta pertinente analizar aquellas propuestas pedagógicas que han demostrado contribuir al fortalecimiento del discurso oral, reconociendo el papel que desempeñan los docentes en la creación de ambientes comunicativos que estimulan la participación activa y el desarrollo integral de los estudiantes.

Contreras: eficacia de las discusiones grupales guiadas y el desarrollo de habilidades críticas

Una de las estrategias más eficaces en el ámbito de la expresión oral es la utilización de discusiones grupales guiadas, en las que el maestro facilita un espacio donde los alumnos expresan sus ideas y argumentan. Según Contreras (2018), estas discusiones no solo ayudan a los alumnos a mejorar expresar ideas verbalmente, además promueven el progreso de habilidades críticas, como la argumentación, la inferencia y la síntesis de información. El lenguaje oral se transforma de este modo en un recurso esencial para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

Desde la perspectiva de Contreras (2018), las discusiones grupales guiadas emergen como una táctica pedagógica para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. Este autor argumenta que la evaluación tiene que ir más allá de solo medir conocimiento; debe ser un proceso formativo que estimule la reflexión, el análisis y la construcción compartida del saber. En esta situación, las charlas grupales permiten a los alumnos confrontar ideas, argumentar y replantear conceptos, facilitando una interpretación más profunda y relevante de los temas tratados.

El autor también destaca que, en un enfoque constructivista, el aprendizaje se crea mediante la interacción social y el diálogo. Las discusiones grupales guiadas, al ser estructuradas y orientadas por el docente, ofrecen un espacio donde los estudiantes pueden compartir opiniones, considerar diversas perspectivas y mejorar habilidades de debate y análisis crítico. Este proceso no solo enriquece el aprendizaje individual, además fortalece la capacidad de los alumnos para participar en comunidades de aprendizaje colaborativo.

Además, subraya la importancia de que el profesor actúe como facilitador y mediador en estas discusiones, proporcionando orientaciones y comentarios que fomenten la reflexión y el pensamiento crítico. Al guiar las discusiones, el docente ayuda a los alumnos a ver supuestos, evaluar evidencias y construir argumentos sólidos, promoviendo así una cultura de pensamiento crítico en el aula. De esta manera, las discusiones grupales guiadas se consolidan como un recurso efectivo para cultivar habilidades fundamentales, indispensables para formar ciudadanos conscientes y comprometidos con su comunidad.

Morales et al.: los diálogos estructurados reflexivos

El uso del diálogo en el enfoque socioconstructivista contribuye al desarrollo de la metacognición, ya que ayuda a los alumnos a reflexionar sobre su propio aprendizaje y sobre cómo utilizan el lenguaje para comunicar ideas. Según Morales et al. (2019), cuando los estudiantes participan en diálogos estructurados y reflexivos, desarrollan una mayor conciencia de cómo pueden mejorar su expresión oral, lo que conduce a un desarrollo más profundo de sus habilidades comunicativas.

Los diálogos estructurados reflexivos pueden entenderse como interacciones orales planificadas que se desarrollan a partir de propósitos pedagógicos claros, reglas compartidas y momentos definidos de participación, con el fin de promover la construcción consciente del pensamiento. Estos diálogos no solo promueven la expresión oral, sino que también fomentan otros aspectos como la reflexión crítica y la escucha activa que son recursos importantes para el desempeño efectivo en el aula. Los autores subrayan que la implementación de esta estrategia permite a los futuros docentes integrar aspectos discursivos, lingüísticos y metodológicos en su práctica pedagógica. Al participar en estas interacciones, los estudiantes desarrollan habilidades

para argumentar, analizar y resolver problemas, lo que ayuda a una comunicación más eficiente y a una enseñanza más significativa.

Morales et al. (2019) también enfatizan en que estos diálogos deben estar contextualizados en situaciones reales de la práctica educativa, facilitando así la transferencia de habilidades comunicativas al entorno laboral. La incorporación de esta estrategia en la formación inicial de los docentes es fundamental para preparar profesionales capaces de enfrentar los desafíos de la educación contemporánea con competencia y sensibilidad comunicativa.

Montes: la pedagogía de la oralidad

Se subraya también que el progreso de la oralidad en infantes de educación inicial y primaria debe ir más allá de la enseñanza formal del lenguaje. En su investigación, se menciona lo esencial de crear espacios donde los alumnos puedan interactuar y construir significados de manera colectiva, reconociendo que la oralidad se configura en intercambios socioafectivos y culturales. Este enfoque dice que las prácticas pedagógicas deben estar orientadas a ayudar la participación de los alumnos en situaciones comunicativas reales y significativas.

La propuesta de Montes (2022) también menciona el requerimiento de que los profesores reconozcan y valoren las prácticas discursivas cotidianas de los alumnos como inicio para el progreso del discurso académico. Al integrar las realidades socioculturales de los alumnos en la educación, se promueve una enseñanza inclusiva y significativa, donde la oralidad se transforma en un recurso clave para la construcción del conocimiento y la formación de los alumnos.

Velásquez: el rol del maestro en el socioconstructivismo

Para finalizar con las contribuciones de la teoría, se puede hacer referencia al rol del profesor. Velásquez (2022) dice que el profesor es un facilitador en el socioconstructivismo y que interviene como mediador entre el alumno y el saber, apoyando al alumno para que construya su propia comprensión a través de la interacción y el diálogo. Esta perspectiva se contrapone a modelos más tradicionales que presentan al maestro como única fuente del conocimiento, ya que aquí se privilegia la colaboración. En un aula socioconstructivista, el aprendizaje es un

procedimiento mutuo en el que los alumnos asumen un papel activo al realizar preguntas, debatir y participar en actividades que ayudan la construcción colaborativa del saber.

El autor también muestra lo esencial del papel del docente en el progreso de la expresión oral desde la teoría socioconstructivista en la educación primaria. La investigación cualitativa, fue realizada en la I.E. Rural El Tarra, en el municipio de Ábrego, Colombia. A partir de entrevistas con profesores, directivos y alumnos, se evidenció que los profesores cumplen un rol fundamental al facilitar el aprendizaje mediante la creación de cuentos y la participación en narraciones escénicas, lo cual fortalece las destrezas comunicativas de los alumnos.

Cabe señalar que en el socioconstructivismo el profesor no es únicamente un emisor de conocimientos, es un mediador que acompaña a los alumnos en la construcción activa de su aprendizaje. Al incorporar la narrativa como estrategia didáctica, los docentes crean un espacio de trabajo colaborativo en el que los alumnos tienen la oportunidad de manifestar sus ideas, compartir experiencias y comunicarse en forma significativa. De esta forma, la enseñanza permite a los estudiantes que construyan su conocimiento mediante la interacción social y la reflexión, pilares fundamentales de la perspectiva socioconstructivista.

La investigación pone de relieve la necesidad de considerar las tradiciones culturales locales como objetos de estudio en las aulas. Al utilizar cuentos y técnicas narrativas locales, no solo aportan a la enseñanza, sino que también fomentan el respeto y la conservación de sus costumbres. Este tipo de tratamiento integrado favorece la creación de una enseñanza más inclusiva y contextualizada, acorde con las orientaciones del socioconstructivismo basadas en lo esencial del tema social y cultural para el aprendizaje.

En cuanto a la expresión oral, Velásquez (2022) sostiene que esta “es un componente esencial en las habilidades de comunicación, el hombre se comunica con la sociedad para cumplir una necesidad que es sacar sus emociones y tratar de llegar a la gente de su ambiente” (p 49); a partir de esto, se puede señalar que la expresión oral es una destreza comunicativa para el ser humano, no solo por permitir la transmisión de ideas, sentimientos y pensamientos, sino también por poder influir en otros. Este planteamiento pone la atención en la esencia de la comunicación oral y en el satisfacer sus necesidades en el contacto con el otro humano. Además, al señalar la

capacidad de “llegar a la gente”, este autor resalta el poder persuasivo del lenguaje hablado, lo que tiene implicaciones en varios ámbitos como la educación, el liderazgo y las relaciones interpersonales.

Articulación entre socioconstructivismo y fenomenología

La comprensión del discurso oral como fenómeno educativo exige una mirada que permita reconocer tanto las interacciones sociales que favorecen su desarrollo como los significados que los sujetos construyen a partir de sus experiencias comunicativas. En este sentido, el enfoque socioconstructivista y la fenomenología ofrecen perspectivas complementarias para abordar la complejidad del fenómeno estudiado. Mientras el socioconstructivismo destaca el papel del lenguaje, la interacción y la cultura en la construcción del conocimiento, la fenomenología orienta la atención hacia las vivencias, percepciones y sentidos que los actores atribuyen a dichas experiencias.

Lejos de constituir enfoques opuestos, ambas perspectivas convergen en el interés por comprender al ser humano como un sujeto activo que construye significados en relación con otros y con su entorno. Por ello, la articulación entre estas miradas teóricas resulta pertinente para la presente investigación, ya que permite comprender el desarrollo del discurso oral como una experiencia socialmente construida y, al mismo tiempo, profundamente vivida e interpretada por docentes, estudiantes y familias en el contexto de la educación básica primaria.

Bases legales

El desarrollo del discurso oral en los contextos educativos trasciende la adquisición de una habilidad comunicativa específica, al constituirse en una condición fundamental para la participación, la construcción de conocimiento y el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, diversos organismos internacionales y marcos normativos han reconocido la importancia del lenguaje y la comunicación como elementos esenciales para el desarrollo humano, la inclusión social y la formación integral de las personas.

Desde el ámbito internacional, la UNESCO (2015a), a través de la Agenda Educación 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, promueve una educación inclusiva, equitativa y de

calidad que favorezca oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Dentro de esta perspectiva, el fortalecimiento de las competencias comunicativas adquiere especial relevancia, debido a que permite a los estudiantes participar activamente en los procesos educativos, expresar sus ideas, dialogar con otros y construir aprendizajes significativos. Este planteamiento resulta coherente con la presente investigación, dado que reconoce la oralidad como una herramienta que favorece la participación y la construcción compartida del conocimiento.

De igual manera, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) establece en sus artículos 12 y 13 el derecho de los niños a expresar libremente sus opiniones en todos los asuntos que les afecten y a buscar, recibir y difundir información e ideas por diversos medios de expresión. Este reconocimiento sitúa la voz de los niños como un elemento central en los procesos de formación y participación social. Desde esta perspectiva, el desarrollo del discurso oral no solo responde a una necesidad académica, sino también al ejercicio de un derecho fundamental relacionado con la expresión, la comunicación y la construcción de identidad.

En el contexto colombiano, la Constitución Política de Colombia (1991) reconoce la educación como un derecho fundamental y una función social orientada al acceso al conocimiento, la cultura y los valores democráticos. Particularmente, los artículos 20 y 67 garantizan la libertad de expresión y el derecho a la educación, principios que encuentran una estrecha relación con el fortalecimiento de las competencias comunicativas. En este marco, la oralidad adquiere relevancia como una vía mediante la cual los estudiantes pueden participar, argumentar, construir opiniones y ejercer una ciudadanía activa dentro y fuera de la escuela.

En consonancia con estos principios, la Ley General de Educación 115 de 1994 establece que uno de los fines de la educación colombiana consiste en desarrollar las capacidades comunicativas necesarias para la participación responsable en la vida social, cultural y democrática del país. La ley promueve una formación integral que favorezca el desarrollo de habilidades para expresarse, interactuar y construir conocimiento en comunidad. Estos planteamientos respaldan la necesidad de generar procesos educativos que fortalezcan la oralidad desde edades tempranas, reconociendo su influencia en el desarrollo académico, social y personal de los estudiantes.

Complementariamente, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) destacan la importancia de la comunicación oral como una dimensión fundamental del lenguaje. Ambos documentos plantean que la escuela debe generar oportunidades para que los estudiantes participen en situaciones comunicativas auténticas que favorezcan la argumentación, la interpretación, la escucha y la construcción de significados. Esta orientación curricular guarda una estrecha relación con el propósito de la presente investigación, al reconocer que la oralidad se fortalece mediante experiencias de interacción significativas y contextualizadas.

Asimismo, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 resalta la necesidad de promover prácticas pedagógicas que favorezcan el pensamiento crítico, la participación y la formación integral de los estudiantes. Estas orientaciones adquieren especial relevancia frente a las realidades educativas contemporáneas, donde el fortalecimiento de la comunicación oral representa una oportunidad para que los niños desarrollen confianza, autonomía y capacidad para intervenir en los asuntos que afectan su entorno. Desde esta perspectiva, la presente investigación encuentra respaldo en las políticas nacionales que promueven una educación centrada en el diálogo, la participación y la construcción colectiva del conocimiento.

En conjunto, estos referentes normativos permiten comprender que el fortalecimiento del discurso oral no responde únicamente a una exigencia curricular, sino a la necesidad de formar sujetos capaces de comunicar sus ideas, participar en escenarios democráticos y construir significados compartidos en interacción con otros. Por ello, la presente investigación se inscribe en un marco legal que reconoce la palabra como un derecho, una herramienta de aprendizaje y una condición esencial para la formación integral de los estudiantes. Desde esta comprensión, la generación de un modelo teórico para el desarrollo del discurso oral en educación básica primaria constituye un aporte pertinente para avanzar hacia prácticas educativas más participativas, inclusivas y coherentes con los principios que orientan la educación contemporánea.

Cierre de la sección

Los planteamientos teóricos analizados permiten comprender que el desarrollo del discurso oral constituye un proceso profundamente vinculado a la construcción social del conocimiento.

Desde las perspectivas pedagógicas, comunicativas y socioconstructivistas abordadas, el lenguaje deja de concebirse como un simple instrumento para transmitir información y se reconoce como una herramienta mediante la cual los estudiantes interpretan la realidad, construyen significados y participan activamente en los procesos de aprendizaje. En este sentido, la oralidad adquiere un papel central dentro del aula, al posibilitar el diálogo, la reflexión, la argumentación y la construcción colectiva del conocimiento.

Esta comprensión resulta especialmente relevante para la presente investigación, ya que orienta la mirada hacia las experiencias y significados que docentes, estudiantes y familias atribuyen al discurso oral, reconociéndolo no como una habilidad complementaria del currículo, sino como un eje articulador de las interacciones educativas y de los procesos de formación humana. Desde esta perspectiva, comprender cómo se vive y se configura la oralidad en los contextos escolares permitirá generar un modelo teórico contextualizado que contribuya al fortalecimiento de prácticas pedagógicas más participativas, dialógicas y significativas en la educación básica primaria.

SECCIÓN III

DISEÑO METODOLÓGICO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA

La presente sección expone los fundamentos metodológicos que orientaron el desarrollo de la investigación. En ella se presenta el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo asumidos, así como el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2003) que permitió comprender las experiencias y significados construidos por los actores educativos en torno al desarrollo del discurso oral. Del mismo modo, se describen el contexto de estudio, los participantes, las técnicas e instrumentos utilizados para la producción de información, los criterios de rigor científico, los principios bioéticos y las fases metodológicas que guiaron el proceso de análisis e interpretación de los hallazgos, los cuales sirvieron de fundamento para la construcción del modelo teórico propuesto.

El paradigma interpretativo

El paradigma interpretativo, según Erickson (1989), "abarca un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas enfocadas en el análisis de los significados de las acciones humanas y de la vida social…" (p. 42). Esta investigación se enmarca en este paradigma, que busca entender significados construidos por los actores involucrados en el desarrollo del discurso oral en alumnos de primaria. Desde el paradigma interpretativo, se parte de la noción de que la realidad es subjetiva y está mediada por la interacción social, por lo que se pone énfasis en interpretar las perspectivas de los profesores y alumnos en su contexto sociocultural. Este enfoque permite explorar cómo se articulan con los principios del enfoque socioconstructivista, proporcionando una visión de los factores que inciden en el desarrollo del discurso oral.

> El paradigma interpretativo abandona el ideal objetivista de explicar ("Erklären") y propone la búsqueda de la comprensión ("Verstehen"). Bajo el paradigma interpretativo, no tiene sentido buscar un saber causal en las ciencias sociales,

> aunque esto no implica falta de carácter científico. Se sugiere como opción la búsqueda de entendimiento. (p. 27)

Este paradigma se mira desde la pentadimensionalidad del conocimiento, atendiendo a la postura del investigador venezolano Resplandor (2019) y se explica de la siguiente forma:

Dimensión axiológica: desde esta perspectiva, se reconocen y valoran las experiencias, emociones, significados y particularidades socioculturales de los estudiantes en relación con el discurso oral. La investigación comprende la oralidad como una manifestación profundamente humana que involucra confianza, identidad, participación y reconocimiento social. En consecuencia, se promueve una mirada ética y humanizadora de los procesos comunicativos desarrollados en el contexto escolar.

Dimensión ontológica: la realidad investigada se asume como dinámica, subjetiva e intersubjetiva. El fenómeno del discurso oral no se concibe como una estructura aislada ni homogénea, sino como una experiencia construida socialmente dentro de las interacciones pedagógicas y culturales del contexto sahagunense. La investigación reconoce que las dificultades, silencios, temores o posibilidades expresivas de los estudiantes forman parte de una realidad compleja que debe comprenderse desde las vivencias de los propios actores educativos.

Dimensión epistemológica: el conocimiento emerge de la interpretación de las experiencias vividas por docentes, estudiantes y representantes familiares en torno al desarrollo del discurso oral. Desde esta perspectiva, la investigación privilegia la comprensión del fenómeno por encima de su medición, asumiendo que la realidad educativa se construye mediante procesos de significación compartida. La articulación entre fenomenología y socioconstructivismo permite comprender cómo las experiencias subjetivas del habla se configuran dentro de procesos sociales de interacción, mediación y aprendizaje.

Dimensión teleológica: la investigación busca contribuir a la comprensión profunda del desarrollo del discurso oral en básica primaria mediante la construcción de un modelo teórico emergente contextualizado en las realidades educativas de Sahagún. Más allá de fortalecer competencias comunicativas, el estudio procura aportar una mirada pedagógica que reconozca la

oralidad como experiencia humana, social y cultural vinculada con la formación integral de los estudiantes.

Dimensión metodológica: la investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico, utilizando técnicas como la entrevista en profundidad, la observación participante y el análisis interpretativo de las narrativas emergentes. Estas herramientas permiten aproximarse a las vivencias de los actores educativos en su contexto natural y comprender las esencias que configuran el fenómeno investigado.

El enfoque cualitativo

Hernández y Mendoza (2018) plantean que el enfoque cualitativo es una metodología de indagación que investiga fenómenos a fondo para entender su naturaleza y los significados construidos por los participantes. Este enfoque se caracteriza por estudiar la realidad en su entorno natural, interactuando directamente con los sujetos de estudio y recolectando datos descriptivos mediante métodos como entrevistas, observaciones y revisión de documentos. En contraste con el enfoque cuantitativo, se fundamenta en procesos inductivos y en la construcción de teorías emergentes a partir de los datos. Hernández et al. (2015) señalan que este enfoque resulta especialmente pertinente para analizar e interpretar fenómenos complejos y cambiantes, como aquellos que se presentan en el ámbito educativo y en las interacciones humanas.

El enfoque cualitativo es coherente con los objetivos de esta investigación, ya que permite una indagación profunda y contextualizada de los roles educativos estudiados. Este enfoque permite recoger y analizar datos no numéricos, como narrativas, comportamientos y expresiones orales, fundamentales para comprender las dinámicas de interacción en el aula. Además, el enfoque cualitativo proporciona la adaptabilidad requerida para ajustarse a las características del entorno educativo, permitiendo que emerjan temáticas y conceptos directamente de la experiencia de los participantes, contribuyendo a la construcción del modelo teórico desde una perspectiva contextualizada y vivencial.

El método fenomenológico

La presente investigación se desarrolló mediante el método fenomenológico-hermenéutico de van Manen (2003), el cual se orienta a la comprensión de las experiencias vividas y de los significados que las personas construyen sobre los fenómenos que forman parte de su realidad cotidiana. Este método parte del reconocimiento de que la experiencia humana constituye una fuente legítima de conocimiento y que los fenómenos educativos pueden comprenderse a partir de las interpretaciones que los sujetos elaboran en relación con sus vivencias.

Desde esta perspectiva, van Manen (2003) plantea que la fenomenología busca describir e interpretar la esencia de las experiencias humanas tal como son vividas por las personas, mientras que la hermenéutica permite profundizar en los significados que emergen de dichas experiencias. En consecuencia, el interés de la presente investigación no se limitó a identificar prácticas relacionadas con el discurso oral, sino a comprender cómo docentes, estudiantes y familias experimentan, interpretan y significan este fenómeno en el contexto de la educación básica primaria.

La elección de este método resulta coherente con el propósito de generar un modelo teórico sobre el desarrollo del discurso oral, ya que permitió aproximarse a las experiencias vividas por los actores educativos, interpretar los significados construidos alrededor de la oralidad y comprender cómo estos se configuran en las dinámicas sociales y pedagógicas de la escuela. De esta manera, el método fenomenológico-hermenéutico se constituyó en una vía para acceder a la esencia del fenómeno estudiado y construir comprensiones teóricas contextualizadas.

La adopción del método fenomenológico-hermenéutico encuentra coherencia con el enfoque socioconstructivista que sustenta la investigación. Aunque ambas perspectivas proceden de tradiciones teóricas distintas, convergen en el reconocimiento de que los significados se construyen a partir de la experiencia humana. Desde el socioconstructivismo, Vygotsky (1978) explica que el lenguaje y el aprendizaje emergen de los procesos de interacción social y de la mediación cultural.

Por su parte, la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) permite comprender cómo esas experiencias de interacción son vividas, interpretadas y dotadas de significado por los

sujetos que participan en ellas. En consecuencia, mientras el socioconstructivismo aporta la comprensión de la naturaleza social del discurso oral, la fenomenología hermenéutica posibilita acceder a los sentidos que docentes, estudiantes y familias construyen en torno a sus experiencias comunicativas. Esta complementariedad permite comprender la oralidad no solo como una competencia lingüística, sino como una experiencia humana, social y educativa que se configura en la relación con los otros y con el contexto.

Escenario

El escenario central de este trabajo se sitúa en tres destacadas I.E. del municipio de Sahagún-Córdoba: la I.E. Andrés Rodríguez B. (institución A), El Nacional (institución B) y la Normal Superior Lácides Iriarte (institución C). Estas instituciones, con sus particularidades y contextos distintivos, brindan una oportunidad inigualable para adentrarse en las vivencias y percepciones de los alumnos de grado tercero de primaria en vínculo con el desarrollo del discurso oral bajo un enfoque socioconstructivista.

La Institución Educativa Andrés Rodríguez B, conocida por su rica tradición y trayectoria en el campo educativo, su identidad institucional y su énfasis en la formación de los alumnos, se ha posicionado como un referente en la región. Fue creada en 1956 y en sus primeros años, el plantel funcionó en espacios provisionales como viviendas, hasta que en 1960 se trasladó a la sede actual, construida en terrenos donados por Luis Dumar y Rafael Otero.

El nombre del colegio rinde homenaje a Andrés Rodríguez Balseiro, personaje oriundo de Tolú (Sucre), quien destacó por su vocación docente y su compromiso con la educación. Aunque llegó a Sahagún desempeñándose como telegrafista, dedicó gran parte de su tiempo a la enseñanza, impartiendo clases a niños y jóvenes de la comunidad. Su sólida formación en áreas como filosofía, historia, geografía y matemáticas imprime un fuerte contenido simbólico al nombre de la institución, asociado al valor del conocimiento, la palabra y la transmisión de saberes.

En lo institucional, la visión y la misión del plantel enfatizan una educación integral orientada a los valores, la convivencia ciudadana, la responsabilidad ambiental y la construcción de proyectos de vida que contribuyan a la transformación del entorno. El respeto, la tolerancia y la honestidad se constituyen en referentes éticos que orientan las interacciones cotidianas dentro

de la institución y configuran un entorno propicio para el diálogo, la participación y la expresión oral. Estos elementos hacen de la institución un escenario pertinente para comprender cómo se construye y se vive el discurso oral en el aula.

Por otro lado, la Institución Educativa El Nacional, con su énfasis en las competencias comunicativas, los valores y saberes, presenta un marco propicio para explorar las interacciones y construcciones de conocimiento en el ámbito del discurso oral. Es una entidad oficial que proporciona educación en preescolar, básica y media. Con más de cinco décadas de servicio a la comunidad, la institución ha procurado promover principios y valores que orientan a sus egresados hacia el liderazgo, la convivencia y la resolución dialogada de los problemas, aspectos que inciden directamente en las prácticas discursivas que se desarrollan en el ámbito escolar.

Desde su misión institucional, se propone ofrecer una educación de calidad con especialización en idiomas actuales y enfoque en negocios y computación, lo cual sitúa al lenguaje como un eje central del proceso formativo. Esta orientación ayuda al progreso de competencias comunicativas y crea un entorno propicio para el discurso oral como práctica pedagógica y social. La visión institucional proyecta a la institución como un líder por su alto desempeño académico y por la formación de estudiantes críticos, analíticos e investigativos, que se adapten a las transformaciones del entorno y de interactuar con la sociedad. Esta proyección formativa se ve reforzada por principios filosóficos que promueven una concepción humanizada del quehacer docente, la vivencia de valores, el pensamiento divergente y la utilización reflexiva de la tecnología.

Por último, la Institución Educativa Normal Superior Lácides Iriarte, con su orientación hacia la formación docente, añade una perspectiva crucial para entender cómo los futuros educadores perciben y se apropian del enfoque socioconstructivista en relación con el discurso oral. Aunque en su fundación se conocía como Institución Educativa Normal Superior de Sahagún, la institución desde hace varios años lleva el nombre del ilustre pedagogo Lácides Alfonso Iriarte, oriundo de Tolú (Sucre), figura emblemática del pensamiento educativo regional y reconocido por su vasto conocimiento en ciencias, literatura, arte y humanismo. Su legado pedagógico continúa inspirando una tradición académica en la que el saber, la palabra y la formación ética se articulan como pilares del ejercicio docente.

Esta institución en particular se constituye en un escenario relevante dado su carácter histórico como institución formadora de docentes y su enfoque pedagógico basado en el lenguaje, la reflexión crítica y la creación significativa del saber. Su filosofía institucional menciona al humano como un sujeto axiológico, cultural, histórico y social, cuya formación integral se crea con la experiencia personal y su entorno. Esta concepción reconoce el lenguaje como mediador esencial del desarrollo humano, del aprendizaje significativo y de la integración social, lo cual otorga relevancia a las prácticas discursivas que se crean en lo educativo y formativo.

Desde su misión institucional, la Normal Superior Lácides Iriarte orienta su quehacer a la formación de normalistas superiores competentes e innovadores, con sólidas capacidades investigativas, comunicativas y pedagógicas, así como con habilidades en el uso de una segunda lengua y de las TIC. La visión institucional por su parte proyecta a la normal como líder en la formación de normalistas bilingües con sentido de pertenencia tanto en contextos rurales como urbanos, capaces de transformar de manera crítica y ética los escenarios educativos donde se desempeñen.

Cada una de estas instituciones ofrece una visión única sobre cómo se manifiesta el enfoque socioconstructivista en la práctica pedagógica diaria y cómo este afecta en el progreso del discurso oral de los alumnos. La diversidad de estos escenarios no solo enriquece la investigación, sino que también garantiza un entendimiento más holístico y representativo del estudio. Dentro de estos escenarios, se busca capturar las vivencias y percepciones de los alumnos y docentes en su contexto natural, sin intervenciones que puedan alterar la autenticidad de sus experiencias. Según Hernández y Mendoza (2018), al abordar una investigación desde lo interpretativo-fenomenológico y el enfoque cualitativo, es esencial sumergirse en el contexto natural de la gente para lograr un entendimiento profundo y genuino de sus experiencias y percepciones.

Participantes

Los participantes constituyen una fuente fundamental de información, dado que, por sus experiencias, conocimientos y roles dentro del contexto estudiado, poseen una comprensión significativa del fenómeno investigado (Mendieta, 2015). En la presente investigación, orientada a comprender el desarrollo del discurso oral en estudiantes de tercer grado de educación primaria

desde una perspectiva socioconstructivista, los participantes desempeñaron un papel esencial al compartir sus vivencias, percepciones y significados en torno a las experiencias comunicativas que se construyen en el ámbito escolar. Sus aportes permitieron profundizar en la comprensión del fenómeno y enriquecer el proceso de interpretación de los hallazgos.

Por su parte, la mayoría de los docentes que participarán en esta investigación poseen maestrías en áreas relacionadas con la educación, lo que refuerza su conocimiento teórico y práctico sobre pedagogía y procesos de aprendizaje. Estos tienen, en promedio, varios años de experiencia trabajando con estudiantes de básica primaria, lo que les confiere un entendimiento de las dinámicas, desafíos y particularidades de enseñar a este grupo etario. Dada la naturaleza de la investigación, es probable que muchos de estos docentes tengan un interés particular o experiencia en implementar prácticas pedagógicas inspiradas en el enfoque socioconstructivista.

Se contempla la inclusión de al menos 5 docentes (2 de la institución A, 2 de la B y 1 de la C), 2 estudiantes (1 de la institución A y 1 de la institución C) y una madre de familia (con hijos que estudian en la institución C), de las tres instituciones en total. Los participantes se basan en un "muestreo por conveniencia", siguiendo las indicaciones de la investigadora colombiana Mendieta (2015). Este muestreo se basa por la elección de individuos de acuerdo con su disponibilidad y facilidad de acceso. Si bien este método puede tener limitaciones en términos de representatividad, su utilidad radica en la posibilidad de acceder rápidamente a información relevante para la investigación. Para este estudio investigativo se tendrán presentes los siguientes participantes:

Tabla 2

Participantes

N°	Código	Funciones	Descripción
01	DOC 001	Docente de aula, magister en educación de la institución A	Mujer con siete años de experiencia en educación básica primaria. Ha desarrollado su labor en procesos de enseñanza orientados al fortalecimiento de competencias comunicativas y al acompañamiento integral de los estudiantes en el aula.
02	DOC 002	Docente orientador, especialista en pedagogía reeducativa de la institución A	Mujer con diez años de experiencia como docente de aula y tres años de experiencia como orientadora escolar. Su trayectoria le ha permitido participar en procesos de acompañamiento académico y socioeducativo relacionados con el desarrollo integral de niños y niñas en edad escolar.
03	DOC 003	Magister en educación de la institución C	Hombre con siete años de experiencia en educación básica primaria. Ha participado en procesos formativos

N°	Código	Funciones	Descripción
			enfocados en la enseñanza de diferentes áreas del conocimiento y en el fortalecimiento de la participación estudiantil dentro del aula.
04	DOC 004	Docente de aula, licenciado en educación inicial en la institución B	Mujer con seis años de experiencia en educación preescolar. Su práctica pedagógica se ha centrado en el acompañamiento de procesos iniciales de aprendizaje, interacción social y desarrollo comunicativo de los estudiantes.
05	DOC 005	Licenciado en educación básica con énfasis en lengua castellana, docente de básica primaria de la institución B	Hombre con diez años de experiencia como docente de aula. Se ha destacado por la implementación de proyectos pedagógicos relacionados con las ciencias naturales y estrategias que promueven la participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje.
06	EST001	Estudiante de grado 3 de la institución A	Estudiante de tercer grado de educación primaria, con nueve años de edad. Participa regularmente en actividades de lectura, exposiciones y dinámicas grupales desarrolladas en el aula. Su experiencia escolar le permite aportar significados relacionados con la participación oral y la interacción con sus compañeros.
07	EST002	Estudiante de grado 3 de la institución C	Estudiante de grado tercero que participa activamente en actividades cívicas, culturales y académicas desarrolladas en la institución. Su participación frecuente en escenarios de representación y expresión pública le ha permitido desarrollar experiencias relacionadas con el uso del discurso oral en contextos escolares.
08	PAD001	Ama de casa con hijos en la institución C	Madre de familia vinculada a la institución educativa desde hace más de diez años, con varios hijos que han cursado o cursan estudios en ella. Su participación continua en actividades escolares y su conocimiento de las dinámicas institucionales le permiten aportar una perspectiva amplia sobre el desarrollo comunicativo de los estudiantes y la relación entre familia y escuela.

Fuente: elaboración de la autora (2025)

Criterios de inclusión

Estudiantes de educación básica primaria (primero a quinto grado) matriculados en alguna de las instituciones educativas seleccionadas del municipio de Sahagún.

Docentes de básica primaria con experiencia en procesos de enseñanza y aprendizaje que involucren situaciones de comunicación oral en el aula.

Padres, madres o acudientes de estudiantes participantes, dispuestos a compartir sus experiencias y percepciones relacionadas con el desarrollo del discurso oral.

Participantes que manifiesten voluntariamente su interés en formar parte de la investigación mediante la firma del consentimiento informado y, cuando corresponda, del asentimiento informado.

Actores educativos con una permanencia mínima de un año en la institución, favoreciendo una experiencia significativa del contexto escolar y de las dinámicas comunicativas propias de la comunidad educativa.

Criterios de exclusión

Personas que no manifiesten su consentimiento voluntario para participar en la investigación.

Participantes que, por razones de salud, disponibilidad o circunstancias personales, no puedan participar en las actividades previstas para la producción de información.

Actores educativos con una permanencia inferior a un año en la institución educativa, debido a que podrían no contar con experiencias suficientes relacionadas con el fenómeno estudiado.

Participantes cuyas condiciones particulares requieran procedimientos metodológicos o apoyos especializados diferentes a los contemplados en el alcance de la presente investigación.

La selección de los estudiantes no estuvo orientada a identificar casos asociados a trastornos específicos del lenguaje o dificultades comunicativas que requirieran atención clínica especializada. El interés de la investigación se centró en comprender las experiencias cotidianas relacionadas con el desarrollo del discurso oral en contextos escolares regulares, desde la perspectiva de estudiantes que participaban activamente en las dinámicas académicas propias de la educación primaria. En coherencia con el método fenomenológico-hermenéutico, se privilegiaron participantes con capacidad para narrar sus experiencias, expresar percepciones y compartir significados sobre los procesos comunicativos vividos en la escuela. Esta decisión metodológica no implicó desconocer la existencia de estudiantes con dificultades particulares, sino

delimitar el fenómeno de estudio a las experiencias de oralidad construidas en escenarios educativos ordinarios.

Técnicas de recolección de información

Teniendo en cuenta la naturaleza de la investigación, se seleccionaron técnicas orientadas a comprender las experiencias vividas y los significados que docentes, estudiantes y familia construyen alrededor del desarrollo del discurso oral. Más que recopilar respuestas sobre una realidad observable, el interés estuvo centrado en acercarse a las vivencias de los participantes, escuchar sus relatos y comprender cómo experimentan la oralidad dentro de los diferentes escenarios de interacción que hacen parte de su vida escolar y familiar.

La primera técnica empleada fue la entrevista en profundidad, entendida como un encuentro dialógico que permite al participante narrar libremente sus experiencias, percepciones y significados. Según Hernández y Mendoza (2018), este tipo de entrevista favorece la comprensión de las experiencias humanas desde la perspectiva de quienes las viven. En esta investigación, las conversaciones se desarrollaron en un ambiente de confianza y cercanía, permitiendo que docentes, estudiantes y la madre participante compartieran situaciones cotidianas relacionadas con la participación oral, las dificultades para expresarse, las estrategias utilizadas en el aula y las experiencias que han contribuido al fortalecimiento de la comunicación.

Para orientar los encuentros se elaboró una guía flexible de conversación construida a partir de los propósitos de la investigación. Esta guía permitió abordar aspectos relacionados con las experiencias de oralidad, las interacciones comunicativas, las prácticas pedagógicas y los significados atribuidos al discurso oral, favoreciendo al mismo tiempo que emergieran temas, reflexiones y experiencias no previstas inicialmente, pero relevantes para la comprensión del fenómeno estudiado.

La segunda técnica utilizada fue la observación participante, la cual permitió a la investigadora aproximarse de manera directa a las dinámicas cotidianas donde la oralidad adquiere significado. Esta técnica favoreció la comprensión de las formas en que docentes y estudiantes interactúan durante las actividades escolares, cómo se generan los espacios de diálogo y cuáles son las oportunidades reales que encuentran los estudiantes para expresar sus ideas dentro del aula.

Más que registrar comportamientos aislados, la observación buscó comprender las experiencias comunicativas tal como se desarrollan en el contexto natural donde ocurren.

Durante las jornadas de observación se acompañaron actividades académicas, momentos de participación grupal, exposiciones, conversaciones espontáneas y otras situaciones propias de la vida escolar. Las anotaciones realizadas en los registros de campo permitieron describir las interacciones observadas, las expresiones verbales y no verbales de los participantes, las formas de mediación docente y las respuestas de los estudiantes frente a diferentes experiencias comunicativas. Estos registros enriquecieron la comprensión de las narrativas obtenidas en las entrevistas y permitieron contextualizar los significados expresados por los participantes.

La articulación entre las entrevistas en profundidad y la observación participante permitió aproximarse al fenómeno desde diferentes perspectivas, favoreciendo el diálogo entre las experiencias narradas y las vivencias observadas en los escenarios educativos. Esta complementariedad fortaleció la credibilidad de los hallazgos al posibilitar una comprensión más profunda, contextualizada y coherente del desarrollo del discurso oral, construida a partir de las voces, experiencias y significados compartidos por los actores educativos participantes.

Rigor científico de la investigación: fiabilidad y confiabilidad

El rigor de la presente investigación se sustentó en los criterios de calidad propuestos por Lincoln y Guba (1985), ampliamente reconocidos en la investigación cualitativa: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Estos criterios permitieron garantizar la coherencia entre el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico asumido.

La credibilidad se fortaleció mediante el contacto directo con los participantes y la utilización de diferentes fuentes de información, incluyendo docentes, estudiantes y familia. Asimismo, se recurrió a la triangulación entre entrevistas y observaciones, favoreciendo una comprensión más amplia y profunda de las experiencias relacionadas con el desarrollo del discurso oral en el contexto escolar.

La transferibilidad se favoreció a través de la descripción detallada del contexto investigado, de las características de los participantes y de las condiciones en las que se desarrolló el fenómeno estudiado. De esta manera, otros investigadores podrán valorar la pertinencia de los hallazgos en contextos educativos con características semejantes, sin pretender generalizaciones universales.

La dependencia se garantizó mediante el registro sistemático de las decisiones metodológicas adoptadas durante el proceso investigativo, dejando evidencia de las rutas seguidas para la producción, organización e interpretación de la información. Esto permitió mantener la coherencia entre los propósitos del estudio, las técnicas empleadas y las comprensiones alcanzadas.

Por su parte, la confirmabilidad se fortaleció a través de una actitud reflexiva permanente por parte de la investigadora, procurando que las interpretaciones emergieran de las experiencias narradas por los participantes y de los significados construidos durante el proceso de análisis. La incorporación de entrevistas, observaciones y procesos de triangulación contribuyó a fundamentar las interpretaciones en evidencias derivadas del trabajo de campo.

Técnicas de procesamiento de la información

El procesamiento e interpretación de la información se desarrolló siguiendo los planteamientos de la fenomenología hermenéutica de Van Manen (1990), quien concibe la investigación fenomenológica como un proceso orientado a comprender los significados de las experiencias vividas. Desde esta perspectiva, el análisis no se limita a la clasificación de datos, sino que busca revelar la esencia de los fenómenos a partir de las interpretaciones construidas por quienes los experimentan. En consecuencia, el interés de esta investigación estuvo centrado en comprender cómo docentes, estudiantes y familias viven y significan el desarrollo del discurso oral en el contexto de la educación básica primaria.

Orientación al fenómeno

La primera fase correspondió a la orientación consciente hacia el fenómeno investigado. Para Van Manen (1990), toda investigación fenomenológica surge de una preocupación auténtica

por comprender una experiencia humana significativa tal como es vivida por quienes la experimentan. En esta investigación, la atención se centró en el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria de tres instituciones educativas del municipio de Sahagún, Córdoba, reconociendo que la oralidad constituye una experiencia cotidiana que atraviesa los procesos de aprendizaje, convivencia e interacción social.

Esta fase inició con la observación preliminar de situaciones recurrentes en las aulas relacionadas con la participación verbal de los estudiantes, las dificultades para expresar ideas en público, la inseguridad al intervenir en clase y la limitada presencia de estrategias orientadas al fortalecimiento de la oralidad. Paralelamente, se realizó una revisión de antecedentes y referentes teóricos que permitieron comprender el estado actual del conocimiento sobre el fenómeno y delimitar el problema de investigación. A partir de este acercamiento inicial se formuló la pregunta investigativa y se definió el propósito de generar un modelo teórico que permitiera comprender y fortalecer el desarrollo del discurso oral desde una perspectiva socioconstructivista.

Durante esta etapa se procuró mantener una actitud de apertura frente al fenómeno, evitando imponer interpretaciones previas sobre las experiencias de los participantes. El interés principal consistió en comprender cómo docentes, estudiantes y familias experimentaban la oralidad dentro de su realidad cotidiana y qué significados atribuían a las oportunidades, dificultades y prácticas relacionadas con el acto de hablar, escuchar e interactuar en los escenarios educativos.

Investigación de la experiencia vivida

La segunda fase estuvo orientada a la exploración de las experiencias vividas por los participantes. Para ello se estableció contacto con las instituciones educativas seleccionadas y se gestionaron los permisos necesarios para el desarrollo del trabajo de campo. Posteriormente, se identificaron los informantes clave que, por su experiencia y relación directa con el fenómeno, podían aportar información significativa para la comprensión del desarrollo del discurso oral.

La producción de información se realizó mediante entrevistas en profundidad, aplicadas a docentes de básica primaria, estudiantes de tercer grado y una madre de familia. Los guiones de entrevista fueron diseñados para favorecer relatos abiertos acerca de las experiencias, percepciones

y significados construidos en torno a la oralidad. Las conversaciones fueron desarrolladas en ambientes tranquilos y familiares para los participantes, favoreciendo la expresión espontánea de sus vivencias y experiencias.

De manera complementaria, se realizaron procesos de observación participante en los espacios escolares. Durante estas observaciones se registraron situaciones relacionadas con la participación oral de los estudiantes, las formas de interacción docente-estudiante, las dinámicas de trabajo colaborativo, las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes y las respuestas comunicativas de los niños frente a diferentes actividades de aula. Los registros fueron consignados en notas de campo que posteriormente sirvieron para complementar y contrastar la información obtenida mediante las entrevistas.

Esta fase permitió aproximarse a la experiencia tal como era vivida por los participantes, recuperando sus voces, emociones, inquietudes y expectativas respecto al desarrollo del discurso oral dentro y fuera de la escuela.

Reflexión sobre los temas esenciales

Una vez producida la información, se inició un proceso de lectura, relectura y reflexión permanente sobre las entrevistas transcritas y los registros de observación. Siguiendo a Van Manen (1990), el propósito de esta fase consistió en identificar aquellos significados esenciales que revelaban la naturaleza del fenómeno estudiado.

Inicialmente se realizó una lectura holística de cada entrevista para comprender el sentido general de las experiencias narradas. Posteriormente se efectuaron lecturas selectivas y detalladas orientadas a identificar expresiones, frases y fragmentos que reflejaran aspectos significativos relacionados con la oralidad. Estos fragmentos fueron agrupados de acuerdo con sus similitudes y relaciones temáticas.

Durante este proceso se identificaron unidades de significado vinculadas con la confianza al hablar, el temor al error, la interacción entre compañeros, la mediación del docente, la influencia de la familia y las oportunidades de participación presentes en el aula. Asimismo, emergieron

tensiones relacionadas con la diferencia entre la oralidad espontánea que los estudiantes desarrollan en sus contextos cotidianos y las exigencias propias de la oralidad académica escolar.

La reflexión fenomenológica permitió trascender las respuestas individuales para reconocer experiencias compartidas y significados comunes entre los participantes, configurando progresivamente los temas esenciales que posteriormente dieron origen a las temáticas emergentes del estudio.

Escritura fenomenológica e interpretación hermenéutica

La cuarta fase correspondió al proceso de escritura fenomenológica e interpretación hermenéutica. En esta etapa, las experiencias recogidas fueron transformadas en descripciones interpretativas que buscaron conservar la riqueza de las vivencias narradas por los participantes. La escritura se desarrolló de manera progresiva mediante la elaboración de textos analíticos que integraban las voces de docentes, estudiantes y familia con los hallazgos derivados de la observación. Cada temática emergente fue sustentada con fragmentos representativos de los relatos, permitiendo mantener el vínculo entre la interpretación realizada y las experiencias originales de los participantes.

Posteriormente, las temáticas fueron puestas en diálogo con los referentes teóricos que sustentan la investigación. Los aportes de Vygotsky (1978) sobre la mediación social, la interacción y la construcción colectiva del conocimiento permitieron interpretar las experiencias relacionadas con la participación oral, mientras que los planteamientos de Van Manen (1990) favorecieron la comprensión de los significados atribuidos por los actores educativos a sus vivencias comunicativas.

Este proceso hermenéutico permitió comprender que las experiencias individuales no podían analizarse de forma aislada, sino dentro de las relaciones sociales, culturales y pedagógicas que les otorgaban sentido. De esta manera, la interpretación avanzó desde la descripción de situaciones concretas hacia comprensiones más profundas sobre la naturaleza del desarrollo del discurso oral en el contexto estudiado.

Integración de significados y construcción teórica

La fase final estuvo orientada a la integración de los significados construidos durante todo el proceso investigativo. Una vez consolidadas las temáticas emergentes y desarrolladas las interpretaciones correspondientes, se procedió a establecer relaciones entre los diferentes hallazgos para construir una comprensión global del fenómeno.

Esta integración permitió reconocer que el desarrollo del discurso oral no depende exclusivamente de aspectos lingüísticos, sino de una compleja interacción entre factores emocionales, pedagógicos, familiares, sociales y culturales. Los análisis evidenciaron que la confianza comunicativa constituía un elemento central que articulaba las experiencias relatadas por docentes, estudiantes y familia, influyendo directamente en la participación y en la disposición para expresarse oralmente.

A partir de estas comprensiones se configuró el modelo teórico propuesto, integrando la confianza comunicativa, la mediación pedagógica, la interacción oral, las prácticas comunicativas contextualizadas, el acompañamiento familiar y comunitario, las estrategias lúdicas y culturales y la evaluación formativa como componentes esenciales para el fortalecimiento del discurso oral. Esta construcción permitió trascender la descripción de experiencias particulares para generar una explicación teórica contextualizada en las realidades educativas de Sahagún, ofreciendo una propuesta orientadora para comprender y fortalecer la oralidad en la educación básica primaria.

La Figura 1 presenta las fases del procesamiento e interpretación de la información desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003), evidenciando el recorrido metodológico seguido para comprender las experiencias vividas por los participantes y generar las comprensiones teóricas que sustentan el modelo propuesto.

Figura 1

Técnicas de procesamiento de la información



Nota. Figura elaborada por la autora (2026) mediante inteligencia artificial generativa, a partir de la representación conceptual de las fases de procesamiento e interpretación de la información propuestas por Van Manen (2003) y adaptadas al contexto de la presente investigación.

Sustento bioético

El consentimiento informado constituye uno de los principios fundamentales que orientan la presente investigación, al garantizar el respeto por la dignidad, la libertad y la capacidad de decisión de los participantes. De acuerdo con el Manual UPEL (2025), este principio asegura que cada persona decida de manera consciente y voluntaria su participación en el estudio, una vez que

ha recibido información clara, suficiente y comprensible sobre los propósitos, procedimientos, alcances y condiciones de la investigación. En el caso de los estudiantes menores de edad, la autorización fue otorgada por sus padres o representantes legales, atendiendo las disposiciones éticas establecidas para la protección de poblaciones que requieren especial resguardo.

Se garantizó el derecho de los participantes a retirarse de la investigación en cualquier momento, sin presiones, sanciones o consecuencias derivadas de dicha decisión. Este procedimiento se complementó con los principios de beneficencia y no maleficencia, procurando maximizar los beneficios académicos y científicos del estudio, así como prevenir cualquier situación que pudiera afectar el bienestar físico, emocional o social de los participantes. En consecuencia, la investigación se desarrolló en un marco de respeto, confianza y responsabilidad ética, velando permanentemente por la protección de los derechos, la integridad y el bienestar de todos los actores involucrados.

Cierre de la sección

La ruta metodológica desarrollada en esta investigación permitió aproximarse al fenómeno del discurso oral desde una perspectiva comprensiva, reconociendo que las experiencias humanas constituyen una fuente legítima de conocimiento. La adopción del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen posibilitó comprender los significados que docentes, estudiantes y familias construyen en torno a la oralidad en su contexto escolar, trascendiendo visiones reduccionistas centradas únicamente en el desempeño o la medición de habilidades comunicativas.

En este sentido, la metodología asumida no buscó cuantificar comportamientos ni establecer relaciones causales, sino aproximarse a las experiencias vividas por los actores educativos para comprender cómo se configura el discurso oral en las dinámicas cotidianas de la escuela. La escucha atenta de sus voces, la interpretación de sus relatos y la reflexión sobre los significados emergentes permitieron revelar dimensiones humanas, sociales y pedagógicas que difícilmente podrían ser comprendidas mediante procedimientos centrados exclusivamente en indicadores o resultados observables.

Desde esta mirada, la oralidad se comprendió como una experiencia que trasciende la simple transmisión de información para convertirse en un espacio de encuentro, construcción de significados y reconocimiento del otro. Así, el proceso metodológico abrió la posibilidad de descubrir comprensiones profundas sobre la comunicación humana, evidenciando que cuando se privilegia la escucha y la interpretación de las vivencias, emergen sentidos relacionados con la identidad, la participación, la confianza, la interacción y la construcción compartida del conocimiento. Estas comprensiones constituyen el fundamento sobre el cual se desarrollan los hallazgos y la construcción teórica que se presentan en la sección siguiente.

SECCIÓN IV

LAS VOCES VIVAS DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO SAHAGÚN

La presente sección expone los hallazgos derivados del proceso de producción e interpretación de la información obtenida mediante la entrevista a profundidad y la observación participante. Estas técnicas permitieron aproximarse a las experiencias vividas por docentes, estudiantes y una madre de familia, así como comprender los significados que los actores educativos atribuyen al desarrollo del discurso oral en el contexto de la educación básica primaria.

En correspondencia con el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2003), el análisis se orientó a comprender las experiencias tal como fueron narradas y vividas por los participantes, reconociendo que la oralidad constituye una experiencia humana que adquiere significado dentro de las interacciones cotidianas que se desarrollan en la escuela y la familia. Más que describir comportamientos aislados, el interés estuvo centrado en interpretar los sentidos que emergen de las experiencias relacionadas con la participación, la comunicación, la interacción y la construcción del discurso oral.

En un primer momento se presentan los participantes del estudio y las experiencias significativas obtenidas mediante las entrevistas y observaciones realizadas. Posteriormente, se desarrolla la reflexión fenomenológica a partir de los temas esenciales emergentes, sustentados en evidencias derivadas de las voces de los participantes. Finalmente, se integran los significados construidos para comprender el fenómeno estudiado y generar los fundamentos teóricos que sustentan el modelo propuesto para el desarrollo del discurso oral desde una perspectiva socioconstructivista.

El proceso interpretativo privilegió las narrativas, expresiones y experiencias compartidas por los actores educativos, procurando comprender la manera en que viven, sienten y significan la

oralidad en su contexto escolar. A partir de esta aproximación emergieron comprensiones que permitieron trascender las descripciones iniciales para identificar relaciones, tensiones y significados que configuran el desarrollo del discurso oral en las instituciones educativas participantes.

Fase I. Orientación al fenómeno

La orientación al fenómeno constituye el punto de partida de la fenomenología hermenéutica propuesta por Van Manen (2003), quien plantea que toda investigación debe surgir de un interés auténtico por comprender una experiencia humana significativa. Más que abordar el fenómeno desde temáticas previamente definidas o explicaciones teóricas cerradas, esta fase implica dirigir la atención hacia aquello que inquieta al investigador y que se manifiesta en la vida cotidiana de las personas. En el presente estudio, dicha orientación estuvo centrada en comprender cómo se configura el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria a partir de las experiencias, percepciones y significados construidos por docentes, estudiantes y familias en el contexto educativo de Sahagún.

El acercamiento inicial al fenómeno permitió reconocer que la oralidad ocupa un lugar relevante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, su desarrollo no siempre recibe una atención pedagógica equivalente a la otorgada a otras competencias escolares. En el municipio de Sahagún, Córdoba, resulta significativo destacar el legado del profesor Robinson Nájera Galvis (1955-2024), reconocido educador, escritor y promotor cultural del municipio de Sahagún, quien dedicó gran parte de su vida a fortalecer el vínculo entre la escuela, la literatura y la tradición oral de la región. A través de su labor docente y de obras como *El acordeón de los dioses*, promovió formas de enseñanza donde la palabra, la narración, la imaginación y la identidad cultural ocupaban un lugar central en la formación de los niños.

Su figura ha influido en el desarrollo de esta tesis, por medio de la cual hemos de comprender cómo el discurso oral puede fortalecerse mediante experiencias significativas que involucren relatos, juegos de roles, dramatizaciones, entrevistas creativas y actividades basadas en las expresiones culturales del contexto. Desde esta perspectiva, el docente asume un papel fundamental como mediador de experiencias comunicativas que permiten a los estudiantes ampliar

su vocabulario, ganar confianza al hablar, desarrollar la escucha activa y construir discursos cada vez más coherentes. Robinson Nájera nos ha enseñado que la oralidad no solo se fortalece mediante ejercicios formales de lenguaje, sino también a través del reconocimiento de las tradiciones, las narrativas locales y las prácticas culturales que dan sentido a la experiencia educativa de los niños de Sahagún y de la región sabanera cordobesa.

A pesar de que la participación, el diálogo y la comunicación son aspectos constantemente mencionados en los discursos institucionales, las experiencias narradas por los participantes revelan que hablar en público, expresar opiniones, argumentar ideas o intervenir espontáneamente continúan siendo desafíos para muchos estudiantes. Esta situación despertó el interés por comprender no solamente qué ocurre con la oralidad en la escuela, sino cómo es vivida y significada por quienes participan directamente en ella.

Las voces de los docentes muestran que el discurso oral trasciende la simple emisión de palabras y se relaciona con procesos de participación, construcción de conocimiento e interacción social. En una de las conversaciones asociadas a la oralidad que se analizaron en el proceso de observación, surgió un dialogo docente que evocó uno de los decimeros más importantes del municipio, el docente Filiberto Hernández Teherán. La conversación inició con referencias a su delicado estado de salud y derivó en la necesidad de realizar un homenaje a su legado dentro de la tradición oral sahagunense. Los participantes destacaron que, a través de la décima, este autor logró preservar relatos, costumbres, expresiones lingüísticas y formas de interpretar la realidad propia de la cultura sabanera.

Este intercambio permitió comprender que la oralidad, más allá de una competencia escolar, constituye un patrimonio cultural que fortalece la identidad colectiva y mantiene vivas las memorias de la comunidad. Asimismo, evidenció la importancia de que la escuela incorpore referentes locales en los procesos de enseñanza, favoreciendo que los estudiantes reconozcan el valor de la palabra como medio de expresión, comunicación y construcción de identidad. Desde esta perspectiva, el docente emerge como mediador entre los saberes escolares y las tradiciones culturales del contexto, creando oportunidades para que los niños desarrollen sus capacidades comunicativas a partir de experiencias cercanas y significativas.

Además de ello, los participantes reconocen que los estudiantes poseen capacidades para expresarse, aunque estas suelen verse condicionadas por factores emocionales asociados a la confianza, la seguridad y el temor al error. De manera similar, los estudiantes describen experiencias en las que el deseo de participar convive con sentimientos de vergüenza o nerviosismo, especialmente cuando deben hablar frente a grupos numerosos o enfrentarse a situaciones de exposición pública. Estas experiencias evidencian que la oralidad constituye una vivencia compleja donde intervienen dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y pedagógicas.

Desde la experiencia familiar también emergen elementos significativos para comprender el fenómeno. Las narrativas muestran que el hogar se configura como un espacio privilegiado para el diálogo cotidiano, la narración de experiencias y el fortalecimiento de la confianza comunicativa. No obstante, también se reconoce que la seguridad que los niños manifiestan en el entorno familiar no siempre se traslada de manera automática a los escenarios escolares o sociales, donde aparecen nuevamente sentimientos de timidez e inseguridad. Esta situación permite comprender que el desarrollo del discurso oral se construye a través de múltiples contextos de interacción que influyen de manera permanente en las experiencias comunicativas de los estudiantes.

En este apartado debe establecerse una parte de la conversación entre docentes, previa a la semana cultural del municipio, donde resaltaron el valor del legado del profesor Rafael Vergara Álvarez, quien durante más de 38 años de servicio impulsó a sus estudiantes a escribir, poesía, cuentos, fabulas o cualquier tipo de escritos que implicara reflejar los sentimientos. Este docente durante más de 25 años ha impulsado en los estudiantes sahagunenses la participación al Concurso Regional de Declamadores de Pivijay Magdalena, ocupando siempre los primeros lugares; así mismo, galardonado en el primer lugar en varios encuentros como el Concurso Nacional de Declamación hecho en Titiribí, Antioquia, el Encuentro Nacional de Declamadores y Poetas de Chinú y el Encuentro de Declamadores Entre Soles y Lunas, realizado en Sahagún, Córdoba.

Se debe resaltar que el profesor Rafael Vergara ha sido homenajeado a nivel nacional y regional por su legado, y durante décadas ha impulsado desde las escuelas la creación de centros literarios que impulsen las narrativas en la escuela. La conversación de los docentes evoca que

tanto Rafael Vergara como Robinson Nájera mientras estuvieron en las aulas activos en la docencia, lograron identificar esas debilidades de los estudiantes y a través de espacios seguros de reflexión y dialogo los ayudaban a superar esos temores.

Atendiendo a estos elementos, al realizar esta primera etapa de orientación al fenómeno fue posible identificar una tensión significativa que atraviesa las experiencias de los participantes. Mientras el enfoque socioconstructivista reconoce la interacción y el lenguaje como elementos fundamentales para la construcción del aprendizaje, las vivencias relatadas muestran que numerosos estudiantes enfrentan barreras emocionales que limitan su participación en los espacios de diálogo e intercambio. Esta tensión resulta particularmente relevante porque pone de manifiesto que el desarrollo del discurso oral no depende exclusivamente de la existencia de oportunidades para hablar, sino también de las condiciones afectivas, relacionales y pedagógicas que favorecen o dificultan la toma de la palabra, espacios que en gran medida son propiciados por los docentes.

En consecuencia, la presente investigación orientó su mirada hacia la comprensión profunda de estas experiencias, procurando descubrir los significados que docentes, estudiantes y familias atribuyen al discurso oral y a los procesos que intervienen en su fortalecimiento. Esta aproximación permitió establecer las bases para la posterior reflexión fenomenológica, desde la cual emergieron los temas esenciales que configuran el fenómeno estudiado y que servirán de fundamento para la construcción del modelo teórico propuesto.

Fase II. Investigación de la experiencia vivida

Narrativas y sentidos emergentes a partir de la observación participante

La observación facilitó el registro sistemático de las interacciones entre docentes y alumnos durante el desarrollo de actividades de aula (ver Anexo D). Se observó la clase de cada docente con el fin de analizar cómo se promueve y manifiesta el discurso oral en la primaria. Los hallazgos iniciales de la guía de observación indican que las estrategias pedagógicas orientadas a promover la expresión oral se desarrollan principalmente a partir de preguntas abiertas, actividades grupales y espacios de participación guiada. En general, las clases observadas se caracterizaron por una organización flexible del espacio y por la creación de entornos que favorecen el diálogo, la narración de experiencias y la discusión de conceptos entre los alumnos.

En el caso de la docente DOC001 la sesión inició con una pregunta abierta relacionada con una lectura previa: "¿Qué recuerdan del cuento que leímos ayer?". A partir de esta consigna, se dio espacio para que los alumnos narraran sus ideas y recuerdos. Posteriormente, la docente organizó a los niños en pequeños grupos para que conversaran entre ellos sobre el tema, lo que permitió que ganaran confianza antes de participar en el espacio de plenaria. La lectura utilizada correspondía a un relato sobre la vida familiar y las costumbres de la región Caribe, lo que motivó a los niños a compartir anécdotas relacionadas con reuniones familiares (la mayoría de ellos habló de la navidad), fiestas patronales (destacaron la feria de la virgen de Guadalupe, resaltando la quema del castillo con pirotecnia) y actividades propias de su comunidad, como las cabalgatas y las fiestas de toro. Las intervenciones permitieron observar cómo los estudiantes organizaban secuencias narrativas sencillas para contar experiencias personales, incorporando expresiones propias de su contexto cultural.

Por su parte, la docente DOC002 centró la actividad en el reconocimiento de emociones y experiencias personales. Inició la clase preguntando: "¿Cómo se sintieron hoy al llegar al colegio?", organizando a los estudiantes en un círculo de diálogo que facilitó el respeto y la atención hacia lo que dice el otro. Además, propuso dinámicas en parejas para que los niños conversaran previamente, antes de compartir sus opiniones con todo el grupo, favoreciendo así una participación gradual. Las conversaciones sobre emociones estuvieron vinculadas con situaciones cotidianas vividas por los estudiantes en la escuela, el hogar y el barrio. Los niños relataron experiencias relacionadas con juegos que desarrollan en los descansos, "la lleva", "el quema'o", "el lápiz". Las niñas se enfocaron en el juego de "chis chas" y "el chicle americano". Durante el círculo de diálogo se evidenció que muchos estudiantes recurrían a expresiones lingüísticas características de la oralidad sabanera, como por ejemplo: "aguaita[1] lo que está haciendo", "para ganar tienes que añingotarte[2] más", "por eso es que pierde porque no se despabila[3]"; este aspecto enriqueció la interacción con ellos y permitió reconocer el valor de las formas locales de comunicación dentro del aula.

[1] Mira
[2] Agacharte-inclinarte
[3] Presta atención

El docente DOC003 abordó la oralidad a partir de un tema ambiental, iniciando con la pregunta: "¿Qué cosas podemos reciclar en nuestras casas?". Los estudiantes aportaron ejemplos desde sus experiencias cotidianas y, posteriormente, fueron organizados en equipos de trabajo para elaborar una cartelera sobre los colores de las canecas de reciclaje. Esta actividad combinó la expresión oral con el trabajo colaborativo y la exposición de ideas frente al grupo, permitió establecer conexiones con problemáticas ambientales presentes en el municipio. Los estudiantes mencionaron experiencias relacionadas con el manejo de residuos en sus hogares, el cuidado de espacios comunitarios y la protección de fuentes hídricas cercanas. Las exposiciones realizadas evidenciaron intentos de organizar ideas de manera secuencial, explicando causas, consecuencias y posibles soluciones desde ejemplos vinculados a su entorno inmediato.

Algunas de las expresiones fueron "Yo le dije a mi mamá que no se debe echar la manteca[4] en el lavaplatos porque se tapa el tubo, pero no me hace caso", "Yo le dije a mi mamá que los desperdicios de la comida sirven para que las matas[5] de bonche crezcan más", "mi hermana no cuida el agua, se demora como dos horas metía en el baño lavándose el pelo y toca saltarle[6] hasta tres baldes de agua".

En la observación realizada a la docente DOC004, se evidenció el uso de la narración y la dramatización como estrategias centrales. La clase comenzó con la lectura de un cuento corto, seguida de la pregunta: "¿Qué fue lo que más les gustó de la historia?". Luego, la docente organizó una dramatización sencilla en la que los estudiantes asumieron personajes del cuento, lo que les permitió expresarse oralmente de manera lúdica y creativa. La observación realizada a esta docente mostró un acercamiento más explícito a la tradición narrativa. El cuento empleado para la dramatización incorporaba elementos relacionados con la fauna y los paisajes característicos de la región Caribe. Durante la representación, los estudiantes utilizaron descripciones sencillas, diálogos espontáneos y recursos expresivos que favorecieron la construcción de secuencias narrativas más organizadas.

[4] Aceite de cocina usado
[5] Plantas
[6] Coger agua de un pozo, tanque o recipiente profundo con ayuda de un cáñamo o pita.

Dentro de los diálogos se destaca: “el día que fuimos a la represa[7] vimos un caimán muy grande y mi prima se espantó, corrió a decirle a mi abuelo que lo matara, pero no lo mató, porque dijo que había que cuidarlos”, la profesora explicó que había animales en vía de extinción, revelándoles lo que significaba esto, a lo cual una de las niñas dijo: “…antes a la finca llevaban huevos de iguana, pero ya mi mamá no los come porque dijo que había poquitas iguanas”. Esta experiencia permitió reconocer cómo la narración y la dramatización facilitan la articulación entre imaginación, lenguaje, cultura local y conciencia ética.

Finalmente, el docente DOC005 promovió el discurso oral a través del debate y la narración de experiencias. Inició la actividad con la pregunta: “¿Por qué creen que debemos cuidar el agua?” y organizó a los estudiantes en pequeños grupos para discutir el tema. Cada equipo designó un vocero encargado de exponer las conclusiones, complementando la actividad con relatos de situaciones cotidianas sobre el uso del agua en el hogar. En esta observación, realizada en una de las escuelas más grandes y cercanas a una reserva de agua en el municipio se notó que las reflexiones sobre el cuidado del agua dieron lugar a conversaciones relacionadas con las dinámicas ambientales del municipio y con experiencias familiares vinculadas al uso responsable de este recurso. Los estudiantes compartieron relatos sobre prácticas desarrolladas en sus hogares y comunidades, construyendo explicaciones que les permitieron argumentar y justificar sus opiniones frente a sus compañeros.

En conjunto, las observaciones evidencian que los docentes implementan estrategias variadas que integran preguntas orientadoras, trabajo en grupo y actividades contextualizadas, creando espacios significativos para el progreso de la oralidad en el aula. En este sentido, se identificó que la contextualización se fortalece cuando el docente vincula los temas con la realidad inmediata del estudiante, incorporando elementos del entorno sociocultural y ambiental. Por ejemplo, al abordar el cuidado del agua, se puede promover la reflexión sobre el origen del agua que consumen en Sahagún, su procedencia y características, lo que permite que el aprendizaje adquiera mayor sentido y cercanía con la vida cotidiana.

[7] Es un espacio que guarda agua generalmente ubicado en zonas rurales.

Aunque las actividades observadas evidenciaron esfuerzos importantes por promover la participación oral, también se identificó una oportunidad para fortalecer la incorporación sistemática de referentes culturales propios de Sahagún dentro de las experiencias pedagógicas. La riqueza de la tradición oral local, representada en las décimas de Filiberto Hernández Teherán y Omar Contreras, así como en las narraciones y obras literarias del maestro Robinson Nájera Galvis, constituyen un recurso valioso para el desarrollo del discurso oral. La lectura de fragmentos de *El acordeón de los dioses*, la recreación de relatos sobre la sabana cordobesa, la construcción colectiva de décimas o la narración de historias asociadas a la identidad cultural sahagunense podrían ampliar las oportunidades de expresión verbal, al tiempo que fortalecen el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la memoria cultural de los estudiantes.

Así mismo, se evidenció que los docentes procuraban distribuir los turnos de participación entre los estudiantes, especialmente entre aquellos que intervenían con menor frecuencia. Durante las observaciones fue común escuchar expresiones como: “Escuchemos ahora a quien aún no ha participado”, “Tómate tu tiempo para pensar” o “Puedes volver a intentarlo”, utilizadas por los docentes para animar a los niños a expresar sus ideas sin temor a equivocarse. En lugar de corregir de manera directa, los maestros recurrían a preguntas orientadoras o a la reformulación de las intervenciones, ayudando a los estudiantes a organizar mejor sus respuestas. Este acompañamiento fue particularmente visible en los niños que hablaban en voz baja o mostraban inseguridad al dirigirse al grupo.

Los recursos empleados también estuvieron estrechamente relacionados con los temas desarrollados en cada clase. En la sesión sobre reciclaje se utilizaron carteleras elaboradas por los propios estudiantes para explicar la clasificación de residuos y los colores de las canecas. En la actividad de narración se emplearon ilustraciones y personajes del cuento trabajado en clase, mientras que en las dramatizaciones los estudiantes utilizaron elementos sencillos de caracterización para representar situaciones y personajes. Estas experiencias permitieron que la oralidad surgiera de manera espontánea alrededor de situaciones concretas, favoreciendo la descripción, la explicación y la narración de experiencias.

La participación estudiantil mostró comportamientos diversos. Algunos estudiantes intervenían con facilidad, relatando experiencias familiares, explicando procedimientos o

respondiendo preguntas con seguridad. Otros, en cambio, requerían mayor tiempo para organizar sus ideas y expresarlas ante el grupo. Durante una de las exposiciones sobre el cuidado del agua, por ejemplo, un estudiante inició su intervención con frases breves y pausadas, pero logró ampliar sus explicaciones gracias a las preguntas realizadas por el docente y sus compañeros. Situaciones similares permitieron observar cómo la interacción favorecía progresivamente la construcción del discurso oral.

También se identificó que las dificultades no se relacionaban únicamente con la pronunciación o el volumen de la voz. En varias intervenciones los estudiantes lograban expresar sus ideas, pero encontraban obstáculos para mantener una secuencia lógica al narrar acontecimientos o explicar procesos. Al relatar experiencias familiares, algunos niños cambiaban de tema de manera repentina o dejaban ideas inconclusas. No obstante, se observó que las actividades basadas en relatos, exposiciones breves y conversaciones grupales contribuían gradualmente a fortalecer la organización del discurso y la coherencia de las intervenciones.

Las actividades colaborativas mostraron un efecto importante en la manera como los estudiantes interactuaban entre sí. Durante los trabajos en equipo fue frecuente observar que los niños se ayudaban mutuamente a recordar información, completar ideas o explicar conceptos antes de compartirlos con el grupo. En las dramatizaciones y exposiciones colectivas, varios estudiantes asumieron la responsabilidad de apoyar a compañeros más tímidos, favoreciendo un clima de cooperación que permitió una participación más amplia y espontánea.

En términos generales, las observaciones permitieron reconocer que las experiencias de oralidad más significativas fueron aquellas vinculadas con situaciones cercanas a la vida de los estudiantes, tales como las conversaciones sobre su familia, el cuidado del ambiente, las costumbres de la comunidad y las historias compartidas en el aula. Estos espacios posibilitaron que los niños hablaran desde sus propias experiencias, encontrando en la palabra una oportunidad para comunicar, recordar, preguntar y compartir aspectos de su realidad cotidiana.

Narrativas que parten de las entrevistas

Desde la experiencia del docente

Las entrevistas realizadas a los cinco docentes de educación básica primaria permitieron aproximarse a las experiencias, percepciones y significados que atribuyen al desarrollo del discurso oral en los estudiantes. A través del diálogo sostenido mediante el guion de entrevista (Anexo A), emergieron comprensiones relacionadas con la participación, la confianza, la interacción social, las estrategias pedagógicas y las condiciones que favorecen o limitan la expresión oral en el contexto escolar.

A continuación se presentará la anécdota de cada uno de los docentes conforme lo que develan sus entrevistas, se realiza la respectiva transformación lingüística con cada uno de los docentes; el análisis general se presenta de manera posterior a las tablas.

Tabla 3

Anécdota y Transformación lingüística Docente 1

ANÉCDOTA	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
Durante la conversación con la docente emergió una preocupación constante por las múltiples formas en que los niños viven la experiencia de hablar en la escuela. Mientras algunos participan con naturalidad, otros permanecen en silencio porque cargan experiencias de burla, inseguridad o escaso acompañamiento familiar. La docente recuerda que muchos estudiantes solo logran expresar lo que piensan cuando perciben un ambiente de confianza, donde el error no representa un motivo de ridiculización. En su experiencia cotidiana observa que la oralidad trasciende la capacidad de hablar correctamente. Para ella, un niño que logra expresar sus ideas también construye conocimiento, fortalece su autoestima y desarrolla liderazgo. Sin embargo, reconoce que las prácticas escolares continúan privilegiando la lectura y la escritura, dejando pocos espacios para que la palabra del estudiante ocupe un lugar central. Las actividades colaborativas aparecen entonces como escenarios donde el miedo disminuye y la comunicación fluye con mayor espontaneidad. En proyectos grupales, dramatizaciones y mesas de diálogo, la docente percibe que los estudiantes aprenden unos de otros, se apoyan mutuamente y encuentran seguridad para participar. No obstante, reconoce que estas experiencias se enfrentan	La docente experimenta el desarrollo del discurso oral como un proceso profundamente condicionado por la confianza. Percibe que hablar no constituye simplemente emitir palabras, sino exponerse frente a otros, asumir el riesgo de equivocarse y esperar ser aceptado. Desde su vivencia, la oralidad se fortalece cuando el estudiante encuentra relaciones pedagógicas basadas en el respeto, la cooperación y el reconocimiento mutuo. Las experiencias colaborativas reducen el temor, fortalecen la autoestima y favorecen la construcción compartida del conocimiento. Sin embargo, esta posibilidad convive con tensiones institucionales derivadas del predominio de prácticas tradicionales, las limitaciones materiales y la insuficiente participación familiar, elementos que restringen las oportunidades para que la palabra del estudiante emerja con libertad. La experiencia revela que enseñar a hablar implica, ante todo, construir escenarios donde el estudiante descubra que su voz posee valor dentro de la comunidad escolar.

diariamente a limitaciones institucionales relacionadas con el tiempo, los recursos didácticos y la escasa participación de algunas familias. La experiencia vivida por la docente permite comprender que el desarrollo del discurso oral no depende únicamente de estrategias metodológicas, sino de la creación permanente de ambientes donde los estudiantes se sientan escuchados, respetados y acompañados para construir su propia voz.	

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo al docente entrevistado. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

Tabla 4

Anécdota y Transformación lingüística Docente 2

ANÉCDOTA	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
La experiencia compartida por la docente orientadora revela que el desarrollo del discurso oral está profundamente relacionado con las vivencias emocionales y familiares de los estudiantes. En su labor cotidiana observa que algunos niños se expresan con naturalidad cuando provienen de entornos donde son escuchados y valorados; mientras que otros, marcados por situaciones de vulnerabilidad, miedo o inseguridad, permanecen en silencio o manifiestan grandes dificultades para comunicar lo que sienten y piensan. Durante los procesos de orientación escolar ha presenciado cómo muchos estudiantes llegan con temor a hablar, algunos incluso lloran o pierden la voz cuando deben expresarse frente a otras personas. Sin embargo, también ha descubierto que estas barreras comienzan a disminuir cuando encuentran espacios de diálogo donde no se sienten juzgados y donde la escucha, el respeto y la empatía hacen parte de la experiencia educativa. Las actividades colaborativas, los círculos de conversación y la mediación de conflictos representan para ella escenarios privilegiados donde los niños logran expresar emociones, fortalecer vínculos con sus compañeros y recuperar progresivamente la confianza para participar. Desde esta perspectiva, la oralidad deja de ser únicamente una habilidad académica para convertirse en una experiencia de reconocimiento personal y social. La docente reconoce igualmente que la escuela enfrenta limitaciones relacionadas con la disponibilidad de recursos, el tamaño de los grupos y la necesidad de fortalecer la formación docente y el acompañamiento familiar. Aun así, considera que cuando los estudiantes encuentran adultos que los escuchan con paciencia y les ofrecen oportunidades reales para dialogar, comienzan a construir una voz más segura dentro y fuera del aula.	La docente experimenta la oralidad como una expresión del bienestar emocional del estudiante. Hablar implica sentirse seguro, valorado y reconocido por quienes conforman su entorno escolar y familiar. Desde su experiencia, el desarrollo del discurso oral surge cuando el diálogo reemplaza al temor y cuando la escuela crea espacios donde la palabra circula libremente sin convertirse en motivo de juicio o exclusión. La interacción colaborativa, la mediación pedagógica y el acompañamiento afectivo permiten que los estudiantes fortalezcan progresivamente su confianza comunicativa y encuentren nuevas posibilidades para expresar sus pensamientos y emociones. La experiencia muestra que la oralidad constituye una construcción humana que integra dimensiones emocionales, familiares y pedagógicas, más allá del simple desarrollo de habilidades lingüísticas.

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo al docente entrevistado. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

Tabla 5

Anécdota y Transformación lingüística Docente 3

ANÉCDOTA	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
La experiencia del docente muestra que el desarrollo del discurso oral se construye entre el deseo de participar y el temor que muchos estudiantes sienten al hablar frente a los demás. En el aula observa que algunos niños expresan sus ideas con facilidad cuando conversan sobre temas cercanos a sus intereses, mientras que otros responden con frases breves o prefieren guardar silencio por inseguridad o falta de práctica. A lo largo de su labor ha descubierto que la confianza aumenta cuando los estudiantes encuentran oportunidades constantes para interactuar. Actividades como las lecturas compartidas, las dramatizaciones, los debates y los proyectos de investigación permiten que la palabra circule de manera más espontánea y que los niños aprendan a escuchar, argumentar y construir conocimiento junto a sus compañeros. El docente reconoce que las metodologías tradicionales, el poco tiempo disponible y la escasez de recursos dificultan la creación de estos espacios. Sin embargo, cada vez que los estudiantes asumen un papel protagónico en el proceso de aprendizaje, observa cómo fortalecen su seguridad, desarrollan liderazgo y logran expresar sus ideas con mayor claridad. Desde su experiencia, el discurso oral no se fortalece únicamente mediante ejercicios de expresión verbal, sino a través de experiencias compartidas donde los estudiantes descubren que su voz tiene valor y que aprender también significa dialogar, colaborar y construir conocimiento con otros.	El docente vive la oralidad como una experiencia que se fortalece mediante la participación constante y la interacción con los demás. Hablar implica superar el miedo, desarrollar confianza y encontrar escenarios donde la palabra sea reconocida y valorada. Las experiencias colaborativas permiten que los estudiantes construyan conjuntamente nuevos significados, mientras que la mediación docente favorece el desarrollo progresivo de habilidades comunicativas y sociales. La experiencia también revela que las limitaciones institucionales restringen las oportunidades de diálogo, aunque no impiden que la interacción y el trabajo cooperativo continúen siendo caminos esenciales para fortalecer el discurso oral.

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo al docente entrevistado. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

Tabla 6

Anécdota y Transformación lingüística Docente 4

ANÉCDOTA	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
La experiencia de la docente de educación inicial revela que el desarrollo del discurso oral comienza a construirse desde los primeros años de escolaridad, cuando los niños descubren que pueden expresar sus pensamientos en un ambiente donde son escuchados y valorados. En su práctica cotidiana observa que muchos estudiantes hablan con espontaneidad sobre aquello que conocen y disfrutan, mientras que otros permanecen en silencio porque aún no han desarrollado la confianza necesaria para participar. La docente percibe que el juego, las canciones, los cuentos y las dramatizaciones crean escenarios donde la palabra	La docente experimenta el desarrollo del discurso oral como un proceso que nace de la interacción cotidiana y del clima afectivo que rodea al estudiante. Hablar representa una oportunidad para sentirse reconocido, participar y construir relaciones con los demás. Las experiencias lúdicas y colaborativas favorecen que los niños expresen sus pensamientos con mayor espontaneidad, mientras desarrollan habilidades de escucha, respeto e interacción social.

ANÉCDOTA	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
surge de manera natural. En estos espacios, los niños no solo hablan, sino que aprenden a escuchar, respetar turnos, compartir ideas y convivir con sus compañeros. Desde su experiencia, el aprendizaje de la oralidad ocurre cuando la interacción deja de ser una obligación y se convierte en una vivencia significativa. Sin embargo, también reconoce que existen obstáculos que limitan este proceso. La cantidad de estudiantes por aula, la escasez de recursos didácticos y el poco tiempo destinado al diálogo dificultan la posibilidad de escuchar con atención a cada niño y acompañar su desarrollo comunicativo de manera individual. A pesar de estas dificultades, la docente mantiene la convicción de que la oralidad se fortalece cuando familia y escuela trabajan conjuntamente para crear ambientes de confianza, donde cada estudiante encuentre oportunidades para expresar sus emociones, compartir sus experiencias y construir su propia voz desde los primeros años de vida escolar.	La experiencia también evidencia que la mediación de la familia y del docente constituye un soporte esencial para fortalecer la confianza comunicativa, aun cuando las condiciones institucionales limiten las posibilidades de acompañamiento permanente.

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo al docente entrevistado. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

Tabla 7

Anécdota y Transformación lingüística Docente 5

ANÉCDOTA	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
La experiencia del docente evidencia que el desarrollo del discurso oral se fortalece cuando los estudiantes encuentran oportunidades auténticas para comunicar aquello que descubren, comprenden y construyen durante el aprendizaje. En su práctica pedagógica observa que los niños participan con entusiasmo cuando trabajan en proyectos relacionados con sus intereses, especialmente en las actividades de ciencias, donde investigar, experimentar y socializar resultados les permite expresarse con mayor seguridad. Sin embargo, también identifica que muchos estudiantes sienten temor al hablar frente al grupo. El miedo a equivocarse, la presión por responder correctamente y la tendencia a memorizar respuestas limitan la construcción de un discurso espontáneo y reflexivo. Estas situaciones llevan al docente a privilegiar estrategias donde el diálogo, el trabajo en equipo y la presentación de proyectos permitan que la palabra emerja de manera más natural. Desde su experiencia, las actividades colaborativas favorecen que los estudiantes aprendan unos de otros, desarrollen confianza y comprendan que expresar sus ideas constituye una forma de construir conocimiento. Al mismo tiempo, reconoce que el tiempo destinado al cumplimiento de los contenidos curriculares y la escasez de recursos didácticos reducen las posibilidades de implementar con mayor frecuencia estas experiencias pedagógicas.	El docente experimenta el discurso oral como una construcción que surge de la participación activa y de la posibilidad de comunicar aprendizajes significativos. Hablar implica comprender, interpretar y expresar las propias ideas con seguridad, más allá de la simple repetición de contenidos. Las experiencias colaborativas y los proyectos de aula crean escenarios donde los estudiantes fortalecen su confianza, organizan su pensamiento y construyen conocimiento mediante el intercambio con sus compañeros. Aunque las exigencias curriculares y las limitaciones institucionales restringen estas oportunidades, la experiencia muestra que la oralidad se fortalece cuando la escuela reconoce la palabra del estudiante como parte esencial del proceso educativo.

ANÉCDOTA	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
La vivencia del docente permite comprender que la oralidad adquiere sentido cuando el estudiante deja de repetir información para explicar, argumentar y compartir sus propios aprendizajes dentro de un ambiente donde su participación es valorada y reconocida.	

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo al docente analizado. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

De manera recurrente, los docentes describieron la oralidad como una capacidad estrechamente vinculada a la construcción del aprendizaje y a la participación activa de los estudiantes. Para DOC001, "un niño que puede expresarse con claridad tiene más posibilidades de participar, argumentar y construir su conocimiento", mientras que DOC005 afirmó que la expresión oral constituye una herramienta que permite a los estudiantes "organizar su pensamiento y comprender mejor los contenidos de todas las áreas". Estas apreciaciones dialogan con los planteamientos de Vygotsky (1978), quien atribuye a la interacción social un papel fundamental en el desarrollo de los procesos cognitivos y comunicativos. Al respecto, señala que "lo que el niño puede hacer hoy con ayuda será capaz de hacerlo por sí mismo mañana" (p. 87). Esta afirmación permite comprender que el desarrollo del discurso oral no depende exclusivamente de las capacidades individuales del estudiante, sino también de las oportunidades de acompañamiento, diálogo y mediación que encuentra en su entorno.

En el contexto escolar, la orientación del docente, las interacciones con los compañeros y las experiencias comunicativas compartidas favorecen que los niños avancen progresivamente desde formas básicas de expresión hacia discursos más organizados, coherentes y seguros. Desde esta perspectiva, la oralidad se fortalece en escenarios donde existe apoyo, escucha y participación, aspectos que fueron reiteradamente reconocidos por docentes y estudiantes durante el proceso investigativo como condiciones necesarias para ganar confianza y desarrollar una voz propia dentro del aula.

Al describir el estado actual del discurso oral en sus estudiantes, los docentes coincidieron en señalar que existen diferencias significativas entre unos niños y otros. DOC002 expresó que el nivel de desarrollo de la oralidad es "heterogéneo" y que las habilidades comunicativas suelen estar asociadas a factores emocionales, familiares y sociales. En una línea semejante, DOC001 manifestó que algunos estudiantes poseen buenas capacidades para expresarse y organizar sus

ideas, mientras que otros presentan dificultades relacionadas con la seguridad personal y las experiencias previas. Estas narrativas permiten comprender que la oralidad no emerge de manera homogénea, sino que se configura a partir de trayectorias individuales y contextos de interacción particulares.

Un aspecto que aparece reiteradamente en las voces docentes es el papel de la confianza como condición necesaria para la participación oral. DOC004 señaló que muchos niños "necesitan confianza para hablar", mientras que DOC003 indicó que el nerviosismo y el miedo al error constituyen algunas de las principales barreras para la expresión oral. Esta percepción es reforzada por DOC005 cuando afirma que numerosos estudiantes sienten presión al hablar frente a otros y temen equivocarse. Tales experiencias revelan una tensión significativa para el enfoque socioconstructivista: aunque el aprendizaje se fortalece mediante la interacción y el diálogo, la inseguridad comunicativa limita las oportunidades de participación que hacen posible dicha construcción colectiva del conocimiento.

En relación con las estrategias pedagógicas, los docentes valoraron especialmente aquellas actividades que favorecen la interacción entre pares. Las dramatizaciones, los juegos de roles, los proyectos colaborativos, las asambleas de aula y los debates fueron mencionados como escenarios donde los estudiantes participan con mayor naturalidad. DOC003 expresó que "los niños se sienten más cómodos hablando con sus compañeros y aprenden a escuchar y respetar opiniones diferentes", mientras que DOC004 destacó que el trabajo en equipo ayuda a que los estudiantes "pierdan el miedo y se sientan acompañados". Estas experiencias guardan correspondencia con los planteamientos socioconstructivistas, al reconocer que el aprendizaje se construye mediante procesos de cooperación, mediación y participación compartida.

De igual manera, los docentes reconocen que muchas de sus prácticas se aproximan a los principios del socioconstructivismo. DOC001 relató experiencias de proyectos de investigación grupales y mesas de diálogo; DOC002 destacó el uso de círculos de conversación y mediación de conflictos; mientras que DOC005 describió proyectos de ciencias donde los estudiantes investigan, elaboran productos y socializan resultados ante sus compañeros. En todas estas experiencias aparece una idea común: la oralidad se fortalece cuando los estudiantes dejan de ser receptores de información y asumen un papel activo en la construcción del conocimiento.

En conjunto, las narrativas docentes permiten comprender que la oralidad es percibida como un proceso dinámico que se construye en la vida cotidiana del aula y que refleja las múltiples realidades presentes en ella. Los participantes reconocen que cada estudiante llega a la escuela con formas particulares de comunicarse, influenciadas por sus experiencias familiares, emocionales y sociales, lo que genera trayectorias diversas en el desarrollo de la expresión oral. Las voces de los docentes también revelan una preocupación constante por encontrar estrategias que permitan dar lugar a la palabra de los estudiantes dentro de un escenario escolar que, en ocasiones, privilegia el cumplimiento de contenidos sobre los tiempos necesarios para escuchar, dialogar y compartir experiencias. Esta comprensión inicial permite advertir que el fenómeno estudiado no se reduce al aprendizaje de una habilidad específica, sino que involucra tensiones, significados y experiencias que configuran la manera como los niños construyen y expresan su voz en el contexto escolar.

Desde la experiencia de los estudiantes

Con el propósito de comprender cómo viven los niños las experiencias relacionadas con la oralidad en el contexto escolar, se realizaron entrevistas en profundidad a dos estudiantes de tercer grado de educación primaria (EST001 y EST002). Sus relatos permitieron aproximarse a los significados que atribuyen a la participación oral, las emociones que experimentan al comunicarse frente a otros y las condiciones que consideran favorables para expresarse con mayor confianza dentro y fuera del aula.

Tabla 8

Anécdota y Transformación lingüística Estudiante 1

ANÉCDOTA	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
La experiencia narrada por el estudiante refleja que hablar en la escuela representa una oportunidad para aprender, aunque también implica enfrentar sentimientos de timidez e inseguridad. En su cotidianidad disfruta actividades como leer cuentos, jugar fútbol y aprender sobre la naturaleza, porque le permiten descubrir cosas nuevas y compartirlas con los demás. Estas experiencias hacen que la participación oral adquiera significado cuando se relaciona con aquello que despierta su interés. Aunque reconoce que siente pena cuando la profesora le pide intervenir frente al grupo, explica que participar le ayuda a aprender y que la actitud comprensiva de su docente le brinda la confianza necesaria para continuar hablando aun cuando se equivoca. La posibilidad de recibir	El estudiante vive la oralidad como una experiencia que combina el deseo de participar con el temor a equivocarse. Hablar adquiere significado cuando encuentra ambientes donde puede expresar sus ideas sin miedo al error y donde la orientación de la docente fortalece su confianza. La interacción con sus compañeros y el acompañamiento familiar favorecen la construcción de una comunicación más segura, permitiéndole comprender que aprender también implica escuchar, compartir y construir ideas colectivamente. La experiencia revela que el reconocimiento, el apoyo y las oportunidades permanentes de participación fortalecen progresivamente la

ANÉCDOTA	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
orientación sin ser juzgado transforma el error en una experiencia de aprendizaje y no en un motivo para guardar silencio. El estudiante también encuentra en el trabajo grupal un espacio donde la comunicación ocurre con mayor naturalidad. Compartir ideas con sus compañeros, sentirse apoyado y construir respuestas de manera colectiva disminuye el temor a participar y fortalece su seguridad para expresar lo que piensa. De igual manera, el acompañamiento de su familia, con quienes conversa diariamente sobre las experiencias escolares, fortalece su confianza para comunicar lo que aprende. Al recordar una exposición sobre reciclaje que preparó junto con su familia, revive con entusiasmo el reconocimiento recibido por sus compañeros mediante los aplausos. En contraste, también recuerda la vergüenza que sintió al equivocarse durante una lectura en voz alta; sin embargo, el apoyo de su profesora le permitió continuar sin abandonar la actividad. Estas vivencias muestran que el desarrollo del discurso oral se construye entre experiencias de reconocimiento, acompañamiento y superación del temor, donde la palabra adquiere sentido porque es escuchada, valorada y compartida con los demás.	confianza para construir una voz propia dentro del aula.

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo al estudiante entrevistado. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

Tabla 9

Anécdota y Transformación lingüística Estudiante 2

ANÉCDOTA	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
La experiencia del estudiante muestra que hablar en la escuela representa una oportunidad para compartir aquello que sabe y disfrutar los espacios donde puede participar junto a sus compañeros. Actividades como dibujar, actuar en las izadas de bandera, intervenir en exposiciones y participar en presentaciones escolares le permiten expresarse con entusiasmo y sentirse protagonista de su propio aprendizaje. Estas vivencias convierten la oralidad en una experiencia cercana a sus intereses y fortalecen su disposición para comunicarse. Aunque reconoce que, en ocasiones, siente pena cuando debe hablar frente al grupo, explica que esa sensación disminuye cuando tiene tiempo para prepararse y recibe palabras de confianza por parte de su docente. Saber que puede organizar previamente sus ideas y sentirse valorado por su profesora le brinda mayor seguridad para participar y expresar lo que ha aprendido. El estudiante manifiesta que disfruta especialmente las actividades grupales porque puede compartir con sus compañeros, intercambiar ideas y aprender en un ambiente de alegría y colaboración. Asimismo, encuentra en su familia un espacio cotidiano para conversar sobre las	El estudiante experimenta la oralidad como una oportunidad para compartir aprendizajes y participar activamente en la vida escolar. Hablar implica afrontar el temor inicial, pero también descubrir que la preparación, el acompañamiento docente y el apoyo de los compañeros fortalecen la confianza para expresar las propias ideas. Las experiencias colaborativas y el reconocimiento recibido durante las actividades escolares favorecen la construcción de una comunicación más segura y espontánea, donde el estudiante encuentra sentido a su participación. La experiencia revela que la oralidad se fortalece cuando el estudiante se siente escuchado, valorado y acompañado dentro de una comunidad que convierte el error en una oportunidad para continuar aprendiendo.

ANÉCDOTA	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
experiencias vividas en la escuela, fortaleciendo así su confianza para comunicarse en diferentes contextos. Entre los recuerdos más significativos destaca el momento en que dirigió una izada de bandera y recibió el reconocimiento de sus compañeros mediante los aplausos, experiencia que fortaleció su autoestima y motivación para seguir participando. También recuerda la dificultad que experimentó al olvidar parte de una poesía; sin embargo, el apoyo de sus compañeros le permitió terminar la presentación sin sentirse excluido. Estas vivencias muestran que el desarrollo del discurso oral se construye a partir de experiencias donde el reconocimiento, la colaboración y el acompañamiento transforman el temor en confianza y favorecen la construcción progresiva de una voz propia.	

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo al estudiante entrevistado. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

Las narrativas estudiantiles muestran que la oralidad se encuentra estrechamente vinculada a experiencias de disfrute, interacción y aprendizaje. Al referirse a las actividades que más les agradan, ambos estudiantes mencionaron experiencias que involucran participación activa y expresión de ideas. EST001 manifestó: “Me gusta mucho leer cuentos, jugar fútbol y hacer las tareas. Me gusta naturales porque aprendemos de los animales y las plantas”, mientras que EST002 señaló: “Me gusta mucho hacer dibujos, actuar en las izadas de bandera y jugar con mis amigos”. Estas expresiones permiten observar que los estudiantes encuentran mayor motivación para comunicarse cuando las actividades se relacionan con sus intereses personales y con experiencias que les resultan significativas.

Desde la perspectiva de Ausubel (1968), el aprendizaje adquiere mayor sentido cuando se conecta con los conocimientos previos y los intereses de quien aprende. Al respecto, el autor afirma que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (p. vi). Esta idea permite comprender las experiencias relatadas por los participantes, quienes destacaron que los estudiantes participan con mayor disposición cuando las actividades de oralidad se relacionan con situaciones cercanas a su realidad, sus vivencias familiares y los temas que despiertan su interés. En este sentido, la expresión oral encuentra mayores posibilidades de desarrollo cuando los procesos pedagógicos reconocen los saberes previos de los niños y los convierten en punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes.

Un hallazgo significativo emerge al explorar cómo se sienten cuando deben hablar frente a sus compañeros. Aunque ambos estudiantes manifiestan gusto por participar, también reconocen experimentar sentimientos de pena o inseguridad. EST001 expresó: “Cuando la seño me pide hablar me da un poquito de pena, pero me gusta participar porque así aprendo más”, mientras que EST002 afirmó: “Cuando me toca hablar, a veces me da pena, pero igual me gusta porque me siento bien cuando explico algo que estudié”. Estas experiencias revelan una tensión constante entre el deseo de participar y el temor a exponerse públicamente. Lejos de constituir una simple dificultad individual, esta situación muestra cómo la oralidad involucra dimensiones emocionales que influyen directamente en la participación de los estudiantes.

Las voces de los niños también evidencian que la confianza no surge de manera espontánea, sino que se construye a partir de las relaciones que establecen con sus docentes y compañeros. Ambos participantes reconocieron el papel fundamental de sus profesores en este proceso. EST001 manifestó que su docente le dice que “hable despacio y que no importa si me equivoco”, mientras que EST002 destacó que su profesora le permite prepararse antes de participar y constantemente le expresa que lo está haciendo bien. Estas experiencias muestran la importancia de la mediación pedagógica descrita por Vygotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje se fortalece cuando existe acompañamiento y orientación por parte de personas más experimentadas.

Otro aspecto recurrente en las narrativas estudiantiles es la valoración positiva del trabajo colaborativo. Los dos estudiantes coincidieron en señalar que prefieren participar en grupo porque encuentran apoyo en sus compañeros. EST001 expresó que le gusta trabajar colectivamente porque “todos en el grupo decimos ideas y nos ayudamos”, mientras que EST002 afirmó que disfruta estas actividades porque “todos decimos cosas divertidas y nos reímos”. Lo que ellos exponen, permite comprender que la oralidad se fortalece en escenarios donde la interacción se convierte en una oportunidad para construir significados compartidos, intercambiar ideas y disminuir la presión asociada a la participación individual.

Las vivencias relacionadas con el reconocimiento también ocupan un lugar importante dentro de las experiencias narradas. Ambos estudiantes recordaron con entusiasmo situaciones en las que fueron aplaudidos por sus compañeros. EST001 relató una exposición sobre reciclaje que preparó previamente en casa y que culminó con el reconocimiento de sus compañeros, mientras

que EST002 recordó con satisfacción el momento en que dirigió una izada de bandera. Estas experiencias permiten inferir que el reconocimiento social fortalece la confianza y favorece una actitud más positiva frente a la participación oral.

Sin embargo, junto a estas experiencias satisfactorias también emergen recuerdos asociados al error y a la vulnerabilidad. EST001 relató que sintió pena cuando se equivocó durante una lectura en voz alta, mientras que EST002 recordó haber olvidado parte de una poesía frente a sus compañeros. Lo significativo de estas experiencias no radica únicamente en la dificultad presentada, sino en la forma como fueron afrontadas. En ambos casos, el apoyo recibido por la docente o los compañeros permitió que la experiencia no terminara en fracaso, sino que se transformara en una oportunidad para continuar participando. Este hallazgo resulta especialmente relevante, pues muestra que la confianza comunicativa no depende de la ausencia de errores, sino de las condiciones de apoyo y acompañamiento que rodean el acto de hablar.

Finalmente, los estudiantes coincidieron en proponer actividades donde el juego, la creatividad y la participación colectiva ocupen un lugar central. Mientras EST001 sugirió concursos de preguntas y respuestas donde todos pudieran intervenir, EST002 planteó actividades basadas en historias, teatro y temas sorpresa para conversar. Estas propuestas evidencian que los niños perciben la oralidad como una experiencia que se fortalece cuando existe libertad para expresarse, interacción con otros y oportunidades para aprender de manera dinámica.

Los relatos de los estudiantes permiten advertir que hablar en la escuela implica mucho más que intervenir durante una clase o responder una pregunta. En sus experiencias aparecen sentimientos de satisfacción cuando son escuchados, momentos de inseguridad frente al error y la necesidad de sentirse acompañados por sus compañeros y docentes al momento de expresarse. Estas vivencias muestran que la participación oral adquiere significado en las relaciones que los niños establecen con quienes los rodean y en las oportunidades que encuentran para compartir sus ideas dentro de la vida cotidiana del aula.

Desde la experiencia del padre de familia

Con el propósito de comprender cómo se vive el desarrollo del discurso oral en el entorno familiar, se realizó una entrevista en profundidad a una madre de familia (PAD001), quien

compartió sus experiencias y percepciones sobre las formas de comunicación que se construyen en el hogar y su influencia en la expresión oral de su hijo. Su relato permitió identificar el papel que desempeñan las interacciones cotidianas, los vínculos afectivos y el acompañamiento familiar en la consolidación de la confianza comunicativa de los niños.

Tabla 10

Anécdota y Transformación lingüística Madre de Familia

ANÉCDOTA	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
La experiencia narrada por la madre de familia muestra que el desarrollo del discurso oral comienza en los espacios cotidianos del hogar, donde las conversaciones, el afecto y la escucha hacen parte de la vida familiar. En su hogar procura que sus hijos crezcan rodeados de amor, respeto y compañía, convencida de que estas experiencias fortalecen la confianza necesaria para expresar pensamientos y emociones con libertad. Las conversaciones después de la jornada escolar representan uno de los momentos más significativos de interacción. Durante estos espacios, su hijo relata lo ocurrido en la escuela, comparte sus aprendizajes y revive las experiencias vividas con docentes y compañeros. Asimismo, actividades como la lectura de cuentos, los juegos de adivinanzas y los diálogos sobre películas infantiles favorecen que el niño organice sus ideas y fortalezca progresivamente su capacidad para comunicarse. La madre reconoce que, aunque en el entorno familiar su hijo se expresa con tranquilidad, fuera de este contexto aún experimenta timidez e inseguridad, especialmente cuando percibe que puede equivocarse o ser corregido. Frente a estas situaciones procura escucharlo con paciencia, animarlo y demostrarle que el error hace parte del aprendizaje, evitando repetir las experiencias de corrección autoritaria que ella misma vivió durante su infancia. Desde su experiencia también percibe que la escuela ha fortalecido significativamente la comunicación de su hijo. Observa que ahora utiliza nuevas palabras, explica con mayor claridad lo aprendido y demuestra mayor seguridad para hablar. Por ello considera que el desarrollo del discurso oral requiere un trabajo conjunto entre familia y escuela, proponiendo actividades donde ambos escenarios participen activamente para fortalecer la confianza y la expresión de los niños.	La madre experimenta el desarrollo del discurso oral como un proceso que nace en las relaciones afectivas del hogar y se fortalece mediante el diálogo cotidiano, la escucha y el acompañamiento permanente. La confianza para hablar se construye cuando el niño encuentra espacios donde puede expresarse sin temor a ser juzgado y donde el error es comprendido como parte natural del aprendizaje. Las experiencias familiares y escolares se complementan para favorecer una comunicación cada vez más segura y espontánea. La experiencia revela que la articulación entre familia y escuela constituye un elemento esencial para fortalecer la voz del niño y favorecer su participación en distintos escenarios de interacción.

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo a la madre de familia entrevistada. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

Desde el inicio de la entrevista, la participante describió un ambiente familiar caracterizado por la cercanía, el diálogo y el acompañamiento permanente. Al referirse a la dinámica de su hogar,

expresó: “Siempre trato de que los pelaos crezcan con amor, respeto y buenos valores. No tenemos mucho, pero aquí nunca les falta cariño ni compañía” (PAD001). Esta afirmación permite comprender que las experiencias comunicativas familiares no se limitan al intercambio de información, sino que se desarrollan en un contexto de relaciones afectivas que favorecen la expresión espontánea y la construcción de confianza.

Las conversaciones cotidianas ocupan un lugar central dentro de las experiencias relatadas por la madre. Según manifestó, gran parte de los diálogos se producen después de la jornada escolar, cuando su hijo comparte situaciones vividas en la escuela, experiencias con sus compañeros y aprendizajes adquiridos durante el día. Al respecto señaló: “Conversamos bastante cuando llega del colegio, mientras almorzamos o cuando se acuesta” (PAD001). Estas interacciones evidencian que el hogar se convierte en un espacio donde el estudiante tiene la posibilidad de reconstruir verbalmente sus experiencias, organizar sus ideas y fortalecer progresivamente sus capacidades comunicativas.

Otro aspecto significativo que emerge de la narrativa familiar está relacionado con las actividades que promueven la oralidad en el hogar. La participante describió prácticas sencillas, pero constantes, que favorecen la expresión verbal del niño. Entre ellas destacó la lectura de cuentos, los juegos de adivinanzas y las conversaciones alrededor de películas infantiles. En sus palabras: “Leemos cuentos antes de dormir y él los cuenta a su manera; jugamos a las adivinanzas y cuando vemos películas infantiles le pido que me explique qué entendió” (PAD001). Estas experiencias reflejan escenarios de interacción que permiten al niño construir relatos, interpretar situaciones y expresar ideas de manera espontánea. Desde la perspectiva socioconstructivista, estas prácticas representan espacios de mediación que contribuyen al desarrollo del lenguaje mediante la interacción con otros miembros de la familia.

Las narrativas también muestran que la confianza comunicativa varía según el contexto en el que se encuentra el estudiante. Mientras la madre percibe que su hijo se expresa con naturalidad dentro del entorno familiar, reconoce que aún experimenta dificultades al interactuar con personas ajenas a este círculo cercano. Al respecto afirmó: “Conmigo y con la familia cercana se siente relajado, pero cuando hay gente que no conoce bien, se pone tímido y habla bajito” (PAD001).

Este hallazgo coincide con las experiencias relatadas por docentes y estudiantes, quienes también identificaron la timidez y el miedo al error como factores que condicionan la participación oral.

De igual forma, la madre reconoció algunas barreras que experimenta el niño cuando intenta expresar ideas complejas o poco familiares. Señaló que en ocasiones "se queda pensando un ratico" o se pone nervioso cuando siente que puede ser corregido. Sin embargo, frente a estas situaciones, la estrategia predominante consiste en ofrecer apoyo emocional y acompañamiento. La participante manifestó: "Yo siempre lo escucho con calma, no lo interrumpo y lo animo diciendo que lo hace bien" (PAD001). Este tipo de mediación resulta especialmente relevante, pues muestra cómo la confianza para comunicarse se construye en escenarios donde el error es comprendido como parte natural del aprendizaje y no como motivo de sanción o rechazo.

Al reflexionar sobre los cambios observados desde el ingreso de su hijo a la escuela, la madre identificó avances significativos en la manera de comunicarse. Según expresó: "Desde que está en el colegio lo noto más animado para hablar. Usa palabras nuevas y se ve más seguro cuando explica las tareas o me cuenta lo que hizo en el día" (PAD001). Estas apreciaciones sugieren que las experiencias comunicativas desarrolladas en la escuela trascienden el espacio académico y continúan fortaleciéndose en el entorno familiar, evidenciando una relación de complementariedad entre ambos contextos.

Por último, la participante valoró positivamente la relación entre la familia y la institución educativa, destacando la importancia del trabajo conjunto en el fortalecimiento de la oralidad. No obstante, también expresó la necesidad de generar más espacios donde las familias participen activamente en las experiencias comunicativas de los estudiantes. En este sentido, propuso actividades como exposiciones, obras de teatro y juegos de preguntas que involucren tanto a estudiantes como a padres de familia. Estas sugerencias reflejan una comprensión de la oralidad como una experiencia compartida que trasciende las fronteras del aula y requiere de una articulación permanente entre escuela y hogar.

Así pues, la experiencia familiar permite comprender que el desarrollo del discurso oral se construye en escenarios cotidianos de interacción donde la escucha, el afecto, la confianza y el acompañamiento desempeñan un papel fundamental. Las narrativas evidencian que la familia

constituye un espacio privilegiado para el fortalecimiento de la comunicación, al tiempo que resaltan la necesidad de consolidar vínculos más estrechos entre el hogar y la escuela para favorecer experiencias comunicativas más significativas y enriquecedoras para los estudiantes.

Análisis microtemático

Después de presentar las narrativas de docentes, estudiantes y familia, conviene incorporar una tabla de síntesis que permita visualizar de manera integrada los principales temas emergentes identificados en las entrevistas. Esta sistematización facilita la comprensión de las convergencias y particularidades presentes en las distintas voces participantes, al tiempo que constituye un puente hacia la posterior reflexión fenomenológica e interpretación de los temas esenciales que configuran el desarrollo del discurso oral en el contexto estudiado.

Tabla 11
Análisis microtemático

ACTOR PARTICIPANTE	TEMAS MICRO
Docente1	La confianza posibilita la expresión oral. El miedo y las burlas inhiben la participación. La oralidad constituye la base del aprendizaje. La interacción colaborativa fortalece la comunicación. La participación activa favorece la construcción del conocimiento. La mediación docente crea escenarios seguros para hablar. Las experiencias familiares influyen en el desarrollo del discurso oral. Las limitaciones institucionales restringen las oportunidades de expresión.
Docente2	La seguridad emocional favorece la expresión oral. El contexto familiar influye en la confianza para comunicarse. El miedo y la inseguridad limitan la participación. Los espacios de diálogo fortalecen la comunicación. Las actividades colaborativas favorecen la interacción y la inclusión. La mediación docente fortalece la confianza comunicativa. Las limitaciones institucionales dificultan el desarrollo de la oralidad. La expresión oral contribuye al desarrollo personal y social.
Docente3	La participación fortalece la confianza para hablar. El miedo limita la expresión oral de los estudiantes. La interacción colaborativa favorece el aprendizaje compartido. La mediación docente impulsa el desarrollo comunicativo. Las metodologías activas promueven el protagonismo estudiantil. Las limitaciones institucionales restringen los espacios de oralidad. El discurso oral fortalece el liderazgo y la autoestima. La oralidad se construye mediante experiencias significativas.
Docente4	La confianza favorece la expresión oral desde la infancia. El juego y las actividades lúdicas fortalecen la comunicación. La interacción con los compañeros favorece el aprendizaje de la oralidad. La mediación de la familia y del docente fortalece el desarrollo comunicativo. La escucha y el respeto favorecen la participación.

ACTOR PARTICIPANTE	TEMAS MICRO
	Las limitaciones institucionales dificultan el acompañamiento individual. La oralidad se construye mediante experiencias cotidianas compartidas. La expresión oral fortalece la seguridad y la convivencia escolar.
Docente5	Los aprendizajes significativos favorecen la expresión oral. El miedo a equivocarse limita la participación. Los proyectos colaborativos fortalecen la comunicación. La participación activa desarrolla confianza y autonomía. La oralidad permite organizar y comunicar el pensamiento. Las metodologías tradicionales reducen los espacios de diálogo. Las limitaciones institucionales afectan las oportunidades de interacción. La construcción del conocimiento se fortalece mediante la comunicación compartida.
Estudiante 1	El miedo al error genera inseguridad para hablar. La mediación docente fortalece la confianza comunicativa. El trabajo colaborativo favorece la expresión de ideas. El acompañamiento familiar fortalece la comunicación. El reconocimiento incrementa la seguridad para participar. El error se transforma en oportunidad de aprendizaje. La oralidad se construye mediante experiencias de interacción.
Estudiante 1	Los intereses personales favorecen la participación oral. La preparación previa fortalece la confianza para hablar. El acompañamiento docente brinda seguridad comunicativa. El reconocimiento fortalece la autoestima y la participación. El apoyo de los compañeros ayuda a superar el miedo al error. La familia fortalece la comunicación cotidiana. La oralidad se construye mediante experiencias compartidas.
Madre de Familia	El afecto familiar fortalece la confianza para comunicarse. El diálogo cotidiano favorece el desarrollo del discurso oral. Las actividades compartidas estimulan la expresión verbal. El miedo a la corrección limita la comunicación. El acompañamiento familiar fortalece la seguridad para hablar. La escuela favorece el crecimiento de la comunicación oral. La articulación entre familia y escuela fortalece el desarrollo del estudiante. La oralidad se construye mediante experiencias cotidianas de interacción.

Nota. Elaboración de la autora (2026) a partir de las entrevistas realizadas a docentes, estudiantes y madre de familia participante en la investigación.

La reducción microtemática hizo posible reconocer las unidades esenciales de significado que emergen de las experiencias vividas por los participantes. Más allá de las particularidades de cada relato, comenzaron a evidenciarse núcleos de sentido compartidos que muestran cómo la confianza, la interacción, la mediación pedagógica y familiar, así como las condiciones del contexto escolar, configuran la experiencia del desarrollo del discurso oral. Esta convergencia de significados orienta el tránsito hacia el análisis macrotemático, donde las experiencias individuales se integran para comprender las estructuras esenciales que sustentan el fenómeno desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica.

Análisis macrotemático

Tabla 12
Análisis macrotemático

ACTOR PARTICIPANTE	TEMAS MACRO
Docente1	La confianza pedagógica como condición para que el estudiante construya y exprese su voz mediante la interacción colaborativa.
Docente2	La seguridad emocional y la mediación pedagógica posibilitan la construcción de una comunicación oral auténtica.
Docente3	La participación colaborativa fortalece la confianza y convierte la oralidad en una experiencia compartida de aprendizaje.
Docente4	La interacción lúdica y el acompañamiento afectivo favorecen la construcción de la oralidad desde los primeros años escolares.
Docente5	La participación en experiencias colaborativas transforma la oralidad en un medio para construir y comunicar el conocimiento.
Estudiante 1	La confianza y el acompañamiento fortalecen la construcción de la voz del estudiante en la interacción escolar.
Estudiante 2	El reconocimiento y la interacción colaborativa fortalecen la confianza para construir una voz propia en la escuela.
Madre de Familia	El acompañamiento afectivo entre familia y escuela fortalece la confianza y el desarrollo del discurso oral.

Nota. Elaboración de la autora (2026) a partir de las entrevistas realizadas a docentes, estudiantes y madre de familia participante en la investigación.

La reducción macrotemática posibilitó trascender las experiencias particulares para reconocer las estructuras de significado que articulan el fenómeno estudiado. Los temas macro evidencian que el desarrollo del discurso oral se configura a partir de la interacción entre dimensiones pedagógicas, afectivas, familiares y sociales que, desde las voces de los participantes, adquieren un sentido común y compartido. Esta integración constituye el punto de partida para las reducciones eidética y heurística, orientadas a develar la esencia de la experiencia vivida y a interpretar los significados que sustentan la construcción de la aproximación teórica propuesta en la investigación.

Las reducciones eidética y heurística fueron elaboradas por la investigadora a partir del proceso de interpretación fenomenológico-hermenéutica propuesto por Van Manen (2003). La reducción eidética busca develar la esencia de la experiencia vivida, mientras que la reducción heurística orienta la comprensión e interpretación de los significados emergentes del fenómeno, integrando las voces de los participantes con el horizonte teórico de la investigación.

Tabla 13

Reducciones eidética y heurística del Docente 1

REDUCCIÓN EIDÉTICA	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
La experiencia del docente permite comprender que la esencia del desarrollo del discurso oral no reside en la adquisición de técnicas comunicativas, sino en la posibilidad de sentirse seguro para expresar el propio pensamiento dentro de una comunidad que escucha, acompaña y reconoce la palabra del estudiante. La confianza emerge como la condición ontológica que hace posible la participación y la construcción compartida del conocimiento.	Esta experiencia amplía la comprensión del fenómeno al mostrar que las dificultades en el discurso oral no pueden explicarse únicamente desde las capacidades lingüísticas del estudiante. La oralidad se configura mediante la interacción entre factores emocionales, familiares, pedagógicos e institucionales. En consecuencia, fortalecer el discurso oral exige generar ambientes colaborativos donde la participación, el respeto y la mediación docente posibiliten la emergencia de una voz auténtica, aspecto que posteriormente contribuirá a la construcción del modelo teórico socioconstructivista.

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo al docente entrevistado. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

El proceso interpretativo permitió trascender los hechos relatados por el docente 1 para reconocer los significados que subyacen a su experiencia. Las vivencias compartidas muestran que el desarrollo del discurso oral está estrechamente ligado a la calidad de las relaciones que se construyen en el contexto escolar y familiar. Esta comprensión aporta una mirada más amplia del fenómeno y orienta la interpretación de las experiencias de los demás participantes.

Tabla 14

Reducciones eidética y heurística del Docente 2

REDUCCIÓN EIDÉTICA	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
La experiencia de la docente permite comprender que la esencia del desarrollo del discurso oral radica en la posibilidad de que el estudiante se sienta emocionalmente seguro para expresar su pensamiento. La palabra emerge cuando existe confianza, reconocimiento y relaciones pedagógicas basadas en la escucha y el respeto.	Esta experiencia amplía la comprensión del fenómeno al revelar que la oralidad no depende únicamente de estrategias didácticas, sino también de las condiciones afectivas y sociales que rodean al estudiante. La investigación permite reconocer que la mediación docente, el acompañamiento familiar y los espacios colaborativos constituyen condiciones fundamentales para favorecer la participación, fortalecer la confianza comunicativa y consolidar procesos de aprendizaje coherentes con el enfoque socioconstructivista.

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo al docente entrevistado. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

El análisis realizado permite comprender que las experiencias descritas por la docente 2 trascienden el ámbito de la enseñanza de la lengua y sitúan el discurso oral como una vivencia construida en la interacción cotidiana. Las relaciones establecidas en el contexto educativo y familiar adquieren un papel determinante en la forma como los estudiantes participan, expresan sus ideas y desarrollan seguridad para comunicarse. Esta lectura aporta nuevos elementos para profundizar en la comprensión del fenómeno y en la configuración de la propuesta teórica emergente.

Tabla 15

Reducciones eidética y heurística del Docente 3

REDUCCIÓN EIDÉTICA	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
La experiencia del docente permite comprender que la esencia del desarrollo del discurso oral reside en la posibilidad de participar activamente dentro de una comunidad de aprendizaje donde la interacción, la colaboración y la confianza favorecen la construcción progresiva de la propia voz. La oralidad emerge como una experiencia relacional que trasciende la transmisión de información para convertirse en un proceso de crecimiento personal y colectivo.	Esta experiencia aporta a la comprensión del fenómeno al evidenciar que el desarrollo del discurso oral depende de la calidad de las interacciones que se generan en el aula. Las metodologías activas, el trabajo colaborativo y la mediación docente crean condiciones que permiten disminuir el temor, fortalecer la participación y favorecer aprendizajes coherentes con el enfoque socioconstructivista, orientando la construcción del modelo teórico desde la experiencia vivida por los actores educativos.

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo al docente entrevistado. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

La interpretación de la experiencia del docente 3 pone de manifiesto que la construcción del discurso oral se fortalece cuando los estudiantes encuentran oportunidades reales para intervenir, intercambiar puntos de vista y aprender junto con otros. En este sentido, la participación deja de entenderse como una acción aislada y se convierte en un proceso que favorece el desarrollo de la autonomía, la seguridad y el sentido de pertenencia dentro del grupo. Esta comprensión amplía la mirada sobre el fenómeno al destacar el valor de las experiencias compartidas como escenarios donde la comunicación adquiere significado y contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

Tabla 16

Reducciones eidética y heurística del Docente 4

REDUCCIÓN EIDÉTICA	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
La experiencia de la docente permite comprender que la esencia del desarrollo del discurso oral se configura en ambientes donde el estudiante experimenta confianza, afecto e interacción permanente. La palabra emerge como una expresión natural cuando el niño encuentra escenarios lúdicos y relaciones pedagógicas que reconocen su capacidad para comunicar, participar y construir significado junto a otros.	Esta experiencia amplía la comprensión del fenómeno al mostrar que el fortalecimiento del discurso oral comienza desde las primeras experiencias escolares y depende de la articulación entre el juego, la mediación docente, el acompañamiento familiar y la interacción entre pares. En consecuencia, la oralidad se comprende como un proceso de construcción progresiva que requiere ambientes participativos y afectivos coherentes con los principios del enfoque socioconstructivista.

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo al docente entrevistado. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

El proceso interpretativo permitió reconocer que las experiencias relatadas por la docente 4 resaltan la importancia de los primeros años de escolaridad como un momento decisivo para el desarrollo de la comunicación oral. A partir de sus vivencias, se evidencia que las oportunidades de explorar, dialogar y compartir con otros favorecen que los estudiantes expresen sus ideas con mayor naturalidad. Esta comprensión invita a valorar las experiencias cotidianas del aula como espacios donde la oralidad se fortalece de manera gradual y significativa, enriqueciendo la comprensión del fenómeno desde una perspectiva integral.

Tabla 17

Reducciones eidética y heurística del Docente 5

REDUCCIÓN EIDÉTICA	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
La experiencia del docente permite comprender que la esencia del discurso oral reside en la posibilidad de comunicar conocimientos construidos de manera significativa mediante la interacción con los demás. La palabra deja de ser una repetición de contenidos para convertirse en una expresión auténtica del pensamiento, favorecida por ambientes donde la participación, la colaboración y la confianza hacen posible el aprendizaje compartido.	Esta experiencia amplía la comprensión del fenómeno al evidenciar que el desarrollo del discurso oral alcanza mayor significado cuando el estudiante participa en situaciones reales de construcción colectiva del conocimiento. Los proyectos colaborativos, la mediación docente y la interacción entre pares favorecen la organización del pensamiento, el fortalecimiento de la confianza y la apropiación del aprendizaje, aportando elementos esenciales para la construcción del modelo teórico desde el enfoque socioconstructivista.

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo al docente entrevistado. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

Las interpretaciones derivadas de la experiencia del docente 5 muestran que el discurso oral adquiere mayor sentido cuando los estudiantes tienen la oportunidad de expresar, contrastar y construir ideas en conjunto. En este proceso, la comunicación se convierte en un medio para comprender la realidad, compartir saberes y fortalecer el pensamiento crítico, más que en un simple ejercicio de reproducción de información. Esta mirada enriquece la comprensión del fenómeno al destacar el valor formativo de las experiencias compartidas en la consolidación de una participación cada vez más reflexiva y autónoma.

Tabla 18

Reducciones eidética y heurística del Estudiante 1

REDUCCIÓN EIDÉTICA	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
La experiencia del estudiante permite comprender que la esencia del discurso oral emerge cuando el niño se siente acompañado, reconocido y seguro para expresar sus ideas. La confianza construida mediante la mediación docente, el apoyo familiar y la interacción con sus compañeros posibilita que la palabra trascienda el temor y se convierta en una forma de aprender y participar.	La experiencia amplía la comprensión del fenómeno al evidenciar que el desarrollo del discurso oral no depende únicamente de la práctica comunicativa, sino de las relaciones de confianza que el estudiante establece con docentes, compañeros y familia. El reconocimiento, el trabajo colaborativo y la valoración positiva del error aparecen como condiciones pedagógicas que favorecen una participación más auténtica y coherente con los principios del enfoque socioconstructivista.

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo al docente entrevistado. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

La experiencia narrada por el estudiante 1 permitió comprender el significado que tienen las vivencias cotidianas en la manera como se atreve a expresar sus pensamientos. Sus relatos muestran que sentirse escuchado, valorado y acompañado influye directamente en la disposición para participar en las actividades del aula. Desde esta perspectiva, el discurso oral se comprende como un proceso que se fortalece gradualmente a partir de las experiencias compartidas con quienes hacen parte de su entorno escolar y familiar, aportando una mirada complementaria para la comprensión integral del fenómeno.

Tabla 19

Reducciones eidética y heurística del Estudiante 2

REDUCCIÓN EIDÉTICA	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
La experiencia del estudiante permite comprender que la esencia del discurso oral se manifiesta cuando el niño encuentra reconocimiento, apoyo y oportunidades para	La experiencia amplía la comprensión del fenómeno al evidenciar que el desarrollo del discurso oral se fortalece cuando el estudiante participa en escenarios

REDUCCIÓN EIDÉTICA	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
participar dentro de un ambiente donde su palabra es valorada. La confianza no surge de manera espontánea, sino que se construye mediante relaciones de acompañamiento que favorecen la expresión auténtica de sus ideas.	de interacción donde la preparación, el reconocimiento y la colaboración disminuyen el temor a equivocarse. La mediación docente, el apoyo entre pares y el acompañamiento familiar aparecen como condiciones que favorecen la construcción progresiva de la confianza comunicativa y enriquecen la comprensión del fenómeno desde una perspectiva socioconstructivista.

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo al estudiante entrevistado. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

La experiencia del estudiante 2 aporta una comprensión más cercana de cómo se construye la seguridad para intervenir en los espacios escolares. Sus vivencias reflejan que la disposición para expresar ideas se fortalece a medida que percibe aceptación, apoyo y oportunidades para participar sin temor a ser juzgado. Desde esta mirada, el discurso oral se configura como un proceso que evoluciona con la experiencia y las relaciones que el estudiante establece en su entorno, ofreciendo nuevos elementos para comprender el fenómeno desde la perspectiva de quienes lo viven cotidianamente.

Tabla 20

Reducciones eidética y heurística de la madre de familia

REDUCCIÓN EIDÉTICA	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
La experiencia de la madre permite comprender que la esencia del desarrollo del discurso oral se configura en relaciones de afecto, escucha y acompañamiento, donde el niño encuentra la confianza necesaria para expresar sus ideas sin temor al error. La oralidad emerge como una construcción compartida que trasciende la escuela y se consolida en la vida cotidiana del hogar.	La experiencia amplía la comprensión del fenómeno al evidenciar que el fortalecimiento del discurso oral depende de la interacción permanente entre familia y escuela. El diálogo cotidiano, la valoración positiva del esfuerzo, el acompañamiento emocional y la participación conjunta en experiencias comunicativas favorecen el desarrollo progresivo de la confianza, aportando elementos fundamentales para comprender la oralidad desde una perspectiva socioconstructivista.

Nota. El contenido de la tabla se asocia solo a la madre de familia entrevistada. Fuente: elaboración de la autora (2025) partiendo de las entrevistas.

La interpretación de la experiencia de la madre de familia permitió reconocer que el desarrollo del discurso oral comienza a consolidarse en las interacciones cotidianas que el niño establece en su entorno más cercano. Sus relatos muestran que las conversaciones familiares, las experiencias compartidas y el interés por escuchar lo que el niño piensa y siente favorecen una

comunicación cada vez más espontánea y segura. Esta mirada complementa las perspectivas de docentes y estudiantes, al resaltar el papel del hogar como un escenario fundamental que, en articulación con la escuela, contribuye al fortalecimiento de la oralidad y al desarrollo integral del estudiante.

Fase III. Hacia la comprensión de los temas fenomenológicos esenciales

Una vez desarrolladas las anécdotas fenomenológicas, las transformaciones lingüísticas, los análisis micro y macrotemáticos, así como las reducciones eidéticas y heurísticas de cada participante, el proceso investigativo avanzó hacia una comprensión integradora del fenómeno. Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica de Van Manen (2003), el propósito fue trascender las experiencias individuales para reconocer las estructuras de significado que se reiteran en las vivencias de docentes, estudiantes y familia. Más que organizar la información en categorías, esta fase buscó comprender cómo los actores educativos experimentan el desarrollo del discurso oral y cuáles son las condiciones que favorecen o limitan su construcción en la escuela. La convergencia de los significados emergentes permitió identificar cinco temas fenomenológicos esenciales, los cuales constituyen el fundamento interpretativo para la construcción de la aproximación teórica propuesta en esta investigación.

La oralidad como experiencia de participación diferenciada

Las narrativas de docentes y estudiantes muestran que el desarrollo del discurso oral no se manifiesta de manera uniforme entre los niños. Mientras algunos participan espontáneamente y logran expresar sus ideas con facilidad, otros experimentan inseguridad al momento de intervenir frente al grupo.

“Algunos niños tienen muy buenas habilidades para expresarse y organizar sus ideas, pero otros muestran dificultades, sobre todo cuando hablan ante sus colegas.” (DOC001)

Este testimonio refleja la heterogeneidad del grupo, donde se identifican estudiantes con competencias avanzadas en expresión oral y otros que requieren acompañamiento para desenvolverse en público.

“Suelen limitarse a respuestas cortas y no siempre desarrollan sus opiniones.” (DOC003)

Aquí se señala una limitación frecuente: la tendencia de los estudiantes a dar respuestas breves, lo que indica que aún falta consolidar habilidades de argumentación y ampliación de ideas.

“Veo niños muy expresivos, pero otros son más reservados y necesitan confianza para hablar.” (DOC004)

El énfasis está en la necesidad de generar un entorno de seguridad y confianza que motive a los más reservados a participar, mostrando cómo las diferencias individuales marcan el nivel de desarrollo del discurso oral.

“Cuando la seño me pide hablar me da un poquito de pena, pero me gusta participar porque así aprendo más.” (EST001)

Estas experiencias revelan que la oralidad no depende únicamente de la capacidad lingüística del estudiante, sino también de factores emocionales, sociales y relacionales que condicionan su participación. El fenómeno aparece marcado por una tensión permanente entre el deseo de expresarse y el temor a la exposición pública. Por una parte, los estudiantes reconocen que hablar les permite participar, aprender y compartir sus ideas con los demás; sin embargo, al mismo tiempo manifiestan miedo a equivocarse, ser corregidos o recibir la atención de todo el grupo.

Esta situación genera una contradicción significativa para el contexto escolar, ya que mientras las prácticas pedagógicas promueven la participación oral como medio para construir conocimiento, algunos estudiantes experimentan inseguridad precisamente en aquellos escenarios donde se espera que intervengan. La tensión se hace visible cuando el niño quiere tomar la palabra, pero las emociones asociadas al juicio de los otros limitan su disposición para hacerlo. En consecuencia, la participación oral no puede comprenderse únicamente como una habilidad

individual, sino como una experiencia que se construye en la interacción entre las características personales del estudiante, las dinámicas del aula y las relaciones que establece con docentes y compañeros.

La confianza como condición para tomar la palabra

Uno de los significados más recurrentes en las narrativas es el papel de la confianza como elemento que posibilita la participación oral. Los participantes coinciden en que los estudiantes hablan con mayor libertad cuando perciben aceptación, apoyo y ausencia de juicio.

"Con dramatizaciones y juegos de roles los niños se animan a hablar más y pierden la pena." (DOC004)

Esta afirmación muestra cómo las actividades lúdicas contribuyen a disminuir la timidez y generan confianza en los estudiantes, al permitirles expresarse en situaciones simuladas y cercanas a su realidad.

"Me gusta trabajar con proyectos de aula, porque los estudiantes hablan, opinan y relacionan el tema con su vida diaria." (DOC005)

Aquí se refleja que los proyectos en el aula son una táctica efectiva, ya que promueven la oralidad vinculando el aprendizaje con experiencias significativas para los estudiantes.

"Hago círculos de diálogo para que todos puedan hablar, y les recuerdo que sus ideas son importantes." (DOC002)

El énfasis está en la inclusión y en la construcción de un entorno de respeto, en que cada alumno perciba que su participación tiene valor.

"Hablo más cuando hacemos trabajos en grupo y cuando expongo con cartelera." (EST001)

La voz del estudiante evidencia que las actividades colaborativas y las exposiciones motivan la participación, favoreciendo tanto el discurso espontáneo como la preparación previa.

"Hablo más en las exposiciones, en los días culturales y cuando hacemos presentaciones." (EST002)

Este testimonio resalta la importancia de los espacios culturales y las presentaciones públicas, que refuerzan la seguridad y la práctica del discurso oral frente a la comunidad escolar; entre ellas, se destacan la semana cultural de Sahagún, el Festival de Acordeoneros y compositores "Semillas del Folklor", el Encuentro de Declamadores Entre Soles y Lunas.

El hallazgo trasciende la simple idea de que la confianza es importante. Lo que emerge es que la confianza funciona como una condición que legitima la participación oral, permitiendo que los estudiantes transformen el miedo al error en oportunidades de interacción y aprendizaje compartido.

La mediación pedagógica como impulsora del discurso oral

Las experiencias docentes muestran que la oralidad se fortalece cuando las actividades pedagógicas favorecen la interacción, la cooperación y el protagonismo de los estudiantes.

"Siempre les digo que no importa si se equivocan, lo importante es que se animen a hablar." (DOC002)

Este testimonio muestra lo esencial de la motivación y de un entorno de confianza para reducir el miedo al error, lo cual favorece la participación de los alumnos.

"La retroalimentación debe ser positiva, porque si los regañamos pierden la confianza." (DOC001)

Aquí se subraya la necesidad de una corrección respetuosa, donde el objetivo no es señalar fallas, sino fortalecer la seguridad del niño al expresarse.

"La profe me ayuda diciéndome que hable despacio y que no importa si me equivoco. Eso me hace sentir más tranquilo." (EST001)

Desde la voz del estudiante se observa el impacto del acompañamiento docente: la paciencia y el ánimo generan confianza para expresarse.

"La profe siempre me dice que lo hago bien y me deja prepararme antes de hablar. Eso me ayuda a sentirme mejor." (EST002)

Este relato confirma que el apoyo del maestro no solo fortalece la seguridad, sino que también permite una preparación que facilita la expresión oral.

"En la casa conversamos mucho, él me cuenta cómo le fue en el colegio y también jugamos con cuentos y canciones para que hable más." (PAD001)

El rol de la familia también es determinante, pues el hogar se transforma en un espacio donde se refuerza la práctica del habla mediante la interacción cotidiana. En síntesis, tanto la escuela como la familia son actores esenciales en el fortalecimiento del discurso oral. Los docentes motivan y retroalimentan con paciencia, mientras la familia crea espacios de diálogo que consolidan lo aprendido en el aula.

La vulnerabilidad comunicativa frente al error

A pesar de los avances en la oralidad, los docentes, estudiantes y la madre entrevistada coinciden en que persisten retos vinculados con la timidez, la organización de ideas y la claridad al hablar. Estas dificultades limitan la participación plena de algunos niños en el aula.

"Cuando tienen que exponer, muchos bajan la voz y se les olvida lo que iban a decir." (DOC003)

Este comentario refleja que la inseguridad es una de las principales barreras, especialmente en situaciones públicas donde los niños sienten mayor presión. La dificultad no radica en la falta de conocimiento, sino en la capacidad de expresarlo de manera clara frente a otros.

"Algunos estudiantes hablan mucho, pero repiten ideas o se quedan en lo mismo." (DOC005)

Aquí se evidencia una limitación en la coherencia y la construcción de argumentos, lo que muestra la necesidad de fortalecer la estructuración del discurso para que los infantes logren expresar ideas completas y variadas.

"Me dio pena cuando me tocó leer en voz alta y me equivoqué, en una palabra." (EST001)

La voz del estudiante confirma que los errores durante la lectura en público generan vergüenza, lo que impacta en su seguridad para seguir participando. Sin embargo, también revela que la lectura en voz alta es un espacio clave de aprendizaje.

"Me dio pena cuando me tocó decir una poesía y olvidé una parte, pero mis amigos me ayudaron y la terminé." (EST002)

Este testimonio muestra que, aunque las dificultades generan ansiedad, el apoyo de los compañeros es un factor que puede ayudar a superar la situación, resaltando el valor de la colaboración entre pares.

"A veces cuando tiene que explicar algo largo se enreda o no sabe cómo empezar." (PAD001)

La percepción familiar también confirma que la dificultad para organizar el discurso no solo ocurre en la escuela, sino también en casa, lo que señala que se trata de una necesidad constante de los niños en diferentes contextos.

Las experiencias reflejan que hablar implica exponerse ante los demás. Sin embargo, también muestran que la presencia de compañeros, docentes y familiares que brindan apoyo permite resignificar el error como parte natural del aprendizaje y no como una situación de fracaso.

La oralidad como construcción compartida entre escuela y familia

Los participantes sugirieron diversas formas de fortalecer el desarrollo del discurso oral en la escuela. Sus propuestas coinciden en la necesidad de generar más espacios dinámicos, culturales y lúdicos que motiven a los niños a expresarse con confianza.

"El colegio podría hacer más juegos y actividades culturales para que los niños hablen con más seguridad." (PAD001)

Esta propuesta resalta la importancia de los espacios extracurriculares, como actividades culturales y recreativas, que permiten a los niños expresarse en ambientes menos rígidos que la clase tradicional.

"Me gustaría que haya más juegos donde todos hablemos, como concursos de preguntas y respuestas." (EST001)

La voz del estudiante enfatiza el valor de la gamificación como estrategia. Los juegos no solo divierten, sino que además generan condiciones de igualdad, donde todos tienen la oportunidad de expresarse.

"Que en una bolsita echáramos papeles de muchos colores con temas divertidos para que todos saquemos uno y hablemos de eso." (EST002)

Esta propuesta creativa refleja la visión de los estudiantes sobre cómo aprender hablando puede convertirse en una experiencia dinámica, cercana y espontánea. Además, evidencia que los propios niños son capaces de imaginar estrategias para fortalecer la oralidad cuando se les brinda la oportunidad de participar activamente en la construcción de las actividades escolares. Este hallazgo adquiere especial relevancia en el contexto de Sahagún, reconocido por su riqueza cultural y por la presencia de escritores, decimeros, narradores, músicos, poetas y gestores culturales que han contribuido históricamente al fortalecimiento de la tradición oral de la región.

En este sentido, las estrategias sugeridas por los estudiantes podrían enriquecerse mediante actividades como festivales de cuentos y leyendas locales, encuentros de décima infantil inspirados en el legado de Filiberto Hernández Teherán y Omar Contreras, lectura dramatizada de relatos de Robinson Nájera Galvis, concursos de narración oral, entrevistas a personajes representativos de la comunidad, tertulias literarias, emisoras escolares, programas de cuentería y presentaciones artísticas donde los estudiantes asuman el papel de narradores, presentadores o cronistas. Estas experiencias no solo favorecerían la fluidez verbal, la escucha y la organización del pensamiento, sino que también permitirían fortalecer el sentido de pertenencia, el reconocimiento de la identidad

cultural sahagunense y el vínculo entre la escuela y las expresiones culturales que caracterizan al municipio. Esto se sustenta en expresiones como:

"Sería importante que institucionalmente se generen más espacios culturales donde los infantes puedan expresarse libremente." (DOC004)

Aquí se subraya el requerimiento de un respaldo institucional que garantice la continuidad de actividades donde la oralidad se practique de manera natural y constante, como ferias culturales, dramatizaciones o encuentros literarios.

"Me gusta que los proyectos de aula permitan que los niños se conviertan en voceros, porque eso los hace sentir responsables de hablar por el grupo." (DOC005)

Este comentario evidencia que el aprendizaje basado en proyectos no solo promueve la oralidad, sino también el liderazgo y la responsabilidad compartida, lo que refuerza la seguridad al hablar frente a otros.

Tabla 21

Temas fenomenológicos esenciales emergentes

TEMA FENOMENOLÓGICO	SIGNIFICADOS EMERGENTES	ACTORES PARTICIPANTES
La oralidad como experiencia de participación diferenciada	Diferencias en seguridad, espontaneidad y organización de ideas	Docentes y estudiantes
La confianza como condición para tomar la palabra	Seguridad emocional, aceptación y reconocimiento	Docentes y estudiantes
La mediación pedagógica como impulsora del discurso oral	Trabajo colaborativo, proyectos y diálogo	Docentes y estudiantes
La vulnerabilidad comunicativa frente al error	Pena, olvido, inseguridad y exposición pública	Docentes, estudiantes y familia
La oralidad como construcción compartida entre escuela y familia	Acompañamiento, diálogo y corresponsabilidad educativa	Docentes y familia

Nota. Elaboración de la autora (2026) a partir de las experiencias narradas por los participantes y las observaciones realizadas durante el trabajo de campo.

Los temas fenomenológicos identificados permiten comprender que el desarrollo del discurso oral constituye una experiencia compleja que trasciende la adquisición de habilidades comunicativas. Las narrativas de docentes, estudiantes y familia muestran que la oralidad se

configura en la interacción permanente entre factores personales, emocionales, pedagógicos y sociales, los cuales influyen de manera directa en la disposición de los estudiantes para participar y expresar sus ideas.

Uno de los hallazgos más significativos es que la participación oral se encuentra estrechamente vinculada a la confianza que los estudiantes construyen en sus relaciones con docentes, compañeros y familiares. Aunque los participantes reconocen avances en la capacidad de expresión de los niños, también emergen experiencias asociadas al temor al error, la vergüenza y la inseguridad frente a la exposición pública. Estas situaciones revelan una tensión importante: mientras la escuela promueve el diálogo y la participación como medios para aprender, muchos estudiantes aún enfrentan barreras emocionales que limitan el ejercicio pleno de su voz dentro de los escenarios educativos.

La tensión adquiere un significado particular cuando se analiza desde las experiencias relatadas por los participantes. Por una parte, los docentes diseñan actividades orientadas a que los estudiantes hablen, argumenten, narren y compartan sus ideas; por otra, algunos niños perciben esos mismos espacios como escenarios donde pueden ser evaluados, corregidos o comparados con sus compañeros. En consecuencia, aquello que pedagógicamente se concibe como una oportunidad de aprendizaje puede ser experimentado por ciertos estudiantes como una situación de vulnerabilidad. Esta contradicción permite comprender que la participación oral no depende únicamente de la existencia de actividades para hablar, sino de la manera como los estudiantes viven emocionalmente dichas experiencias.

Desde el contexto de Sahagún, esta tensión también se relaciona con el contraste entre las formas espontáneas de comunicación presentes en la vida cotidiana y las exigencias de la oralidad escolar. Muchos niños conversan con naturalidad en sus hogares, participan en celebraciones familiares, escuchan relatos, décimas, anécdotas y expresiones propias de la tradición oral sabanera; se habla de estudiantes provenientes de zonas rurales donde el acento es más golpeado y aún utilizan chinchorros (hamacas) para dormir, catres (camas sencillas), abarcas (sandalias tres puntadas), pilones para el arroz, entre otros elementos que en la zona urbana no se denominan así, y hace que afloren las burlas.

Por eso, al ingresar al espacio académico perciben que hablar exige responder de manera correcta, organizada y ajustada a determinadas expectativas escolares, lo que para ellos, en su cultura hacen mal. A esto se le suma la presencia de migrantes venezolanos que usan expresiones que en la costa se desconocen, como por ejemplo “cantón” (casa), “chamo” (muchacho), “échale pichón” (esfuérzate), “ladilla” (aburrido). De este modo, emerge una distancia entre la palabra vivida en los contextos cotidianos y la palabra esperada en el aula, situación que ayuda a comprender por qué algunos estudiantes que se expresan con facilidad en otros escenarios muestran inseguridad cuando deben hacerlo frente al grupo.

Así, el fenómeno estudiado revela que el desarrollo del discurso oral no está marcado únicamente por la capacidad de decir algo, sino por las condiciones personales, culturales y escolares que influyen en la decisión de tomar la palabra. Precisamente en esa relación entre deseo de participación, emociones, experiencias previas y expectativas institucionales se encuentra una de las esencias más significativas del fenómeno investigado.

Asimismo, las experiencias compartidas muestran que la mediación pedagógica desempeña un papel fundamental en la construcción de la oralidad. Actividades como dramatizaciones, proyectos de aula, exposiciones, círculos de diálogo y experiencias colaborativas generan condiciones que favorecen la interacción y la construcción compartida de significados. De igual manera, las narrativas familiares evidencian que el hogar constituye un escenario complementario donde la conversación cotidiana, la escucha y el acompañamiento fortalecen la seguridad comunicativa de los estudiantes.

Figura 2

Temas fenomenológicos emergentes del desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria



Nota. Elaboración de la autora (2026) apoyado con inteligencia artificial, a partir de los significados emergentes identificados en las entrevistas realizadas a docentes, estudiantes y familia, mediante el proceso de interpretación fenomenológico-hermenéutico desarrollado en la investigación.

Fase IV. Escritura fenomenológica e interpretación hermenéutica

La interpretación fenomenológica permitió trascender la descripción de experiencias individuales para comprender los significados que configuran el desarrollo del discurso oral en los estudiantes de básica primaria. Siguiendo a Van Manen (2003), el interés no estuvo centrado en explicar causalmente el fenómeno, sino en comprender cómo es vivido y significado por quienes participan cotidianamente en él. En este proceso, las voces de docentes, estudiantes y familia dialogan con las observaciones realizadas en el aula, los antecedentes investigativos y los fundamentos teóricos que orientan la presente investigación.

La confianza como condición que posibilita la construcción de la voz

Uno de los hallazgos más significativos revela que la disposición de los estudiantes para tomar la palabra está estrechamente relacionada con las experiencias de seguridad, aceptación y reconocimiento que construyen en sus relaciones cotidianas. Los docentes señalaron reiteradamente que muchos niños poseen conocimientos e ideas valiosas, pero encuentran dificultades para expresarlas cuando perciben la posibilidad de ser juzgados o cometer errores frente a sus compañeros. Esta situación también fue reconocida por los estudiantes, quienes manifestaron sentir pena o nerviosismo al intervenir públicamente, aun cuando disfrutan participar y reconocen que hablar les permite aprender.

Durante las observaciones de aula fue posible evidenciar situaciones en las que algunos estudiantes levantaban la mano para participar, pero disminuían el volumen de su voz o desistían de intervenir cuando percibían la atención del grupo. De igual manera, se observó que la participación aumentaba considerablemente cuando los docentes generaban mensajes de apoyo, validaban las respuestas o permitían espacios de preparación previa antes de las exposiciones. Estas experiencias muestran que la confianza no constituye una característica individual fija, sino una construcción relacional que emerge en la interacción cotidiana.

Este hallazgo dialoga con los planteamientos de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se desarrolla a través de la interacción social y la mediación de otros. Sin embargo, las experiencias encontradas permiten ampliar esta comprensión al evidenciar que la interacción no ocurre de manera automática por el simple hecho de reunir estudiantes en un mismo espacio. Antes de que la mediación produzca aprendizaje, los niños necesitan sentirse reconocidos, escuchados y legitimados como interlocutores válidos. En este sentido, la confianza aparece como una condición previa para que los procesos de mediación y construcción colectiva del conocimiento puedan desarrollarse.

Los resultados también encuentran resonancia con los hallazgos de León (2022), quien identificó que el miedo a equivocarse, la inseguridad y la exposición pública constituyen barreras frecuentes para el desarrollo de la oralidad en estudiantes de distintos niveles educativos. Sin embargo, en el contexto de Sahagún emerge una particularidad relevante: la confianza no se

construye únicamente desde las habilidades individuales del estudiante, sino a partir del acompañamiento simultáneo de docentes, compañeros y familia. Esta situación otorga al fenómeno una dimensión relacional que trasciende la visión tradicional de la oralidad como una simple competencia comunicativa.

La oralidad como experiencia de vulnerabilidad y reconocimiento

Las narrativas estudiantiles revelan que hablar en público implica una experiencia de exposición personal. Los relatos relacionados con equivocaciones durante una lectura, olvidos en una poesía o dificultades durante una exposición fueron recordados con claridad por los participantes, aun cuando ocurrieron tiempo atrás. Estas experiencias muestran que el acto de hablar involucra una dimensión emocional profunda, en la que los estudiantes sienten que ponen en juego parte de sí mismos cuando expresan sus ideas frente a otros.

No obstante, junto a esta vulnerabilidad también emerge una necesidad de reconocimiento. Los momentos que los estudiantes recuerdan con mayor satisfacción corresponden precisamente a situaciones donde recibieron aplausos, palabras de apoyo o reconocimiento por parte de docentes y compañeros. Durante las observaciones se evidenció que los estudiantes participaban con mayor frecuencia en aquellos espacios donde las respuestas eran valoradas positivamente y donde el error era asumido como una oportunidad para aprender.

Desde la perspectiva de Bruner (1997), la construcción de significados ocurre dentro de escenarios culturales donde las personas negocian sentidos y construyen identidades. Los hallazgos permiten interpretar que la oralidad cumple precisamente esa función: más que transmitir información, posibilita que los estudiantes sean reconocidos por los demás y construyan una imagen positiva de sí mismos como sujetos capaces de participar y comunicar sus ideas. En consecuencia, la oralidad aparece como una experiencia simultánea de vulnerabilidad y reconocimiento, donde el estudiante aprende a posicionar su voz dentro de una comunidad educativa.

La mediación pedagógica como experiencia de construcción compartida del conocimiento

Las experiencias relatadas por docentes y estudiantes permiten comprender que el desarrollo del discurso oral emerge en escenarios donde la interacción, el acompañamiento y la participación compartida adquieren un papel central. En las narrativas analizadas aparece de forma recurrente la figura del docente como mediador de experiencias comunicativas que favorecen la construcción progresiva de la oralidad. Lejos de limitarse a la transmisión de contenidos, los profesores describen prácticas orientadas a generar oportunidades para que los estudiantes expresen ideas, argumenten puntos de vista y construyan significados junto a sus compañeros.

Los docentes entrevistados manifestaron que las actividades que mayores resultados generan son aquellas que involucran interacción permanente entre los estudiantes. Las dramatizaciones, los proyectos de aula, las exposiciones grupales, los círculos de diálogo y los juegos de roles fueron identificados como escenarios que permiten a los niños participar con mayor naturalidad. Estas apreciaciones encuentran respaldo en las observaciones realizadas, donde se evidenció que los estudiantes intervenían con mayor frecuencia cuando las actividades se desarrollaban en pequeños grupos o cuando la responsabilidad comunicativa era compartida con otros compañeros.

Las voces estudiantiles refuerzan esta comprensión. Tanto EST001 como EST002 manifestaron sentirse más cómodos cuando participan junto a otros niños, destacando que el grupo les brinda apoyo y seguridad. Este hallazgo resulta especialmente significativo porque revela que la oralidad no es vivida por los estudiantes como una actividad individual, sino como una experiencia colectiva donde las relaciones con los demás influyen directamente en la disposición para hablar.

Desde la perspectiva socioconstructivista, este hallazgo adquiere una relevancia especial. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se desarrolla inicialmente en el plano social para posteriormente ser interiorizado por el individuo. Sin embargo, las experiencias encontradas permiten comprender que dicha interacción requiere condiciones específicas para producir aprendizajes significativos. No toda interacción genera desarrollo; son aquellas experiencias

mediadas por la cooperación, el reconocimiento y la participación activa las que posibilitan que los estudiantes construyan confianza y amplíen progresivamente sus capacidades comunicativas.

Los resultados dialogan igualmente con los hallazgos de Flórez (2024), quien encontró que las metodologías dialógicas favorecen procesos de transformación personal y colectiva al permitir que los estudiantes asuman un papel activo en la construcción del conocimiento. De manera semejante, en el contexto estudiado la oralidad emerge como una experiencia que trasciende la comunicación funcional para convertirse en una herramienta mediante la cual los estudiantes interpretan su realidad, expresan emociones y construyen relaciones significativas con los demás.

En consecuencia, la mediación pedagógica aparece como una experiencia que posibilita la construcción compartida del conocimiento. La oralidad deja de entenderse como una habilidad aislada para convertirse en un proceso social donde el aprendizaje se construye en la interacción permanente entre docentes y estudiantes, configurando escenarios que favorecen el diálogo, la escucha y la participación activa.

La articulación entre familia y escuela en la configuración de la oralidad

Uno de los hallazgos más significativos de la investigación se relaciona con el papel complementario que desempeñan la familia y la escuela en la construcción del discurso oral. Aunque gran parte de las investigaciones sobre oralidad suelen centrarse en las prácticas desarrolladas dentro del aula, las experiencias narradas por la madre participante evidencian que las competencias comunicativas se fortalecen también en espacios cotidianos donde predominan la cercanía afectiva, el diálogo y la escucha.

Las narrativas familiares muestran que las conversaciones desarrolladas después de la jornada escolar constituyen momentos privilegiados para que los niños reconstruyan experiencias, organicen ideas y expresen emociones. Cuando la madre relata que diariamente conversa con su hijo acerca de lo sucedido en el colegio, se evidencia que la oralidad continúa desarrollándose fuera de los límites físicos de la escuela. Las observaciones realizadas permiten interpretar que muchos de los estudiantes que participan con mayor seguridad en clase provienen de entornos donde la comunicación cotidiana ocupa un lugar importante dentro de las dinámicas familiares.

Este hallazgo adquiere especial relevancia al contrastarse con las experiencias de los docentes. Aunque los profesores reconocen la importancia de las estrategias pedagógicas implementadas en el aula, también identifican que algunos estudiantes cuentan con mayores oportunidades para desarrollar habilidades comunicativas debido al acompañamiento que reciben en sus hogares. Esta situación sugiere que la oralidad se configura como un fenómeno que trasciende los escenarios escolares y se alimenta de múltiples experiencias sociales y culturales.

Desde los planteamientos de Bronfenbrenner (1987), el desarrollo humano ocurre mediante la interacción entre diferentes sistemas que influyen simultáneamente en la vida de las personas. Los hallazgos encontrados permiten comprender que el desarrollo del discurso oral responde precisamente a esta lógica ecológica, donde familia y escuela actúan como microsistemas interdependientes que contribuyen a la construcción de experiencias comunicativas significativas.

De igual manera, los resultados dialogan con los hallazgos de Sepúlveda (2024), quien encontró que la mediación familiar constituye un elemento fundamental para fortalecer la comunicación y la expresión verbal en los niños. No obstante, en el contexto estudiado emerge una comprensión adicional: la articulación entre familia y escuela no solo fortalece habilidades comunicativas, sino que también favorece la construcción de confianza, elemento que aparece de manera reiterada en las narrativas de todos los participantes.

La convergencia de experiencias entre docentes, estudiantes y familia permite interpretar que la oralidad se construye mediante un proceso de corresponsabilidad educativa. Los niños aprenden a expresarse no únicamente porque existen actividades escolares destinadas a ello, sino porque encuentran en diferentes escenarios sociales oportunidades permanentes para hablar, escuchar, dialogar y construir significados junto a otros.

Tensiones entre el ideal socioconstructivista y las experiencias reales de participación oral

Uno de los hallazgos más profundos y reveladores de esta investigación emerge al analizar las tensiones existentes entre los postulados del enfoque socioconstructivista y las experiencias concretas vividas por los estudiantes dentro del contexto escolar. Mientras el socioconstructivismo plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción social, la cooperación y el diálogo,

las experiencias narradas muestran que muchos estudiantes enfrentan barreras emocionales que dificultan precisamente esa participación que la teoría considera fundamental.

Las observaciones de aula permitieron evidenciar que algunos estudiantes permanecían en silencio incluso cuando conocían las respuestas o demostraban comprensión de los contenidos abordados. En diferentes momentos se observó cómo algunos niños evitaban el contacto visual, hablaban en voz muy baja o desistían de intervenir cuando percibían la atención de sus compañeros. Estas experiencias fueron confirmadas por los relatos estudiantiles, donde aparecen expresiones asociadas al miedo, la vergüenza y la inseguridad.

Este hallazgo permite problematizar uno de los supuestos más difundidos dentro de las perspectivas socioconstructivistas. Aunque la interacción social es reconocida como condición para el aprendizaje, la investigación muestra que participar no es una acción neutra ni automática. Para muchos estudiantes, hablar implica exponerse al juicio de los demás, enfrentar la posibilidad del error y asumir riesgos emocionales que no siempre son visibles para los docentes.

La tensión encontrada no invalida los postulados de Vygotsky (1978); por el contrario, los amplía y contextualiza. Los resultados permiten comprender que la Zona de Desarrollo Próximo no depende únicamente de la presencia de un mediador o de compañeros más experimentados. Antes de que dicha mediación pueda producir aprendizaje, es necesario que existan condiciones emocionales que permitan al estudiante asumir el riesgo de participar. La confianza emerge así como un elemento mediador que conecta la dimensión social propuesta por el socioconstructivismo con la dimensión subjetiva que la fenomenología permite comprender.

Esta comprensión representa uno de los aportes más relevantes de la investigación. Las experiencias analizadas muestran que el desarrollo del discurso oral no puede explicarse exclusivamente desde factores lingüísticos, cognitivos o metodológicos. Se trata de un fenómeno profundamente humano donde convergen emociones, relaciones sociales, experiencias previas y contextos culturales. Precisamente por ello, la fenomenología hermenéutica permitió acceder a significados que difícilmente habrían emergido mediante enfoques centrados exclusivamente en la medición de habilidades comunicativas.

En síntesis, los hallazgos permiten comprender que el desarrollo del discurso oral se configura en la intersección entre la interacción social propuesta por el socioconstructivismo y las experiencias subjetivas vividas por los estudiantes. Es en ese espacio de encuentro entre lo social y lo humano donde emerge la comprensión más profunda del fenómeno y donde comienza a gestarse la construcción teórica que sustenta el modelo propuesto en la presente investigación.

Cierre de la sección

La interpretación fenomenológica desarrollada en esta sección permitió comprender que el discurso oral constituye una experiencia compleja que trasciende la enseñanza de habilidades comunicativas y se configura en la interacción permanente entre dimensiones personales, sociales, familiares y pedagógicas. Las voces de docentes, estudiantes y familia revelan que la oralidad no puede entenderse únicamente como la capacidad de hablar frente a otros, sino como una experiencia profundamente vinculada a la confianza, el reconocimiento, la participación y la construcción de significados compartidos.

Los hallazgos muestran que existe en los estudiantes un deseo genuino de expresarse, participar y hacer visible su voz dentro de los escenarios escolares. Sin embargo, también evidencian que este potencial comunicativo convive con experiencias de inseguridad, temor al error y dificultades para trasladar la espontaneidad de los espacios cotidianos hacia los contextos formales de aprendizaje. Esta situación pone de manifiesto una tensión significativa entre las formas naturales de comunicación de los niños y las dinámicas escolares tradicionalmente asociadas a la participación regulada, la respuesta correcta y la exposición pública.

Desde esta perspectiva, el silencio observado en algunos estudiantes no puede interpretarse exclusivamente como ausencia de habilidades comunicativas o falta de conocimiento. Por el contrario, las experiencias analizadas sugieren que dicho silencio también refleja la existencia de escenarios donde la palabra infantil aún encuentra limitaciones para emerger de manera auténtica. La investigación permitió comprender que muchos estudiantes poseen ideas, experiencias y conocimientos que desean compartir, pero requieren espacios pedagógicos donde se sientan escuchados, valorados y legitimados como interlocutores activos dentro de la construcción del conocimiento.

Asimismo, los resultados evidencian que la mediación docente, la interacción con los pares y el acompañamiento familiar constituyen elementos fundamentales para transformar el miedo en participación y la inseguridad en confianza comunicativa. Cuando los estudiantes encuentran ambientes caracterizados por la escucha, el respeto y la colaboración, la oralidad deja de ser una exigencia académica para convertirse en una experiencia de encuentro, construcción colectiva y reconocimiento mutuo.

En consecuencia, los hallazgos permiten afirmar que el desarrollo del discurso oral no depende exclusivamente de la incorporación de actividades para hablar en clase, sino de la creación de escenarios pedagógicos donde la palabra de los estudiantes adquiera sentido, valor y legitimidad. Esta comprensión conduce a una reflexión fundamental para la educación primaria: más que enseñar a hablar, el desafío consiste en construir comunidades de aprendizaje donde cada estudiante encuentre las condiciones necesarias para hacer visible su voz, participar activamente y reconocerse como sujeto capaz de dialogar, interpretar y transformar su realidad. Estas comprensiones constituyen el fundamento sobre el cual se avanza hacia la integración teórica de los hallazgos y la configuración del modelo propuesto en la presente investigación.

SECCIÓN V

MODELO TEÓRICO DESDE EL ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA PARA EL DESARROLLO DEL DISCURSO ORAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA

Fase V. Integración de significados y construcción teórica

La comprensión alcanzada a lo largo del proceso investigativo permitió reconocer que el desarrollo del discurso oral constituye una experiencia compleja, dinámica y profundamente humana, que se configura en las múltiples relaciones que los estudiantes establecen con sus docentes, compañeros, familias y entorno sociocultural. Las voces de los participantes mostraron que cada niño construye su manera de expresarse a partir de experiencias particulares de interacción, de las oportunidades que encuentra para participar y de los significados que atribuye al acto de hablar dentro y fuera de la escuela. En las instituciones educativas participantes fue posible identificar estudiantes que intervenían con espontaneidad y seguridad, así como otros que avanzaban progresivamente en la construcción de su voz, enfrentando temores, inseguridades o dificultades para organizar sus ideas cuando debían expresarse ante el grupo, especialmente aquellos provenientes de la zona rural del municipio.

Los hallazgos evidenciaron que situaciones como la timidez, el temor a equivocarse, las respuestas breves o la dificultad para sostener una secuencia lógica en sus intervenciones no pueden comprenderse como condiciones individuales aisladas. Estas experiencias se encuentran vinculadas con las formas de interacción presentes en el aula, las oportunidades de participación ofrecidas por los docentes, las dinámicas comunicativas familiares y las experiencias culturales que acompañan la vida cotidiana de los estudiantes. En el contexto de Sahagún, dichas experiencias adquieren matices particulares debido a la riqueza de la tradición oral presente en la comunidad, expresada en relatos, décimas, narraciones populares, expresiones propias de la cultura sabanera y diversas manifestaciones culturales que forman parte de la identidad local.

La integración de los significados emergentes permitió comprender que el fortalecimiento del discurso oral requiere escenarios donde los estudiantes puedan participar sin temor al juicio, sentirse escuchados, dialogar con otros y encontrar sentido a lo que comunican. Desde esta perspectiva, el enfoque socioconstructivista ofrece una base teórica pertinente al reconocer que el lenguaje se desarrolla mediante la interacción, la mediación y la construcción compartida de significados. Sin embargo, las experiencias relatadas permitieron identificar que la confianza comunicativa emerge como el elemento articulador que posibilita la participación y favorece la apropiación progresiva de la palabra dentro de los contextos escolares.

En consecuencia, esta fase presenta el modelo teórico socioconstructivista para el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria, construido a partir de la articulación entre los hallazgos fenomenológicos, la interpretación hermenéutica y las particularidades socioculturales de Sahagún. El modelo reconoce el valor de las experiencias comunicativas que surgen en la escuela, la familia y la comunidad, incorporando referentes propios de la tradición oral sabanera como recursos que pueden enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más que establecer una secuencia rígida de acciones, la propuesta busca orientar la creación de escenarios pedagógicos donde los estudiantes encuentren oportunidades reales para dialogar, narrar, argumentar, compartir experiencias y fortalecer progresivamente su voz como sujetos activos dentro de la comunidad educativa.

Fundamentos del modelo teórico desde el enfoque socioconstructivista

El modelo teórico propuesto se sustenta en entender el aprendizaje como un proceso esencialmente social. En este sentido, Anama et al. (2020), investigadores en el campo educativo, plantean que el conocimiento no se construye de forma aislada, sino a partir de la interacción con otras personas en contextos significativos. Esta idea adquiere especial relevancia en la presente investigación, pues las experiencias narradas por docentes, estudiantes y familia evidenciaron que la oralidad se desarrolla en los encuentros cotidianos, en las conversaciones compartidas y en las múltiples oportunidades que tienen los niños para expresar sus ideas dentro y fuera del aula.

El enfoque socioconstructivista permite comprender que la palabra no surge únicamente como una habilidad académica, sino como una herramienta mediante la cual los estudiantes

interpretan su realidad, participan en la vida escolar y construyen significados junto a otros. En este sentido, Tirado y Peralta (2021) señalan que la oralidad favorece la formulación de preguntas, el intercambio de puntos de vista y la construcción progresiva del pensamiento. Los hallazgos de esta investigación coinciden con esta perspectiva al mostrar que los estudiantes participan con mayor naturalidad cuando las actividades les permiten dialogar sobre experiencias cercanas a su vida, compartir historias familiares o expresar opiniones relacionadas con situaciones que reconocen como propias.

El modelo se apoya en tres principios fundamentales. El primero reconoce que cada estudiante construye su proceso comunicativo de manera particular. Las narrativas analizadas mostraron que algunos niños intervienen con seguridad desde edades tempranas, mientras otros requieren más tiempo, acompañamiento y oportunidades de participación para ganar confianza al hablar. Esta comprensión encuentra sustento en los planteamientos de Vygotsky (1978), quien reconoce que el aprendizaje avanza progresivamente mediante experiencias de interacción y apoyo.

El segundo principio se relaciona con el valor de la participación compartida como escenario para el desarrollo de la oralidad. Las observaciones realizadas permitieron identificar que los estudiantes se expresan con mayor disposición durante actividades grupales, dramatizaciones, exposiciones colectivas, círculos de diálogo y narraciones compartidas. Estas experiencias evidencian que la palabra encuentra mayores posibilidades de desarrollo cuando se construye junto a otros, en ambientes donde existe escucha, colaboración y reconocimiento mutuo.

El tercer principio corresponde al papel de la mediación pedagógica. Los docentes participantes no aparecen únicamente como transmisores de contenidos, sino como orientadores que crean condiciones para que los estudiantes se atrevan a participar, organicen sus ideas y encuentren formas de expresar aquello que piensan y sienten. Las observaciones mostraron que preguntas abiertas, relatos, conversaciones guiadas, dramatizaciones y actividades vinculadas con experiencias cercanas a los estudiantes favorecen procesos de participación más amplios y significativos.

De manera complementaria, el modelo incorpora elementos que emergieron directamente de la realidad estudiada en Sahagún. Entre ellos destacan la confianza comunicativa, las experiencias lúdicas, el acompañamiento familiar y la riqueza de las prácticas discursivas presentes en el contexto local. La presencia de relatos, anécdotas, décimas, narraciones populares y otras expresiones propias de la tradición oral sabanera constituye un recurso valioso para fortalecer la palabra de los estudiantes desde referentes culturales cercanos a su experiencia. De esta manera, los componentes del modelo no se presentan como elementos independientes, sino como una estructura articulada que busca comprender y orientar el desarrollo del discurso oral a partir de las realidades concretas vividas por los niños en la escuela, la familia y la comunidad.

Componentes del modelo teórico

Los componentes que integran el modelo fueron construidos a partir de las experiencias compartidas por docentes, estudiantes y familia durante el proceso investigativo. Las narrativas analizadas permitieron reconocer situaciones recurrentes, preocupaciones comunes y aspectos que ocupan un lugar importante en la manera como los niños viven la oralidad dentro de la escuela. Cada componente representa una comprensión emergente del fenómeno y refleja elementos que estuvieron presentes de forma constante en las experiencias relatadas por los participantes.

La confianza comunicativa ocupa un lugar central dentro del modelo. Las conversaciones sostenidas con los estudiantes mostraron que hablar frente a otros no siempre resulta una experiencia sencilla. En varios relatos aparecieron sentimientos de vergüenza, nerviosismo o temor al momento de intervenir en clase, especialmente cuando debían hacerlo ante todo el grupo. Expresiones como “me da un poquito de pena” o “a veces me pongo nervioso cuando me toca hablar” reflejan una realidad compartida por algunos de los participantes. Desde esta perspectiva, la confianza comunicativa se relaciona con la tranquilidad que experimenta el estudiante cuando siente que puede expresar sus ideas, equivocarse y volver a intentarlo sin temor a ser juzgado. Al respecto, Cantón y Pérez (2012) señalan que la seguridad emocional y la percepción de aceptación dentro del grupo favorecen una participación más activa en las situaciones de comunicación oral desarrolladas en el contexto escolar.

También, Sánchez (2020) señala que el dominio de la oralidad involucra aspectos emocionales como la motivación, la seguridad y el acompañamiento pedagógico, elementos que influyen en la manera como los estudiantes participan en los intercambios comunicativos escolares. Esta comprensión adquirió un significado particular en el contexto investigado, donde los niños demostraron una notable disposición para hablar cuando las conversaciones se relacionaban con experiencias cercanas a su realidad, como las historias familiares, las celebraciones comunitarias, las anécdotas del barrio o los relatos escuchados en su entorno cotidiano.

Por esta razón, el modelo reconoce la necesidad de crear espacios donde los estudiantes puedan tomar la palabra sin sentirse expuestos al juicio de los demás. Durante las observaciones fue frecuente encontrar niños que inicialmente respondían con frases breves o evitaban intervenir frente al grupo, pero que poco a poco ampliaban sus participaciones cuando percibían aceptación por parte de sus compañeros y docentes. La palabra adquiere mayor significado cuando el niño encuentra vínculos entre lo que vive fuera de la escuela y aquello que se le invita a expresar dentro de ella.

La interacción oral constituye un segundo componente del modelo. Los hallazgos mostraron que los estudiantes participan con mayor disposición cuando tienen la oportunidad de conversar, escuchar diferentes puntos de vista y construir respuestas junto a sus compañeros. En relación con este aspecto, Howe y Abedin (2013), investigadores que han analizado la calidad del diálogo en el aula y su efecto en el aprendizaje escolar, señalan que no basta con propiciar intervenciones aisladas, sino que es fundamental promover intercambios comunicativos significativos. Sus aportes resaltan que la interacción verbal, cuando se orienta al razonamiento compartido, la argumentación y el intercambio de perspectivas, favorece el desarrollo comunicativo de los estudiantes y amplía sus posibilidades de aprendizaje.

Esta comprensión se reflejó en actividades observadas durante la investigación, como círculos de conversación, exposiciones grupales, socialización de proyectos, entrevistas entre compañeros y dramatizaciones, donde los estudiantes encontraron oportunidades para escuchar, preguntar, complementar ideas y construir significados de manera conjunta.

Esta comprensión encuentra eco en las experiencias observadas durante la investigación. Las exposiciones grupales, los círculos de conversación, las dramatizaciones, las socializaciones de proyectos ambientales y las narraciones de experiencias personales permitieron que los estudiantes escucharan otras voces, contrastaran puntos de vista y ampliaran sus propias formas de expresión. De igual manera, actividades inspiradas en la riqueza cultural sahagunense, como la narración de relatos locales, la lectura de textos de Robinson Nájera Galvis o la construcción de pequeñas décimas escolares inspiradas en la tradición de Filiberto Hernández Teherán, pueden constituirse en escenarios donde la interacción oral adquiere sentido para los estudiantes al conectar la experiencia escolar con la memoria cultural de su comunidad.

Un tercer componente del modelo corresponde a la mediación pedagógica del docente y a las estrategias culturales contextualizadas. Los hallazgos permitieron comprender que el papel del maestro trasciende la enseñanza de contenidos y se relaciona con la creación de experiencias que favorecen la participación, el diálogo y la construcción de significados a partir de las vivencias de los estudiantes.

En este sentido, la mediación pedagógica se concreta en escenarios comunicativos como la narración de experiencias familiares, la lectura en voz alta, los conversatorios, las entrevistas entre compañeros, la dramatización de cuentos y leyendas regionales, la socialización de proyectos de aula y los festivales de cuentería escolar. Estas experiencias permiten que la oralidad se desarrolle en situaciones cercanas a la realidad de los estudiantes y favorecen una participación más espontánea y significativa.

Mercer et al. (2019), reconocidos por sus aportes al estudio del aprendizaje mediante el diálogo en el aula, destacan que el aprendizaje oral adquiere mayor profundidad cuando el docente orienta conversaciones que permiten a los estudiantes escuchar, preguntar, justificar opiniones, ampliar respuestas y construir ideas junto a otros. Estas interacciones guiadas pueden expresarse a través de círculos de diálogo, entrevistas entre compañeros, conversaciones literarias, debates moderados, narraciones compartidas y socializaciones de proyectos de aula. En estos espacios, el docente acompaña el intercambio mediante preguntas que invitan a profundizar, relacionar experiencias y argumentar puntos de vista, favoreciendo una participación más reflexiva y consciente.

Alexander (2020), investigador que desarrolla planteamientos sobre la enseñanza dialógica, sostiene que esta exige una mediación activa del docente, quien no solo facilita la participación, sino que orienta el discurso hacia niveles más elaborados de razonamiento y argumentación. Desde esta perspectiva, la oralidad implica aprender a pensar con otros mediante el lenguaje, proceso que requiere acompañamiento pedagógico permanente. En el contexto de Sahagún, una experiencia de este tipo podría desarrollarse a partir de la lectura de un fragmento de El acordeón de los dioses de Robinson Nájera Galvis. Después de la lectura, el docente puede promover un conversatorio donde los estudiantes expliquen qué aspectos de la historia se relacionan con las costumbres de su comunidad, qué personajes les resultan familiares y qué enseñanzas encuentran en el relato. A través de preguntas como: "¿Por qué creen que estas historias siguen siendo importantes para Sahagún?", "¿Qué semejanzas encuentran entre los personajes y las personas de su comunidad?" o "¿Cómo contarían esta historia a otros niños?", los estudiantes tienen la oportunidad de narrar, argumentar, escuchar diferentes puntos de vista y construir significados compartidos a partir de un referente cultural cercano a su realidad.

En el contexto de Sahagún, estas experiencias pueden enriquecerse mediante la incorporación de manifestaciones culturales propias de la región. La lectura de relatos de Robinson Nájera Galvis, las décimas de Filiberto Hernández Teherán, las novelas de Andrés Elías Flórez Brum[8], las poesías de Rafael Vergara Álvarez y Jorge García Usta[9], así como las narraciones populares de la tradición sabanera y las experiencias culturales presentes en la comunidad, como es el caso de Reinaldo Ruiz[10], más conocido como el Rey del Costumbrismo Oral y la tradición

[8] Uno de los novelistas y cuentistas más excelsos, prolijos y reconocidos de Sahagún y del Caribe colombiano. Su literatura se adentra profundamente en la geografía humana de la sabana, rescatando la idiosincrasia rural, las transiciones hacia la modernidad urbana y el realismo que envuelve la vida cotidiana de la región. Con un lenguaje altamente estético pero profundamente conectado con lo popular, Flórez Brum se ha consagrado como un pilar fundamental de las letras cordobesas, ampliamente estudiado en el panorama académico nacional. Obras Insignia y Libros Publicados: "Los perseguidos", "La viuda de la bonga", "Este paraíso de la desolación", "Historias del San Jorge" y múltiples antologías que retratan la memoria mística y social sabanera.

[9] Nacido en el corregimiento de El Guaimaro (Sahagún), fue uno de los intelectuales, periodistas, ensayistas y poetas más importantes del Caribe colombiano a finales del siglo XX. Su obra destaca por una profunda investigación histórica y una riqueza verbal excelsa.
Obra Insignia: "Noticias desde la Torre de Babel" (Poesía), "Monte Adentro" y su monumental trabajo de crónica periodística e investigación social sobre el Caribe.

[10] Aunque su epicentro radica profundamente en la tradición oral de Córdoba y la Sabana, la influencia de Reinaldo Ruiz es un faro absoluto para todos los narradores de Sahagún y la región. Con su icónico personaje y sus relatos basados en las vivencias del campesino de a pie, Ruiz ha logrado rescatar de manera magistral la gesticulación, las expresiones corporales y los giros lingüísticos autóctonos que de otro modo se habrían perdido. Su arte personifica la esencia de la 'mamadera de gallo', la nobleza y la astucia del habitante del campo cordobés. Aporte Insignia:

oral de los cuenteros de plaza y “Mentirosos Folclóricos”[11], constituyen recursos que permiten acercar la oralidad escolar a las prácticas comunicativas presentes en la comunidad.

De igual manera, el modelo propone la creación de centros de interés culturales donde la oralidad se articule con expresiones artísticas representativas del territorio. En estos espacios, los estudiantes pueden dialogar, describir, interpretar y narrar a partir de poemas, canciones, décimas, relatos y obras pictóricas vinculadas con la identidad sabanera. Particular relevancia adquieren las pinturas de Eudes Bula, cuyas representaciones de la vida cotidiana, los paisajes y las tradiciones del Caribe colombiano ofrecen oportunidades para que los estudiantes construyan relatos, formulen interpretaciones y expresen opiniones de manera oral. También pueden incorporarse obras de artistas como Primitivo Ríos, Olga Hoyos y Adolfo “El Mono” Aldana, favoreciendo el reconocimiento del patrimonio cultural local como recurso para el fortalecimiento del discurso oral.

El modelo integra un componente relacionado con las estrategias lúdicas y culturales, porque los datos demostraron que las actividades con sentido recreativo despiertan mayor interés y participación. Los juegos de roles, dramatizaciones, proyectos de aula, canciones, cuentos y actividades culturales crean contextos que ayudan la práctica constante del discurso oral. No se trata de actividades aisladas, sino de experiencias integradas al trabajo cotidiano del aula, donde los niños puedan hablar desde sus intereses, emociones y vivencias.

Investigaciones recientes en contextos de educación básica primaria evidencian efectos positivos de las estrategias lúdicas en el desarrollo de la expresión oral. En este sentido, Rojas (2023) encontró que la implementación de actividades recreativas fortalece la capacidad de los estudiantes para expresar ideas, pensamientos y emociones, además de favorecer su participación en clase. Así mismo, señala que estas estrategias contribuyen significativamente al desarrollo del lenguaje oral, incluso en lengua extranjera, al reducir la ansiedad y propiciar ambientes

Espectáculos y grabaciones de antología oral costumbrista como "Cuentos de mi abuelo", relatos sobre espantos sabaneros, duendes, animales parlantes y crónicas jocosas del Sinú y las Sabanas.

[11] En Sahagún, la narración oral informal ha sido históricamente una institución comunitaria. Maestros anónimos de la palabra se congregan en las esquinas, corralejas y plazas para mantener viva la memoria a través de mitos locales como 'El Pozo del Poeta', 'El Jinete sin Cabeza' o exageraciones inverosímiles sobre jornadas de caza en el monte. Estos narradores rescatan el uso tradicional de la pausa, la hipérbole y el acento cantado característico de la sabana.

comunicativos más naturales, donde los estudiantes se sienten más seguros y dispuestos a interactuar oralmente.

Otro componente importante es la familia como espacio complementario de formación oral. Desde las entrevistas se evidenció que el hogar cumple un papel clave en la expresión oral. Las conversaciones diarias, la lectura de cuentos, los juegos y las canciones refuerzan lo aprendido en la escuela. En este sentido, Sepúlveda (2024) establece que la relación entre interacción familiar y desarrollo del lenguaje oral es fundamental; señala que la interacción verbal en el hogar, especialmente en forma de narraciones de experiencias, juegos de preguntas y lectura compartida, se correlaciona con una mayor seguridad al hablar y una mayor capacidad de estructurar ideas en contextos escolares. Estos hallazgos coinciden con la experiencia de aula observada en Sahagún, donde los estudiantes que expresaron sentirse cómodos al hablar en clase también reportaron que en el hogar se practican conversaciones frecuentes sobre lo vivido en el colegio y en la comunidad.

Por su parte, Gómez y Guapacha (2016), resalta que la familia se configura como un escenario fundamental en el desarrollo del discurso oral, al ser el primer espacio donde el niño interactúa, construye significados y experimenta formas de comunicación. Desde esta perspectiva, el modelo reconoce que las prácticas cotidianas de diálogo, narración y acompañamiento familiar no solo fortalecen la expresión oral, sino que también potencian la confianza, la identidad comunicativa y la construcción de aprendizajes significativos, en articulación con la escuela. Esta relación entre la oralidad familiar y escolar refuerza la premisa del modelo de que la familia es un agente educativo activo en el aprendizaje del estudiante y debe fomentar un espacio formativo que co-construye la competencia oral junto con la escuela. El modelo contempla la participación de la familia como aliada de la educación, promoviendo una comunicación más cercana entre padres y docentes, y generando propuestas sencillas para que en casa se mantengan espacios de diálogo que fortalezcan la seguridad al hablar.

Por último, el modelo incorpora el componente de evaluación formativa del discurso oral. El análisis mostró que los estudiantes avanzan cuando reciben retroalimentación constante, clara y respetuosa. Black y Wiliam (2009), autores referentes en el campo de la evaluación formativa, sostienen que la retroalimentación formativa influye notablemente en el aprendizaje cuando se centra en cómo mejorar y no únicamente en señalar errores. Los hallazgos de esta investigación

coinciden con esta postura, pues se observó que los estudiantes muestran mayor confianza cuando el docente utiliza frases motivadoras, sugerencias sencillas y orientaciones concretas para mejorar la claridad del discurso, sin interrumpir ni desvalorizar su participación.

Sanmartí (2017), autora reconocida por sus aportes a la evaluación formativa en educación, señala que evaluar de manera formativa implica ofrecer orientaciones claras durante el proceso de aprendizaje, de modo que el alumno pueda regular su actuación y construir progresivamente mejores formas de expresar sus ideas. En el caso del discurso oral, esto supone valorar no solo el resultado final de una intervención, sino también la participación, la coherencia de las ideas, el uso del vocabulario y la disposición para interactuar con otros. Por ejemplo, si un estudiante relata una experiencia vivida durante las Fiestas en Corralejas o describe una historia escuchada de un abuelo sobre la tradición sabanera, el docente puede observar si organiza los acontecimientos en una secuencia comprensible, si mantiene el hilo de la narración y si logra comunicar claramente el mensaje que desea transmitir. Más que señalar errores, la evaluación se orienta a acompañar al estudiante para que amplíe detalles, establezca relaciones entre sus ideas y fortalezca progresivamente la claridad de su discurso.

Por tal motivo, el modelo plantea una evaluación que no se centra exclusivamente en los errores, sino en el proceso, el esfuerzo y los avances alcanzados por cada estudiante. Se busca valorar la claridad de las ideas, la participación, el respeto por la palabra de los otros y la evolución en la seguridad al hablar. Así, cuando un niño comparte una décima, comenta una pintura inspirada en la sabana cordobesa o participa en un conversatorio sobre las costumbres de Sahagún, el docente puede reconocer sus logros, ofrecer orientaciones específicas para mejorar y fortalecer la confianza necesaria para continuar participando. Esta evaluación favorece que el estudiante se reconozca como alguien capaz de aprender y progresar mediante el diálogo y la práctica constante de la oralidad.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación permiten comprender que el fortalecimiento del discurso oral en básica primaria requiere articular dimensiones emocionales, interactivas y pedagógicas. Mientras Cantón y Pérez (2012) y Sánchez (2020) enfatizan que la oralidad se ve condicionada por factores afectivos como la confianza, la motivación y la seguridad para hablar, Howe y Abedin (2013) amplían esta mirada al señalar que dichos factores solo se consolidan

plenamente cuando existen interacciones verbales de calidad, es decir, cuando el diálogo se orienta a la construcción conjunta de ideas y no a participaciones aisladas.

A su vez, los planteamientos de Mercer et al. (2019) y Alexander (2020) permiten explicar cómo esa interacción significativa no ocurre de manera espontánea, sino que exige una mediación docente intencional, capaz de guiar el diálogo hacia niveles más elaborados de razonamiento y argumentación. En complemento, los aportes de Sepúlveda (2024) y Rojas (2023) muestran que las estrategias lúdicas generan condiciones favorables para disminuir tensiones y promover la participación, lo cual se articula con la necesidad de confianza comunicativa descrita por los primeros autores.

Finalmente, la perspectiva de Gómez y Guapacha (2016) refuerza que el desarrollo oral no depende únicamente del aula, sino también de prácticas comunicativas en el hogar. En coherencia con ello, Sanmartí (2017) sostiene que una evaluación formativa, centrada en la mejora y no en la sanción, contribuye a sostener la motivación y el progreso del estudiante.

De este modo, los autores convergen en que la oralidad se fortalece cuando se integran ambientes emocionalmente seguros, interacción dialógica mediada, experiencias significativas y retroalimentación formativa, aspectos que sustentan y justifican la estructura del modelo propuesto. La Figura 3 presenta de manera sintética los componentes que estructuran el modelo, así como las relaciones dinámicas que se establecen entre ellos para favorecer el desarrollo progresivo del discurso oral en el contexto escolar.

Figura 3

Componente del modelo teórico



Nota. Elaboración de la autora (2026) apoyada con inteligencia artificial.

Fases de implementación del modelo teórico

Implementar el modelo teórico es un proceso gradual que responde a los requerimientos reales de los alumnos y a las dinámicas propias del aula. No se entiende como una intervención rígida, sino como un camino que se adapta al ritmo del grupo, a las características del contexto y a las experiencias cotidianas de los niños.

La primera fase corresponde a la sensibilización y creación de un clima de confianza. En este momento se pretende que los alumnos se sientan confiados al hablar, sin temor al error o a la burla. Durante las observaciones se evidenció que la timidez representa un obstáculo para la expresión oral, por lo que esta fase prioriza actividades de integración, dinámicas de presentación, juegos de confianza y conversaciones guiadas. El propósito es que los niños empiecen a reconocerse como sujetos con voz, capaces de opinar, contar y participar.

La segunda fase se centra en la activación de la oralidad a través de experiencias lúdicas y colaborativas. En esta etapa se promueven trabajos en grupo, dramatizaciones, juegos de roles, cuentos compartidos, debates sencillos y proyectos de aula. El énfasis está en que los estudiantes hablen desde experiencias cercanas a su vida diaria. La interacción con los compañeros se convierte en un apoyo natural, donde el niño pierde el miedo, ensaya formas de expresarse y aprende escuchando a otros.

La tercera fase corresponde a la construcción consciente del discurso oral. En este momento se empieza a trabajar de manera más intencional la organización de ideas, el uso de conectores, la claridad al expresarse y el fortalecimiento de la argumentación. Se desarrollan actividades como la preparación de exposiciones, la elaboración de carteleras, la narración de historias y la explicación de procesos sencillos. El docente acompaña de forma cercana, orientando al estudiante en cómo ordenar sus ideas, cómo iniciar una intervención y cómo cerrar un mensaje.

La cuarta fase está orientada a la proyección de la oralidad en escenarios más amplios. Los estudiantes participan en actos culturales, izadas de bandera, ferias escolares, concursos de preguntas y respuestas y actividades donde tengan contacto con otros cursos o con la comunidad educativa. Esta fase busca que el niño traslade lo aprendido en el aula a espacios más públicos, fortaleciendo la seguridad, la responsabilidad al hablar y el respeto por la palabra propia y ajena.

La quinta fase se basa en la retroalimentación continua y reflexión del proceso. No se trata solo de evaluar, sino de acompañar al estudiante en su crecimiento. El docente ofrece comentarios positivos, orientaciones sencillas y espacios de diálogo en que los niños puedan comunicar sus sentimientos al hablar, qué les resultó difícil y qué creen que han mejorado. La familia también participa en este proceso, reforzando en casa los avances y apoyando las dificultades.

El recorrido por estas fases permite entender que el fortalecimiento del discurso oral no sucede de un día para otro. Es un proceso que se va construyendo poco a poco, con paciencia, práctica constante y, sobre todo, en ambientes donde predomina el respeto y la confianza. En este sentido, el modelo propone un camino flexible, que se ajusta a las realidades del aula y mantiene como centro la voz de los estudiantes y su derecho a ser escuchados.

La representación gráfica del modelo teórico se diseñó para mostrar de manera sencilla cómo se da este proceso en los estudiantes de primaria desde el enfoque socioconstructivista. Más que una estructura rígida, la figura presenta un recorrido que avanza de forma progresiva, siguiendo el ritmo del grupo y respondiendo a las dinámicas que se viven en el aula.

En ella se pueden identificar cinco fases que orientan el proceso: iniciar con la creación de un ambiente de confianza, pasar a la activación de la oralidad a través de actividades lúdicas y colaborativas, avanzar hacia la organización del discurso, proyectar lo aprendido en escenarios reales y, finalmente, acompañar el proceso mediante la retroalimentación. Estas fases permiten ver cómo el desarrollo de la oralidad se va fortaleciendo paso a paso.

Sin embargo, es importante entender que no se trata de etapas cerradas o estrictas. En la práctica, las fases se conectan, se entrelazan y se ajustan según lo que va ocurriendo en el aula. Cada experiencia aporta algo nuevo y permite avanzar, retroceder o reforzar lo necesario. De esta manera, la figura ayuda a comprender el modelo de forma más clara, mostrando que el desarrollo del discurso oral es un proceso vivo, dinámico y en constante construcción, muy acorde con la manera en que los estudiantes aprenden y se expresan en su día a día.

Aportes del modelo teórico

El modelo teórico propuesto representa una aproximación contextualizada al desarrollo del discurso oral en la educación primaria, construida a partir de las experiencias, significados y vivencias compartidas por docentes, estudiantes y familia. Los hallazgos permitieron reconocer que la palabra ocupa un lugar central en la manera como los niños participan, expresan sus ideas, comparten experiencias y encuentran reconocimiento dentro de la comunidad educativa. En consecuencia, la propuesta integra elementos derivados de la realidad estudiada y ofrece orientaciones para favorecer escenarios donde la oralidad adquiera sentido dentro de los procesos formativos.

Una de las contribuciones clave del modelo es que reconoce la importancia de la confianza como punto de partida para hablar. Los resultados mostraron que muchos niños sienten pena al expresarse, baja seguridad al leer en voz alta y temor a equivocarse. El modelo visibiliza esa realidad y plantea que el fortalecimiento del discurso oral comienza cuando el estudiante se siente

escuchado, valorado y respetado. Esto representa un cambio frente a prácticas tradicionales que priorizan solo la corrección del error.

Otro aporte significativo se relaciona con el papel del aprendizaje colaborativo. El modelo reafirma que los niños desarrollan mejor su discurso oral cuando interactúan con sus compañeros, comparten ideas, trabajan en grupo y participan en actividades lúdicas. La oralidad deja de entenderse como una actividad individual y se consolida como un proceso colectivo, donde el grupo se transforma en un espacio de apoyo, ensayo y construcción conjunta de significados.

El modelo también fortalece la comprensión del rol del docente como mediador. No se plantea al maestro como única fuente de conocimiento, sino como un acompañante que orienta, escucha, anima y crea el entorno para que los estudiantes se expresen. Este enfoque promueve prácticas más humanas, cercanas y respetuosas del ritmo de cada niño, lo que responde directamente a las necesidades identificadas en el trabajo de campo.

Otro aporte importante radica en la integración de lo lúdico y lo cultural como escenarios legítimos de aprendizaje. El modelo reconoce que juegos, dramatizaciones, actividades artísticas y proyectos de aula no son solo momentos de recreación, sino espacios reales de formación comunicativa. Esta visión fortalece que el discurso oral se desarrolla cuando el aprendizaje se conecta con la vida de los alumnos.

Por último, el modelo aporta una estructura clara que puede ser copiada y adaptada en diferentes temas. Aunque surge de una realidad concreta, su organización flexible permite que otros docentes lo ajusten según las características de sus grupos. Esto ayuda a mejorar prácticas pedagógicas más coherentes con el enfoque socioconstructivista y con las necesidades reales de la educación primaria.

En conjunto, los aportes del modelo se orientan a transformar la manera en que se concibe la oralidad en la escuela, promoviendo una educación más participativa, más humana y más conectada con las experiencias reales de los niños. El modelo incorpora las prácticas comunicativas contextualizadas de Sahagún como componente estructural, reconociendo la tradición oral sabanera, la décima, la narrativa popular, la literatura local y las manifestaciones artísticas del municipio como recursos pedagógicos para el desarrollo del discurso oral.

Validación teórica del modelo

El modelo se construyó a partir del diálogo entre los hallazgos de la investigación y los principales aportes del enfoque socioconstructivista. No surgió de supuestos abstractos, sino de las experiencias reales expresadas por docentes, estudiantes y la familia, lo que le otorga coherencia interna y pertinencia pedagógica. En este sentido, el modelo se sustenta en los principios del socioconstructivismo, especialmente en aquellos que conciben el aprendizaje como un proceso social, mediado por el lenguaje y la interacción entre los sujetos.

Desde los planteamientos de Vygotsky (1978), el progreso de las funciones psicológicas superiores se da a través del intercambio social, siendo el lenguaje un instrumento central de mediación. En consonancia con esta perspectiva, los resultados del estudio evidencian que el discurso oral se fortalece cuando los alumnos participan en actividades colaborativas, dialogan con sus pares y construyen significados de manera conjunta, tal como lo señalan también Bruner (1996) y Cassany (2006).

No obstante, al aplicar las entrevistas se pudo identificar que la interacción social, aunque necesaria, por sí misma no asegura el desarrollo del habla en las I.E. de Sahagún, Córdoba. En las observaciones realizadas se evidenció que la participación de los estudiantes estuvo condicionada por factores emocionales como el miedo al error y la inseguridad al hablar en público. Si bien estos aspectos han sido mencionados de forma implícita en la literatura socioconstructivista, el modelo propuesto los reconoce de manera explícita mediante el componente de "confianza comunicativa", entendido como una condición previa para que el aprendizaje mediado ocurra efectivamente.

En este sentido, el modelo particulariza los planteamientos teóricos generales al responder a necesidades concretas observadas en el aula, ampliando la comprensión del rol del clima afectivo en el desarrollo de la oralidad. Esto se relaciona con lo planteado por Solé (2012), quien declara que el estudiante "realmente, solo puede entender porque hace un gran esfuerzo mental al leer: el esfuerzo de reconstruir su significado" (p. 33), lo cual permite reconocer que los procesos de aprendizaje requieren condiciones emocionales y pedagógicas que favorezcan la participación, la seguridad y la disposición para interactuar oralmente.

De igual forma, la teoría destaca el rol del profesor como mediador del aprendizaje, orientador del proceso y facilitador de experiencias significativas (Vygotsky, 1978; Ausubel et al., 1983). Sin embargo, los resultados del estudio permitieron precisar cómo dicha mediación se manifiesta en la práctica cotidiana: hacer preguntas abiertas, la retroalimentación respetuosa, la organización de diálogo y el acompañamiento favorecen la disposición de los estudiantes para expresarse oralmente. Así, el modelo no se limita a reiterar el rol docente descrito en la teoría, sino que lo concreta en acciones pedagógicas observables y contextualizadas, coherentes con lo planteado por Cassany (2006) respecto a la enseñanza del lenguaje como práctica social.

Diversos autores han señalado que la oralidad cumple una función central en el progreso cognitivo y social del estudiante (Van Dijk, 1985; Medina, 2020). El modelo propuesto articula estas bases teóricas con prácticas pedagógicas que demostraron ser significativas para los estudiantes, como las estrategias lúdicas, las dramatizaciones, los proyectos de aula y las actividades culturales. Estas experiencias coinciden con lo expuesto por Díaz et al. (2024) respecto a la necesidad de situar la oralidad en situaciones reales de uso, resignificando su lugar dentro del currículo.

Para la construcción del modelo se incorporó explícitamente a la familia como componente del desarrollo del discurso oral. Aunque la literatura reconoce el impacto del ámbito familiar en los procesos de aprendizaje (Aznar, 1995), los resultados del estudio evidencian que las prácticas comunicativas cotidianas en el hogar fortalecen la seguridad y la fluidez verbal de los alumnos. De este modo, el modelo amplía el alcance del socioconstructivismo al integrar la relación escuela–familia como un espacio complementario de mediación lingüística.

Asimismo, los hallazgos permitieron reconocer la importancia de las prácticas comunicativas propias del contexto sociocultural de Sahagún. Las narraciones familiares, las conversaciones cotidianas, las historias locales y diversas manifestaciones de la tradición oral constituyen escenarios donde los estudiantes fortalecen sus formas de expresión y construyen significados compartidos. En consecuencia, el modelo incorpora las prácticas comunicativas contextualizadas como un componente fundamental, reconociendo que la oralidad académica no se desarrolla al margen de la cultura, sino en diálogo permanente con las experiencias lingüísticas y socioculturales que los estudiantes traen consigo a la escuela.

Finalmente, la evaluación formativa del discurso oral se valida como un elemento central del modelo, en coherencia con los enfoques que priorizan el proceso sobre el resultado (Buxarrais et al., 1995; Montes, 2022). Los hallazgos mostraron que los estudiantes avanzan cuando reciben retroalimentación constante, clara y respetuosa, lo cual coincide con los planteamientos teóricos, pero se concreta en prácticas observadas en el aula. De esta manera, el modelo logra organizar y contextualizar la teoría existente brindando aportes para comprender el progreso de la oralidad en estudiantes de primaria y la traduce en una propuesta situada que responde a las realidades de este nivel educativo en el contexto de Sahagún, Córdoba.

Socialización del modelo teórico en las instituciones participantes

Como parte del compromiso ético y académico de la investigación, una vez concluido el proceso de análisis e interpretación de los hallazgos, se desarrolló una jornada de socialización con los actores educativos que participaron en el estudio. Esta actividad tuvo como propósito presentar los resultados obtenidos, compartir la estructura del modelo teórico construido y generar un espacio de diálogo que permitiera contrastar la propuesta con las experiencias y percepciones de quienes hicieron posible el proceso investigativo. La socialización se concibió como un ejercicio de devolución del conocimiento, reconociendo que los hallazgos emergieron de las vivencias y aportes de docentes, estudiantes, familias y directivos de las instituciones educativas participantes.

Para facilitar la participación de todos los involucrados, la jornada se realizó en una de las instituciones educativas vinculadas al estudio, seleccionada previamente por su ubicación estratégica y facilidad de acceso para las demás comunidades educativas. Al encuentro asistieron docentes de básica primaria, directivos docentes, representantes de las familias y algunos miembros de la comunidad educativa que manifestaron interés en conocer los resultados de la investigación. La convocatoria fue realizada con antelación, informando el objetivo del encuentro y la importancia de reflexionar colectivamente sobre el desarrollo del discurso oral en la educación primaria.

Durante el inicio de la jornada se presentó una síntesis del proceso investigativo, explicando las etapas desarrolladas, las técnicas empleadas y los principales hallazgos identificados a partir de las experiencias narradas por los participantes. Se hizo énfasis en que la

investigación permitió comprender que la oralidad no constituye únicamente una habilidad lingüística, sino una experiencia humana relacionada con la confianza, la interacción social, la mediación pedagógica y el acompañamiento familiar. Esta presentación permitió que los asistentes reconocieran en los resultados muchas de las situaciones que experimentan cotidianamente en las aulas y en sus hogares.

Posteriormente, se expuso la estructura general del modelo teórico socioconstructivista para el desarrollo del discurso oral, explicando cada uno de sus componentes y las relaciones existentes entre ellos. Se describieron los elementos asociados a la confianza comunicativa, la interacción oral, la mediación pedagógica, las estrategias lúdicas y culturales, las prácticas comunicativas contextualizadas, el acompañamiento familiar y comunitario, así como la evaluación formativa del discurso oral. De igual manera, se explicó la ruta de implementación propuesta mediante las cinco fases de desarrollo progresivo del modelo, aclarando que estas no debían interpretarse como etapas rígidas, sino como orientaciones flexibles adaptables a las necesidades de cada contexto escolar.

Finalizada la presentación, se abrió un espacio de preguntas y diálogo con los asistentes. Los docentes manifestaron interés por conocer de qué manera el modelo podría incorporarse a las prácticas pedagógicas ya existentes y cómo se articularía con los procesos curriculares desarrollados en las instituciones. Asimismo, algunos participantes expresaron inquietudes relacionadas con el tiempo requerido para su implementación y con las estrategias que permitirían involucrar a las familias en el fortalecimiento de la oralidad. Estas preguntas permitieron profundizar en el alcance práctico del modelo y aclarar diversos aspectos relacionados con su aplicación.

Una de las inquietudes más recurrentes estuvo relacionada con el futuro del modelo, una vez culminada la investigación. Los participantes preguntaron si la propuesta quedaría únicamente como resultado académico o si existirían posibilidades reales de implementación en las instituciones educativas participantes. Frente a este interrogante se explicó que el propósito fundamental del modelo era precisamente ofrecer una herramienta de orientación pedagógica susceptible de ser apropiada por los docentes y adaptada a las características particulares de cada

comunidad educativa, favoreciendo procesos de fortalecimiento de la oralidad desde una perspectiva situada y contextualizada.

En este momento del encuentro se generó una intervención significativa por parte de uno de los rectores asistentes, quien destacó la pertinencia de los hallazgos y manifestó que muchas de las situaciones descritas coincidían con las realidades observadas en su institución. El directivo expresó que el modelo representaba una oportunidad para fortalecer los procesos comunicativos de los estudiantes y señaló la intención de promover espacios institucionales que permitieran incorporar gradualmente algunas de las estrategias propuestas. Esta intervención fue recibida positivamente por los demás asistentes, quienes reconocieron la necesidad de continuar impulsando acciones orientadas al desarrollo del discurso oral desde los primeros años de escolaridad.

El diálogo también permitió recoger observaciones y sugerencias relacionadas con la importancia de fortalecer la participación de las familias, ampliar los espacios para actividades culturales y aprovechar las expresiones propias de la tradición oral de la región como recursos pedagógicos para el desarrollo de la oralidad. Los participantes coincidieron en señalar que muchas veces los estudiantes poseen experiencias valiosas para compartir, pero requieren escenarios donde se sientan escuchados y valorados. Estas apreciaciones resultaron especialmente significativas porque reafirmaron varios de los hallazgos emergentes de la investigación y contribuyeron a enriquecer la comprensión colectiva del fenómeno estudiado.

La jornada concluyó con una reflexión compartida sobre la necesidad de continuar promoviendo prácticas educativas que reconozcan la palabra de los estudiantes como un elemento fundamental de su formación integral. La socialización permitió validar la pertinencia contextual del modelo teórico, fortalecer su proyección pedagógica y consolidar el vínculo entre la investigación y las comunidades educativas participantes. Más allá de presentar resultados, este espacio se convirtió en una oportunidad para construir nuevas comprensiones sobre la oralidad y para generar compromisos institucionales orientados a favorecer escenarios donde los niños puedan expresar sus ideas con confianza, participar activamente y desarrollar una voz propia dentro de la escuela y la sociedad.

Figura 4

Momentos de la socialización



Cierre de la sección

El recorrido realizado en este apartado permitió comprender que el desarrollo de un modelo teórico no es solo un ejercicio académico, sino un proceso de interpretación profunda de las realidades que viven los actores educativos. El modelo presentado surge de lo observado, de lo

escuchado y de lo vivido en los espacios escolares, lo que le otorga un sentido auténtico y alineado con las verdaderas necesidades de los estudiantes de primaria.

A lo largo del desarrollo del modelo se hizo evidente que el discurso oral no puede entenderse como una habilidad técnica, es un proceso íntimamente ligado a la confianza, a la seguridad personal y a la manera en que el infante se siente dentro de su grupo. Las experiencias recogidas en el trabajo de campo mostraron que cuando los alumnos están acompañados, respetados y valorados, su capacidad de expresarse se transforma de manera gradual y significativa. Aprenden no solo a hablar, sino también a escucharse y a reconocer el valor de sus propias ideas.

El modelo también permitió reflexionar sobre el rol del profesor, no como figura de control, sino como mediador sensible que crea ambientes propicios para el diálogo. Quedó claro que la manera en que el maestro interviene, orienta, motiva y acompaña marca una diferencia profunda en la disposición de los alumnos para hablar. Un entorno de aula con respeto y la confianza abre posibilidades reales para que la oralidad se desarrolle de forma libre y auténtica.

Otro aspecto que resultó central en esta reflexión fue el valor del grupo como espacio de crecimiento. La interacción entre pares no solo fortalece la expresión oral, ayuda al progreso de habilidades sociales, emocionales y éticas. El modelo reconoce que los niños no aprenden a hablar por sí mismos, sino con otros, mediante el juego, la conversación y la creación compartida de significados.

Este apartado también permitió reconocer que las limitaciones identificadas en los estudiantes no deben ser vistas como fracasos, sino como oportunidades de aprendizaje. La timidez, el miedo al error y la dificultad para organizar ideas forman parte natural del proceso de formación. El modelo invita a transformar esas dificultades en posibilidades, ofreciendo escenarios de práctica constante, acompañamiento cercano y experiencias significativas.

En síntesis, el modelo teórico construido no busca imponer una fórmula, sino ofrecer una comprensión profunda de cómo se desarrolla el discurso oral desde una mirada socioconstructivista. Es una propuesta abierta, flexible y humana, que busca repensar y valorar las prácticas pedagógicas y a valorar la voz de los niños como un elemento central en su formación

integral. Este cierre da paso a la siguiente sección, donde se recogen las conclusiones y recomendaciones que surgen de todo el proceso investigativo, con la intención de contribuir al mejoramiento real de la primaria.

Más allá de fortalecer la expresión oral en el aula, el modelo invita a comprender la palabra como una posibilidad de participación, reconocimiento y construcción democrática. Formar estudiantes capaces de escuchar, dialogar, argumentar y expresar sus ideas con respeto implica contribuir a la formación de ciudadanos que participen activamente en la transformación de sus comunidades. Desde esta perspectiva, el desarrollo del discurso oral trasciende el ámbito escolar para convertirse en una apuesta por una educación más humana, inclusiva y comprometida con la construcción de una sociedad basada en el diálogo y la comprensión mutua.

SECCIÓN VI

REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

El proceso de comprensión de las vivencias, percepciones y significados atribuidos al desarrollo del discurso oral permitió evidenciar que la oralidad es una experiencia profundamente humana, atravesada por la emoción, la identidad y la forma en que los niños se reconocen a sí mismos dentro del grupo. Docentes, estudiantes y familias reconocen la palabra como una posibilidad de participar, ser escuchados y encontrar un lugar dentro de la vida escolar. Hablar adquiere significado porque permite compartir experiencias, expresar emociones y construir vínculos con los demás.

En los relatos aparecieron de manera recurrente la timidez, el miedo a equivocarse y la inseguridad; sin embargo, también se evidenció el deseo de participar, la alegría de ser reconocidos y la satisfacción que experimentan los niños cuando logran expresarse con mayor claridad. Estas experiencias permiten comprender que la disposición para hablar se encuentra estrechamente relacionada con la manera como cada estudiante vive su participación dentro del grupo y con las experiencias de aceptación o inseguridad que acompañan ese proceso.

El análisis de las prácticas pedagógicas permitió reconocer que en las aulas observadas existen esfuerzos genuinos por promover la participación oral de los estudiantes mediante actividades lúdicas, experiencias colaborativas, dramatizaciones, exposiciones y proyectos de aula. Estas estrategias favorecen escenarios de interacción donde los niños se sienten más seguros para expresar sus ideas, compartir experiencias e intercambiar experiencias y ampliar sus formas de expresión. Sin embargo, los hallazgos también evidenciaron que dichas experiencias suelen desarrollarse de manera aislada o depender de iniciativas particulares de cada docente. Esta situación permitió reconocer la necesidad de fortalecer propuestas pedagógicas que otorguen

mayor continuidad, intencionalidad y articulación a los procesos de desarrollo del discurso oral dentro de la educación primaria.

La interpretación de las experiencias vividas permitió advertir que los estudiantes participan con mayor disposición en aquellos espacios donde perciben apertura para expresar sus ideas, formular preguntas y compartir opiniones sin temor al juicio de los demás. Las narrativas analizadas muestran que la participación oral adquiere características distintas según las relaciones que los niños establecen con docentes, compañeros y familiares. Estas experiencias permitieron comprender la importancia de generar espacios cotidianos de conversación, escucha y participación tanto dentro como fuera del aula.

La creación del modelo teórico integrador representó un ejercicio de articulación entre la teoría y la práctica. A partir de los hallazgos, se organizaron las comprensiones construidas a partir de las experiencias relatadas por los participantes en una estructura que permite comprender la complejidad del desarrollo del discurso oral. Este modelo no se concibe como una fórmula rígida, sino como una propuesta flexible que reconoce la diversidad de los estudiantes, la importancia del acompañamiento docente y el valor del colectivo como espacio de aprendizaje. Su principal aporte radica en ofrecer una guía clara y adaptable que orienta la construcción de prácticas más cercanas a las realidades de los estudiantes, participativos y coherentes con la realidad de la educación básica primaria.

En respuesta a la pregunta que orientó esta investigación, se comprende que el desarrollo del discurso oral surge de las experiencias que los estudiantes viven en los distintos espacios donde interactúan y se comunican. Los hallazgos permitieron reconocer que la participación oral se nutre de conversaciones cotidianas, experiencias escolares, relaciones familiares y oportunidades concretas para expresar ideas ante otros. De este modo, la palabra adquiere valor cuando el estudiante encuentra escenarios donde puede compartir lo que piensa, narrar lo que vive y sentirse reconocido como interlocutor dentro de la comunidad educativa.

Uno de los aportes más relevantes de la investigación consiste en haber identificado la confianza comunicativa como un elemento recurrente en las experiencias relatadas por los participantes. Las voces de docentes, estudiantes y familia permitieron comprender que la

disposición para hablar guarda una estrecha relación con las experiencias de aceptación, acompañamiento y reconocimiento vividas por los niños en su entorno. A partir de esta comprensión emergió un modelo teórico contextualizado en la realidad educativa de Sahagún, que incorpora las experiencias escolares, familiares y culturales identificadas durante la investigación y ofrece orientaciones para fortalecer la participación oral en la educación básica primaria.

De manera particular, la investigación permitió reconocer el potencial pedagógico de las expresiones culturales presentes en Sahagún, tales como los relatos, las décimas, la literatura local y las prácticas de tradición oral, como recursos que pueden enriquecer el desarrollo del discurso oral y fortalecer el vínculo entre escuela, cultura e identidad.

Las recomendaciones de esta investigación se dirigen a distintos actores del ámbito educativo, reconociendo que el fortalecimiento del discurso oral es una tarea compartida.

Para las instituciones educativas, se sugiere asumir la oralidad como un eje central del currículo y no como una habilidad secundaria. Resulta pertinente continuar reflexionando sobre formas de integrar la oralidad como un eje transversal de la formación, favoreciendo espacios donde el diálogo, la argumentación y la participación tengan presencia en las distintas áreas del conocimiento. Se recomienda también, fortalecer la relación con las familias y generar estrategias que trasladen estas prácticas al hogar. Asimismo, se invita a incorporar en las experiencias de aula manifestaciones culturales presentes en el contexto local, tales como relatos familiares, décimas, cuentos, poesías, canciones y expresiones de la tradición oral sahagunense, reconociendo estos saberes como recursos pedagógicos que enriquecen la participación y la expresión de los estudiantes.

Para los docentes, se propone reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y promover metodologías que favorezcan la interacción, el trabajo colaborativo, las dramatizaciones y los espacios de diálogo. Se recomienda propiciar experiencias donde los estudiantes tengan oportunidades frecuentes para narrar, argumentar, preguntar, escuchar y compartir puntos de vista, favoreciendo una participación progresiva acorde con las características de cada niño. También es importante reconocer el ritmo particular de cada estudiante y diseñar experiencias conectadas con su vida cotidiana.

Para las familias, se recomienda fortalecer los espacios de diálogo en el hogar, reconociendo las conversaciones cotidianas como oportunidades de aprendizaje. Acciones sencillas como compartir relatos, leer en voz alta, conversar sobre la escuela o participar en juegos simbólicos contribuyen significativamente al desarrollo del discurso oral. Su papel no requiere conocimientos especializados, sino disposición para escuchar, acompañar y valorar la voz de los niños.

Para futuras investigaciones, resulta relevante continuar explorando las experiencias comunicativas, participación estudiantil y contextos culturales desde enfoques comprensivos que permitan profundizar en las experiencias de los actores educativos. De igual manera, podrían desarrollarse estudios orientados a comprender cómo las prácticas comunicativas propias de los contextos culturales influyen en la construcción del discurso oral, así como investigaciones que permitan valorar la implementación y transformación del modelo teórico propuesto en diferentes escenarios educativos.

La investigación permitió comprender que el desarrollo del discurso oral se encuentra estrechamente ligado a las experiencias que los estudiantes viven en la escuela, la familia y la comunidad. Los hallazgos mostraron que la participación oral adquiere mayor significado cuando los niños encuentran oportunidades para compartir sus ideas, relatar experiencias, formular preguntas y sentirse parte activa de las dinámicas que tienen lugar en su entorno educativo. Asimismo, se reconoció el valor que poseen las prácticas comunicativas presentes en el contexto de Sahagún, especialmente aquellas asociadas a la tradición oral, los relatos comunitarios y las expresiones culturales que forman parte de la identidad local.

En consecuencia, el reto para la educación primaria consiste en generar espacios donde la palabra tenga una presencia cotidiana y significativa dentro de la vida escolar. Esto implica reconocer que cada estudiante posee formas particulares de expresar sus pensamientos y experiencias, las cuales merecen ser escuchadas y fortalecidas mediante prácticas pedagógicas contextualizadas. Más que representar un punto de llegada, los resultados de esta investigación constituyen una invitación a continuar explorando las posibilidades educativas de la oralidad y a reconocer el potencial formativo que poseen las expresiones culturales y comunicativas propias de cada comunidad.

REFERENCIAS

Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*, 1ra ed. Routledge

Álvarez, S. (2003). *La Expresión Oral. Innovaciones para el aula, Materiales para la aplicación de la Reforma Curricular*. Editorial Libresa

Ardila, C. y Mulford, D. (2024). *El discurso argumentativo como estrategia para el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de básica primaria.* [tesis de maestría, Corporación Universidad de la Costa]. Repositorio institucional CUC. https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/13208/El%20Discurso%20Argumentativo%20Como%20Estrategia%20Para%20el%20Desarrollo%20de%20la.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anama, M., Herrera, L., Solarte, E y Torres, M. (2020). *Prácticas educativas socio-constructivistas en Hispanoamérica*. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Psicología, Cali. https://hdl.handle.net/20.500.12494/32877

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas, México.

Aznar, P. (1995). El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad. *Revista española de pedagogía*, 53(200), 59-73.

Batista, J. y Romero, M. (2007). Habilidades comunicativas del líder en Universidades privadas y su relación con la programación neurolingüística. *Laurus, 13,* (25), 36-64. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479003.pdf

Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Buxarrais, M., Martínez, M., Puig, J., y Trilla, J. (1995). *La Educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC: Edelvives.

Camacho, L. (2012). *El Juego Operativo como promotor de Habilidades Sociales en niñas de 5 años. Pontificia Universidad Católica del Perú*. Lima, Perú.

Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21* (2), 149-170. https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf

Cantón, I., y Pérez, E. (2012). Oral communicative competence of primary school students. *Journal of Education and Learning*. 6(4). https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p57

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Editorial Anagrama S.A.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas.* http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K249FCXL-2B7097T-2P6

Castellaro, M. y Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos, 42,* (168), 140-156.

Chiroque, H. (2021). *Modelo didáctico comunicativo para fortalecer la expresión oral, con enfoque sociocultural de Vigostky, en los niños y niñas de 5 años de una I.E. pública del distrito de Morropón.* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/71873/Chiroque_LRHL-SD.pdf?sequence=1

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, Mass: The MIT Press

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de https://www.constitucioncolombia.com

Contreras, F. (2018). Reflexiones para una evaluación constructivista. *Horizonte de la Ciencia, 8,* (14), 87-99. https://www.redalyc.org/journal/5709/570960866006/html/

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos.* https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/23ffb0bf-cfff-4546-83cc-a132182f507f/content

Coronado, J., Estada, Á., y Torres, L. (2021). Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad, 12*(1), 341-364. https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2930/3236

Cuadros, E. y Ogosi, R. (2024). Competencias comunicativas en la educación. *Horizontes, 8* (32). https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1345

Daza, Á. y Hernández, L. (2019). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento del discurso oral en estudiantes del Colegio Nacional Nicolás Esguerra ciclo tercero (302) jornada nocturna*. [Tesis de grado, Universidad Libre]. https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/19218/Estrategias%20did%C3%A1cticas%20para%20el%20fortalecimiento%20del%20discurso%20oral%20en%20estudiantes%20del%20Colegio%20Naci o.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Díaz, D., Fuster, Y., Bertolotti, V., y Arroyo, L. (2024). Enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en las disciplinas de la facultad de información y comunicación: el proyecto LESFIC. *Trabalhos em Linguística Aplicada 63*(3), 608-631. https://www.researchgate.net/publication/384164921

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica,* [Revista en Línea]. *2*(7), 162-167. https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf

Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En M. C. Wittrock (Ed.), La investigación de la enseñanza (pp. 119–161). Paidós

Feuerstein, R. (2002). *Modificabilidad Cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental: Esquemas para la comprensión y práctica del modelo de Reuven Feuerstein*. Instituto superior San Pio X.

Flórez, K. (2024). *Práctica pedagógica dialógica para el desarrollo de la oralidad en el contexto escuela familia*. [Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar]. Repositorio institucional Unisimon. https://bonga.unisimon.edu.co/items/22e74a12-7bf7-4bb2-acbc-dc1bfb16696c

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones, 7* (1), 201-229. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010

Giménez, P. (2017). La técnica 4/3/2: una actividad para el desarrollo de la fluidez oral en la clase de español. *Cuadernos CANELA,* (28), 64–78. https://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/90

Gimeno, I. (2000). *Expresión Oral: Hablar bien en público*. Ed. Larousse.

Goldstein, A. (1989). *Lista de Chequeo de habilidades sociales.* Ed. Paidós.

Gómez, D. y Guapacha, Y. (2016). *La oralidad en el hogar y su influencia en los desempeños comunicativos de un grupo de niños de grado segundo de la sede educativa Kennedy de Pereira. Plumilla Educativa,* (17), 230–246.

Guzmán, J., y Cózar, A. (2024). Enseñanza de Expresión Oral en la Educación Primaria: Una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, *42*(3), 75–96. https://doi.org/10.6018/educatio.618851

Halliday, A. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning.* Edward Arnold.

Hernández, D. (2015). Educación: una visión desde las dimensiones del ser humano y la vida. *Acta Académica, 57,* 79-92. http://revista.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/103

Hernández, D. (2017). *Miradas sobre los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias en Colombia. Estado del arte 2002-2016*. [Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional pedagogica. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9467/TO-21448.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación - Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* [Libro en Línea]. https://doi.org/https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2019/02/RUDICSv9n18p92_95.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2015). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación holística: guía para la comprensión holística de la ciencia* (4ª ed.). Fundación Sypal.

Howe, C., y Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024

Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología* (M. García-Baró, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.

Jaimes, G. y Rodríguez, M. (1997). *El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural. Revista Enunciación,* 2 (1). https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2497

Jiménez, F. (2015). Uso del Feedback como Estrategia de Evaluación: Aportes Desde un Enfoque Socioconstructivista. *Actualidades Investigativas en Educación, 15*(1), 793-817. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000100035&lng=en&tlng=es.

Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. (7ma ed.). Desclée De Brouwer.

León, I. (2022). *La competencia oral en el alumnado de secundaria y universitario.* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Repositorio institucional UPV. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=315108

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Medina, M. (2020). *La importancia de la oralidad en las aulas de educación primaria. Propuesta didáctica*. [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional Uvadoc. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/41279/TFG-B.%201476.pdf?sequence=1

Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina* [Revista en Línea], 17(30), 1148-1150. https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf

Mercer, N., Hennessy, S. y Warwick, P. (2019). *Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquirí. Routledge. International Journal of Educational Research,* 97, 187-199. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035517303877?via%3Dihub

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana.* Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Decenal de Educación 2016-2026.* https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/

Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Resolución 2041 de 2016. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Montes, E. (2022). *El proceso de la oralidad en niños y niñas de los niveles preescolar, primero y segundo de un centro educativo rural del suroeste antioqueño, a través del uso de la variedad textual.* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional UDEA. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30430/1/MontesEdy_2022_OralidadRuralidadPrimaria.pdf

Morales, B., Caballero, E. y Marrero, Y. (2019). El desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. *Luz, 18* (1) 48-58. https://www.redalyc.org/journal/5891/589164355005/html/

Níkleva, 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. https://doi.org/10.6018/educatio.399141

Ocampo, O., Pava, N. y Bonilla, O. (2011). *La dimensión lingüística comunicativa: eje para el desarrollo humano en las demás dimensiones. Revista Cultura del Cuidado.* 8 (2), 58-68

Olson, D. y Torrance, N. (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Editorial Gedisa.

Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. (Trad. Angélica Scherp). https://tallerdelaspalabrasblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/ong-walter-j-oralidad-y-escritura.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas.* https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Oviedo, M. (2020). Diversidad lingüística en la formación docente inicial: una aproximación desde lo documentado. *El Toldo de Astier, 11*(20-21), 375–397. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12126/pr.12126.pdf

Pacheco, D., García, J. y Carpio, D. (2014). *Dificultades por diferencias lingüísticas y culturales, prevención y actuación.* In García, J. (2014). Prevención en Dificultades del Desarrollo y del Aprendizaje (pp.251-258). https://www.researchgate.net/publication/261703891_Dificultades_por_diferencias_linguisticas_y_culturales_prevencion_y_actuacion

Peña, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. https://www.calameo.com/read/0054974731e8d9fc958b3

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Ravelo, X. (2018). La competencia comunicativa, premisa para la imagen social del maestro. *EduSol, 18,* (62). https://www.redalyc.org/journal/4757/475756618017/html/

Requejo, T., y Rojas, L. *Estrategias innovadoras para desarrollar la expresión oral de estudiantes del quinto grado en una institución educativa primaria de Chiclayo*. Universidad San Ignacio de Loyola. https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/6784f592-6b9c-44f2-a460-30c4defb0aca

Resplandor, G. (2019). El enfoque pentadimensional: prisma y evidencia de la coherencia paradigmática en la investigación. *Guyana Moderna* (8), 38-53. https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/guayanamoderna/article/view/5371/4558

Rojas, L. (2023). *Estrategias lúdicas para desarrollar el lenguaje oral en los estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa Bilingüe N.º 00649 del distrito de Awajún* [tesis de grado, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. Repositorio UCSS. https://hdl.handle.net/20.500.14095/1787

Rosas, A. (2022). *Las habilidades sociales para desarrollar la comunicación oral en estudiantes de educación básica.* [tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/83628/Rosas_CAR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez Bello, L. (1994) *Argumentos por ethos, logos y pathos. Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de lengua materna.* (Homenaje a Minelia de Ledezma y Nelly Pinto). César Villegas (compilador) Caracas: ASOVELE.

Rodríguez, C., Fuentes, I., Cuellar, G. y Bernal, D. (2022). *Estrategias didácticas para potenciar la competencia comunicativa en el aula: sistematización de experiencias docentes.* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. Repositorio institucional Lasalle. https://bibliotecadigital.oducal.com/Record/ir-maest_docencia-1737?sid=4469

Sánchez, M. (2020). *La oralidad en el desarrollo de la competencia comunicativa*, [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Ambato] https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/31608

Sanmartí, N. (2017). *Evaluar para aprender*, 6ta ed. Octaedro Editorial.

Sepúlveda, K. (2024). *Proceso de mediación de los padres y/o cuidadores para el desarrollo de la dimensión comunicativa en niños de grado transición.* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador -Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"]. Repositorio institucional UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1152/1027

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 43–61. https://doi.org/10.35362/rie590456

Sukma, E., Mahyudin, R., Rahmatina y Suriani, A. (2019). Problems in Oral Language Teaching in Primary School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 301, 379-383. https://doi.org/10.2991/icla-18.2019.63

Tirado, F. y Peralta, J. (2021). Desarrollo de diseños educativos dinámicos. Una alternativa socioconstructivista. *Perfiles educativos*, 43(17), 60-77. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59490

UNESCO. (2015). *El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa

UNESCO. (2015a). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org

Valdez, W. y Pérez, M. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Polo del conocimiento, 6* (3), 433-456. http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es

Van Dijk, T. A. (1985). *Handbook of discourse analysis.* Academic Press.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy.* State University of New York Press.

Velásquez, J. (2022). *Constructos teóricos de la narrativa como elemento influyente de la expresión oral*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador -Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"]. Repositorio institucional UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/533

Verde, P. (2021). *La expresión oral en educación primaria*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/11143

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind.* Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/books/9780674943513

ANEXOS

Anexo 1 Entrevista a docentes

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (INDIVIDUAL)
Construcción de Instrumento

Autora: Nancy Elvira Osorio Vega
Tutor. Dr. Yonarki Ramírez

Caracas, agosto 2025

Técnica: Entrevista semiestructurada, individual.

Instrumento: Guion de entrevista.

Guion de la entrevista semiestructurada

La presente entrevista se desarrollará en tres estados en su orden: I. Presentación, II. Desarrollo y III. Cierre de la entrevista esta entrevista será **grabada y transcrita**.

- Presentación
- Saludo en voz alta.
- Lectura en voz alta del consentimiento informado (Docentes).
- Breve presentación de los detalles de la entrevista. Agradecimientos por asistencia y puntualidad.

Desarrollo

Se da a conocer que el objetivo de la investigación es generar un modelo teórico para el desarrollo del "discurso oral" en estudiantes de básica primaria. Se explica que el modelo se desarrolla desde el enfoque socioconstructivista, con el fin de atender las necesidades y expectativas de los estudiantes y del sistema educativo.

Para obtener los aportes importantes, necesarios al propósito de la investigación se establecerá el diálogo orientado por un sistema de preguntas que giran en torno a los siguientes temas: el estado de la educación "básica primaria", consideraciones sobre el "discurso oral" de los niños, consideraciones pedagógicas sobre el "enfoque socioconstructivista" y sobre el "modelo teórico". Las relaciones epistemológicas (conceptos, conocimiento), ontológicas (realidades), axiológicas (valoraciones) y metodológicas (acciones) que emergen en estos intercambios constituyen la base para las interpretaciones y posterior construcción de un cuerpo teórico que relaciona las modalidades discursivas con la enseñanza y el aprendizaje, lo cual permitirá proponer soluciones pedagógicas a las problemáticas lingüísticas presentes en el aula.

Cierre

Recapitulación sobre la importancia de la participación en desarrollos de proyectos educativos que buscan mejorar las prácticas pedagógicas. Estas entrevistas serán grabadas y transcritas. Gran agradecimiento.

ANEXO: FICHA METODOLÓGICA DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Tema de Investigación:	MODELO TEÓRICO DESDE EL ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA PARA EL DESARROLLO DEL DISCURSO ORAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA.
Objetivo de la Investigación	Generar un modelo teórico para el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria, desde el enfoque socioconstructivista, que atienda las necesidades y expectativas de los estudiantes y del sistema educativo.
Temas a abordar en la Entrevista	Básica primaria Discurso oral Enfoque socioconstructivista Modelo teórico
Cierre	Recapitulación y Agradecimiento

Ficha Metodológica De La Entrevista semi estructurada (individual) FICHA DE PRESENTACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA ENTREVISTA	
Lugar	Institución Educativa Andrés Rodríguez B.
Fecha	AGOSTO
Hora de Inicio	9:00 A.M
Duración	10 A 15 MINUTOS
Entrevistados:	DOCENTE DE AULA, MAGISTER EN EDUCACIÓN.

	DOCENTE ORIENTADOR, ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA REEDUCATIVA. MAGISTER EN EDUCACIÓN. DOCENTE DE AULA, LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL. LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA, DOCENTE DE BÁSICA PRIMARIA
Ocupación:	DOCENTES
Educación/Perfil:	DOCENTES
Entrevistador:	Nancy Elvira Osorio Veja
Ocupación:	Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Las entrevistas semiestructuradas ofrecen al investigador un margen de maniobra considerable para sondear a los entrevistados; además, de mantener la estructura básica de la entrevista. Incluso, si se trata de una conversación guiada entre investigadores y entrevistados, existe flexibilidad.

Objetivo. Obtener información sobre la visión, opiniones, sentires del docente en relación con el estado de la calidad educativa, sobre la práctica pedagógica, las oportunidades, dificultades, los recursos y las necesidades y estrategias relacionadas con el desarrollo del discurso oral en los estudiantes.

Preguntas para los docentes

DOC 001

Docente de aula, Magíster en Educación

Mujer con 7 años de experiencia en el ámbito educativo, responsable en su quehacer pedagógico.

1. ¿Cómo describiría el nivel actual de desarrollo del discurso oral en los estudiantes de básica primaria de su institución?

El nivel actual del desarrollo del discurso oral en los estudiantes es variado. Algunos niños tienen muy buenas habilidades para expresarse y organizar sus ideas, pero otros muestran dificultades, sobre todo al momento de hablar frente a sus compañeros. Creo que influyen mucho las experiencias previas de cada niño, algunos mencionan haber sido objeto de burlas, también el apoyo en casa y su seguridad personal, un niño que es apoyado en casa y que tiene ayuda escolar siempre va a ser un niño que se destaca ante sus compañeros. En general, percibo que todavía

falta fortalecer la argumentación y el vocabulario. Ademas hoy por hoy es difícil con algunos niños que presentan diagnostico como autismo que puedan expresen lo que piensan.

2. ¿Qué facilidades constata usted en el habla de los niños de la escuela?

Algo que noto en muchos estudiantes es que son espontáneos y creativos. Tienen facilidad para narrar anécdotas, contar historias y expresarse cuando se sienten en confianza. También usan mucho el lenguaje corporal para reforzar lo que dicen, lo que muestra su deseo de comunicarse, ellos cuentan anécdotas que ocurren en sus casas o lo que les pasa, pero claro lo hacen cuando siente confianza.

3. ¿Qué dificultades ha identificado en los estudiantes al momento de expresarse oralmente en el aula?

Las principales dificultades que observo son el miedo a equivocarse y la inseguridad al hablar frente a los demás. Además, algunos niños tienen vocabulario limitado, repiten las mismas palabras se quedan pensando que palabras van a decir y les cuesta organizar ideas con una secuencia lógica o explicar sus pensamientos sin dar rodeos, algunos incluso tartamudean al hablar-

4. ¿Qué importancia le otorga usted al desarrollo de la expresión oral de los niños?

Para mí, el desarrollo de la expresión oral es fundamental porque es la base de todo aprendizaje. Un niño que puede expresarse con claridad tiene más posibilidades de participar, argumentar y construir su conocimiento. Además, la oralidad fortalece la autoestima y el liderazgo. Pero vemos que desde hace años se le da más importancia a la lectura y escritura y nada hacemos si un niño lee pero no es capaz de expresar lo que entendió de dicha lectura.

5. ¿Cómo cree usted que un niño podría desarrollar sus destrezas comunicativas, específicamente la del discurso oral?

Creo que los niños pueden desarrollar sus destrezas comunicativas si se les brindan espacios seguros, de confianza para hablar, donde no teman al error donde no se sientan juzgados, También es clave que practiquen desde situaciones cotidianas: como explicar las reglas de un juego, describir un objeto, contar una experiencia, algo que les haya pasado y que los docentes acompañemos ese proceso con paciencia y estrategias adecuadas.

6. ¿En qué medida considera que las estrategias pedagógicas actuales favorecen la interacción y el desarrollo del discurso oral?

Pienso que las estrategias pedagógicas actuales si favorecen el desarrollo oral, pero aún hay mucho por hacer. Por ejemplo, se promueve el trabajo en grupo y la participación, pero a veces las dinámicas de clase siguen siendo muy expositivas. Se sigue trabajando de forma tradicional y Falta dar más protagonismo al estudiante y crear ambientes donde él sea el que construya el conocimiento con sus palabras y nosotros poder guiar ese proceso.

7. ¿Ha escuchado usted hablar de actividades colaborativas en el aula?

Sí, he escuchado hablar de actividades colaborativas e incluso las aplico en mi aula, no siempre claro está, pero lo intento, a veces los espacios no nos lo permiten, pero la verdad trabajo las mismas de siempre, trabajos en grupo, debates, dramatizaciones entre otras, a ellos les gusta trabajar en equipo y a los niños diagnosticados mucho más.

8. ¿Qué papel cree usted que juegan las actividades colaborativas en el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes?

Creo que las actividades colaborativas son esenciales, ya que permiten que los niños aprendan de sus compañeros, que escuchen y se expresen en un ambiente menos intimidante, sin temores, se apoyan entre ellos, fortalecen vínculos afectivos, Además, fomentan valores como el respeto y la empatía, que son claves para la comunicación. Claro estas actividades por lo general se realizan en el salón, si se dejan para la casa existe el inconveniente que algunos niños no tienen forma de ir hasta la casa de sus compañeros ya sea por factor económico o de distancia.

9. ¿Cómo cree usted que influye la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje del discurso oral?

La participación activa empodera a los estudiantes. Cuando sienten que su voz es escuchada, se motivan más a hablar y a preparar lo que van a decir. Es una manera de que se hagan responsables de su propio aprendizaje. Ellos mismos se motivan, se aplauden, se felicitan cuando un compañero habla y responde bien, en algunos casos a los chicos que no se preparan o no participan los aíslan incluso no quieren hacer grupo con ellos, por eso el trabajo es desde muy pequeños en los primeros grados para que ese temor que sientan al hablar no trascienda y se sientan señalados.

10. ¿Ha implementado alguna estrategia basada en el enfoque socioconstructivista para potenciar la comunicación oral? Si es así, ¿cuál ha sido el resultado?

Bueno si mal no estoy el socioconstructivismo trabaja el aprendizaje en la interacción con los otros, Sí, he trabajado estrategias basadas en el socioconstructivismo, como proyectos grupales y mesas de diálogo. He visto buenos resultados: los estudiantes se involucran más, se ayudan entre ellos y se sienten más seguros al expresarse. Además a los chicos les encanta trabajar en grupo se les hace más fácil cuando el trabajo es compartido.

11. ¿Qué limitaciones ha encontrado en el uso de recursos didácticos para estimular la expresión oral en primaria?

La mayor limitación es el acceso a recursos tecnológicos y materiales que permitan innovar. Muchas veces no tenemos suficientes libros, láminas o equipos para trabajar, y eso limita la variedad de actividades. ´por ejemplo en el colegio hay una sola extensión con la que prendemos el vídeo beam si algún compañero la tiene ocupada hay que traerla de la casa o cambiar de actividad, y mientras se consigue, se instala, se abre la sala, se pierden entre 30 y 40 minutos de

clases, igual pasa con el video beam; el televisor se dañó y no se ha comprado, insumos o materiales para realizar actividades se deben traer de la casa, una que otra lamina que aun sobrevive después del último robo a la sede es lo que hay. por eso se trabajan las actividades tradicionales muy poco con aparatos tecnológicos que son un arma indispensable para que los niños

12. ¿Qué tipo de actividades considera más efectivas para desarrollar habilidades de escucha y argumentación en los estudiantes?

Me parecen muy efectivas las actividades como el debate, donde se socializan temas de interés como la canción de moda, los candidatos a la alcaldía, el daño que causa el consumo de drogas, también las dramatizaciones de cuentos conocidos e inventados donde juegan a ser el lobo bueno de caperucita a ellos les encanta cambiar el final de los cuentos, también los juegos de roles, este juego les gusta ya que pueden ser super héroes, o el profesional que desean ser, el rector del colegio el señor portero, en fin eso los divierte y terminan todos felices y atacados de risa, también las narración de historias. los proyectos de investigación donde ellos deban exponer lo aprendido, en fin, hay muchas actividades que son efectivas y ayudan mucho al desarrollo de estas habilidades.

13. ¿Cómo perciben los estudiantes la importancia de expresarse oralmente de manera clara y coherente en el aula?

La mayoría de los estudiantes saben que es importante hablar bien, expresarse de forma correcta y argumentar algún tema, pero no siempre tienen confianza. Ni tampoco lo hacen de forma correcta, Algunos creen que se trata solo de "no equivocarse", de tratar de no repetir palabras o de utilizar palabras a acorde al contexto, cuando en realidad es un proceso de aprendizaje. Por eso, hay que trabajar mucho en reforzar su autoestima, para que al equivocarse o cometer un error, entender que es normal y que cualquiera se equivoca.

14. ¿Qué cambios institucionales o metodológicos considera necesarios para mejorar el desarrollo del discurso oral desde un enfoque socioconstructivista?

Considero que sería necesario capacitar más a los docentes primero en el método como tal su concepto, sus fines etcétera y luego en la aplicación de estrategias socioconstructivistas, en generar proyectos institucionales que prioricen la oralidad como competencia clave. En otros colegios tienen concursos de declamadores, sería bueno implementar ese tipo de concursos así los niños se motivan a participar. También sería importante involucrar más a las familias en este proceso en ocasiones cosas tan pequeñas como que un niño se aprenda un poesía es una lucha que los padres colaboren, también cuando se dejan exposiciones algunos padres les aconsejan leer en vez de prepararlos para exponer en fin no hay acompañamiento por esa parte.

Preguntas para los docentes

DOC 002

Docente orientador, Especialista en Pedagogía Reeducativa

Mujer con 10 años de experiencia como docente de aula y 3 años como orientadora escolar; responsable, amigable, con sentido de pertenencia e interés por el bienestar de los niños.

1. ¿Cómo describiría el nivel actual de desarrollo del discurso oral en los estudiantes de básica primaria de su institución?

El nivel de desarrollo del discurso oral en los estudiantes es muy diferente en cada niño. Hay niños que hablan y se expresan muy bien, con excelentes habilidades comunicativas, pero otros presentan muchas dificultades marcadas por factores emocionales o sociales, algunos con diagnósticos de autismo o tartamudez. Desde la orientación he notado que los niños que tienen un entorno familiar estimulante, donde los padres ofrecen espacios y tiempo de calidad se expresan mejor, mientras que los que enfrentan situaciones de vulnerabilidad, situación económica difícil, maltrato físico o que provienen de familias reorganizadas suelen ser más reservados, más temerosos, en ocasiones se les ve más tristes y apagados.

2. ¿Qué facilidades constata usted en el habla de los niños de la escuela?

Muchos niños tienen una gran capacidad para expresarse, cuando están al aire libre en descanso, que se sientes libres de ser ellos mismos, cuando se sienten seguros o cuando n o se sientes juzgados o calificados por su forma de expresarse, en esos momentos son creativos, espontáneos y se les puede ver contar historias o experiencias personales con naturalidad. También tienen facilidad para usar gestos y recursos no verbales que complementan su comunicación, algo que si es muy peculiar es que al hablar con sus compañeros al aire libre usan un tono de voz adecuado, muy diferente al que usan cuando exponen sus ideas.

3. ¿Qué dificultades ha identificado en los estudiantes al momento de expresarse oralmente en el aula?

He identificado que a algunos niños les cuesta organizar lo que van a decir, se les dificulta expresar sus ideas, utilizando palabras o términos adecuados, y otros tienen miedo a equivocarse frente al grupo, se les ve nerviosos, incluso algunos lloran al tener que hablar y se les va la voz. Desde la consejería he trabajado con muchos niños con esta dificultad. También hay casos en los que su vocabulario es escaso, se les ve repetir “eehhhhhhh” o se “esteeeee” lo que dificulta que transmitan lo que piensan con claridad.

4. ¿Qué importancia le otorga usted al desarrollo de la expresión oral de los niños?

Yo pienso que el desarrollo de la expresión oral es muy importante para todo aprendizaje y para la vida. A veces nos encontramos estudiantes en el bachillerato e incluso en la universidad que se les dificulta hablar o expresarse en publico, con la expresión oral los niños pueden también compartir lo que sienten, pedir ayuda, expresar sus necesidades y construir su identidad, su carácter y personalidad desarrollar la expresión oral es esencial para toda persona ya que se convierte en una herramienta de inclusión y de desarrollo personal.

5. ¿Cómo cree usted que un niño podría desarrollar sus destrezas comunicativas, específicamente la del discurso oral?

Para que un niño desarrolle sus destrezas comunicativas es necesario que se sienta tranquilo, escuchado, valorado. Que no sienta temor ni ansiedad, para eso, se debe promover el diálogo en casa y en la escuela, se puede proponer actividades de sus intereses, como cantar, hacer retos de "responde la pregunta", Además, es importante que el adulto sea un modelo: que le enseñe al niño a respetar la palabra y escuchar con atención, respetar turnos y motivar con paciencia.

6. ¿En qué medida considera que las estrategias pedagógicas actuales favorecen la interacción y el desarrollo del discurso oral?

Las estrategias actuales aportan mucho al desarrollo del discurso oral pero creo que aún estamos muy centrados en los contenidos casi no se desarrollan actividades innovadoras que fortalezcan esta habilidad, bueno algunos profes sí, pero otros no lo hacen, Hace falta más entrega y compromiso, más intensión para fomentar espacios de conversación libre y espontanea y realizar también proyectos colaborativos donde los niños se sientan protagonistas y tengan tiempo y ganas para expresarse.

7. ¿Ha escuchado usted hablar de actividades colaborativas en el aula?

Sí, conozco las actividades colaborativas y considero que son muy valiosas. A los niños les gustan este tipo de actividades y se prestan para poder incluir también a niños con NEE, ellas favorecen su integración con sus pares y ayudan a que los niños pierdan el miedo a expresarse porque con sus compañeros lo hacen de forma natural.

8. ¿Qué papel cree usted que juegan las actividades colaborativas en el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes?

Las actividades colaborativas fortalecen no solo el discurso oral, sino también las relaciones sociales vemos que los estudiantes cuando están con sus amiguitos se expresan libremente y no les da tanta pena ni temor, es como si se apoyaran mutuamente. también permiten que los niños aprendan unos de otros, se apoyen y adquieran seguridad. También fomentan valores como la amistad el respeto, la tolerancia, la ayuda mutua y la colaboración.

9. ¿Cómo cree usted que influye la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje del discurso oral?

Cuando el niño es protagonista de su aprendizaje, se siente motivado, contento, lidera acciones para ayudar a sus compañeros, su participación activa hace que hable más, que se exprese con facilidad y que vaya perdiendo ese miedo a hablar a responder las preguntas, hace que se esfuerce por expresarse y aprenda de forma significativa.

10. ¿Ha implementado alguna estrategia basada en el enfoque socioconstructivista para potenciar la comunicación oral? Si es así, ¿cuál ha sido el resultado?

Sí, he trabajado desde el socioconstructivismo, sobre todo en orientación. Cuando realizo los seguimientos a los casos que se presentan me gusta utilizar círculos de diálogos, dinámicas de grupo y mediación de conflictos. Estas estrategias permiten que los niños expresen sus emociones y pensamientos sin temor, y eso los ayuda a mejorar su comunicación oral.

11. ¿Qué limitaciones ha encontrado en el uso de recursos didácticos para estimular la expresión oral en primaria?

Una de las limitaciones es precisamente la misma falta de recursos tecnológicos y audiovisuales que llamen la atención de los niños. También en algunos casos nos dotan de materiales pero no son suficientes para realizar una actividad con éxito ya que, el tamaño de los grupos dificulta la atención individualizada o personalizada.

12. ¿Qué tipo de actividades considera más efectivas para desarrollar habilidades de escucha y argumentación en los estudiantes?

Me gustan mucho las exposiciones, el debate, los juegos de roles, las dramatizaciones, las asambleas de grupos, desde la orientación nos ayudan ya que al citar a los niños vienen asustados y prevenidos ya que relacionan la citación con algo malo, por ende, estas actividades generan confianza y permiten que los niños aprendan a escuchar y argumentar con respeto y con seguridad.

13. ¿Cómo perciben los estudiantes la importancia de expresarse oralmente de manera clara y coherente en el aula?

Los estudiantes saben la importancia que tiene el expresarse correctamente o hablar bien en cualquier contexto, pero muchos se sienten inseguros, temerosos, creo que nosotros desde nuestra labor debemos trabajar en su autoestima, el respeto hacia los compañeros y en crear ambientes donde el error no sea visto como algo negativo, como algo que se deba juzgar, sino como parte de un proceso que se va construyendo a lo largo de los años escolares.

14. ¿Qué cambios institucionales o metodológicos considera necesarios para mejorar el desarrollo del discurso oral desde un enfoque socioconstructivista?

Creo que es necesario que la institución brinde más espacios de capacitación para docentes y actividades que integren a las familias para que ellos también reconozcan la importancia de su

papel en este proceso. También sería útil implementar metodologías activas que prioricen el desarrollo de habilidades comunicativas desde el preescolar y de igual manera que se trabajen talleres encaminados al respeto hacia los compañeros, la autoestima y auto control

Preguntas para los docentes

DOC 003

Magíster en Educación

Hombre con 7 años de experiencia en básica primaria; entregado, líder y comprometido con su labor docente.

1. ¿Cómo describiría el nivel actual de desarrollo del discurso oral en los estudiantes de básica primaria de su institución?

El nivel de desarrollo del discurso oral en los estudiantes es diverso. Hay niños que tienen un buen manejo del lenguaje y pueden expresarse con claridad, pero también encuentro que muchos tienen dificultades para estructurar ideas, argumentar, hablar en público, Esto se refleja cuando participan en clase: en ocasiones suelen limitarse a dar respuestas cortas de si o no, y solo en algunas ocasiones dan sus opiniones.

2. ¿Qué facilidades constata usted en el habla de los niños de la escuela?

Entre las facilidades que observo, destaco que los niños son muy curiosos y les gusta hablar de sus intereses personales, lo que les gusta, lo que les pasa o en ocasiones lo que les disgusta, Cuando se sienten motivados, pueden expresarse con naturalidad y seguridad. Además, muchos tienen una excelente memoria narrativa: pueden contar al detalle anécdotas o situaciones de su cotidianidad o del mismo espacio escolar, cuentan con una gran imaginación, también recuerdan y relatan experiencias con muchos detalles.

3. ¿Qué dificultades ha identificado en los estudiantes al momento de expresarse oralmente en el aula?

Una de las principales dificultades es que algunos estudiantes tienen poca práctica de hablar en público, lo que genera nerviosismo. También noto que en muchos casos les falta vocabulario adecuado y habilidades para poder ordenar sus ideas y mantener una conversación fluida. Esto puede deberse a que no siempre encuentran espacios para practicar la oralidad en casa o fuera del aula, otra dificultad es el tono de voz por lo general a la hora de expresarse bajan el tono lo que dificulta que todos sus compañeros lo escuchen.

4. ¿Qué importancia le otorga usted al desarrollo de la expresión oral de los niños?

La expresión oral es fundamental porque es la base de la comunicación, el aprendizaje y la interacción social. Un niño que sabe expresarse bien tiene más confianza en sí mismo, puede defender sus ideas y establecer relaciones sanas. Además, es una habilidad que influye en todas las áreas del conocimiento.

5. ¿Cómo cree usted que un niño podría desarrollar sus destrezas comunicativas, específicamente la del discurso oral?

Para desarrollar sus destrezas comunicativas, el niño necesita un ambiente agradable, ellos son propensos a darles mucho temor estas actividades, por ende, necesita que lo motiven a

expresarse sin miedo. Sin preocuparse por sus errores o a ser juzgado por sus compañeros, es clave implementar actividades variadas: exposiciones, debates, plenarias y trabajos en equipos. La lectura en voz alta también ayuda, yo particularmente les coloco una actividad que yo llamo lectura continuada donde ellos van leyendo luego yo nombro otro niño y este debe continuar la lectura esa estrategia me ha ayudado mucho con el tono de la voz, y la timidez, la escucha activa también son esenciales, ya que permiten que los niños amplíen su vocabulario y aprendan a organizar mejor sus ideas.

6. ¿En qué medida considera que las estrategias pedagógicas actuales favorecen la interacción y el desarrollo del discurso oral?

Las estrategias actuales favorecen el desarrollo oral, claro que si ayudan, pero aun nos falta mucho ya que ésta debilidad se presenta con mucha frecuencia y las clases todavía están muy centradas en dictar textos y que el niño escriba simplemente, hay que darle más espacio para que sean ellos quienes construyan su aprendizaje a partir de las relaciones con sus amigos, Necesitamos implementar estrategias donde los estudiantes sean lideres de procesos, implementar metodologías activas y espacios donde ellos lideren actividades.

7. ¿Ha escuchado usted hablar de actividades colaborativas en el aula?

Sí, claro precisamente esta semana trabaje con los niños el valor de la obediencia y ellos debían dramatizar el cuento de caperucita, en esta actividad debían colaborar entre todos para que la obra saliera bien, en ocasiones a un niño se le olvidaba el texto y el otro lo ayudaba eso es trabajo colaborativo. Donde se construye el aprendizaje a partir de la ayuda del otro.

8. ¿Qué papel cree usted que juegan las actividades colaborativas en el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes?

Las actividades colaborativas son muy efectivas, porque fomentan la interacción entre pares. Los niños se sienten más cómodos hablando con sus compañeros y aprenden a escuchar y además ayudan a que haya respeto por las opiniones de los demás. También, trabajar en equipo les ayuda a desarrollar habilidades como el liderazgo y la cooperación.

9. ¿Cómo cree usted que influye la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje del discurso oral?

La participación activa influye mucho en el aprendizaje del discurso oral. Porque ésta fomenta liderazgo y ayuda a que los estudiantes generen confianza a en sí mismos, Cuando los estudiantes sienten que sus ideas son escuchadas y que se les felicita por aportar su punto de vista se motivan y participan con mas entusiasmo. Esto fortalece no solo su expresión oral, sino también su autoestima y convierte a un niño tímido en un alumno capaz de expresarse sin miedo.

10. ¿Ha implementado alguna estrategia basada en el enfoque socioconstructivista para potenciar la comunicación oral? Si es así, ¿cuál ha sido el resultado?

Bueno en ocasione, no siempre porque este tipo de actividades llevan mucho tiempo y acá nos exigen que llevemos una programación semanal, por ende, si o si hay que seguir con las clases y no desaprovechar mucho tiempo, pero si, aplico estrategias basadas en el socioconstructivismo. Por ejemplo, organizo proyectos en los que los estudiantes investigan temas de su interés como los ritmos de moda como la champeta, el vallenato, la salsa-choque y luego los exponen al grupo. Esta metodología ha dado buenos resultados: los niños están más motivados, se sienten contentos, motivados y mejoran su capacidad de expresarse.

11. ¿Qué limitaciones ha encontrado en el uso de recursos didácticos para estimular la expresión oral en primaria?

Una limitación importante es la falta de materiales y herramientas necesarias para desarrollar esta habilidad, en el colegio hace falta artefactos como computadores, televisor, libros de cuentos, carteleras, un bafle, es difícil no tener por lo menos una lámina para ambientar el salón y que los niños observen y expresen lo que ven. Además, algunos estudiantes tienen poco apoyo en casa, y tampoco cuentan con recursos para conseguir libros o materiales necesarios lo que dificulta reforzar lo trabajado en el aula.

12. ¿Qué tipo de actividades considera más efectivas para desarrollar habilidades de escucha y argumentación en los estudiantes?

Considero que los debates, las mesas redondas, los concursos de declamadores, las asambleas de clase, las dramatizaciones y las presentaciones orales son muy efectivas para fortalecer la escucha y la argumentación. También funcionan bien los proyectos donde ellos mismos crean material para explicar a otros, y de paso realizan trabajo en equipo lo que les ayuda a avanzar.

13. ¿Cómo perciben los estudiantes la importancia de expresarse oralmente de manera clara y coherente en el aula?

La mayoría de los estudiantes saben que expresarse bien les ayuda a mantener un buen promedio, también a mejorar su capacidad comunicativa, entienden la importancia que tiene el hablar bien para la vida en el bachillerato, pero, aun así, sienten nervios al hablar frente a otros. Creo que debemos trabajar mucho en su confianza y ofrecer espacios de práctica permanente. Buscando mejorar estos aspectos.

14. ¿Qué cambios institucionales o metodológicos considera necesarios para mejorar el desarrollo del discurso oral desde un enfoque socioconstructivista?

Sería importante conocer más de estos enfoques por eso sería muy bueno que la institución impulse más capacitaciones encaminadas a estas metodologías activas, también que se generen espacios de socialización de experiencias docentes y se promueva estos proyectos institucionales que se incluyan a las familias. También necesitamos reducir el número de estudiantes por aula para atender mejor las necesidades individuales de cada estudiante de esta manera seria muy enriquecedor para la población estudiantil.

Preguntas para los docentes

DOC 004

Docente de aula, Licenciada en Educación Inicial

Mujer con 6 años de experiencia en preescolar; cariñosa, responsable, con sentido de pertenencia y dedicada a su labor.

1. ¿Cómo describiría el nivel actual de desarrollo del discurso oral en los estudiantes de básica primaria de su institución?

El nivel del desarrollo del discurso oral en los estudiantes varía bastante. En preescolar y los primeros grados de primaria veo niños muy expresivos, pero otros son más reservados y necesitan confianza para hablar. En general, noto que les gusta conversar, pero todavía están aprendiendo a organizar sus ideas y a expresarse con claridad.

2. ¿Qué facilidades constata usted en el habla de los niños de la escuela?

Los niños tienen facilidad para expresarse cuando hablan de temas que les interesan, como sus juegos, familia o mascotas. También son muy espontáneos y usan gestos y movimientos para acompañar lo que dicen, lo que refleja sus ganas de comunicarse.

3. ¿Qué dificultades ha identificado en los estudiantes al momento de expresarse oralmente en el aula?

Entre las dificultades más comunes está la timidez, aunque se les de confianza y se les hable con cariño algunos niños siguen presentado ese temor, también el miedo a equivocarse a ser motivo de burlas y bullin, además el vocabulario tan escaso que manejan. Algunos niños también hablan muy bajito y los compañeros de atrás se quejan porque no los escucha, también algunos tienen problemas para mantener la atención cuando otros están hablando y se les llama la atención, pero vuelven a distraerse, hay muchos factores que dificultan ese proceso,

4. ¿Qué importancia le otorga usted al desarrollo de la expresión oral de los niños?

Considero que el desarrollo de la expresión oral es muy importante porque es la base de todos los aprendizajes. Si los niños aprenden a expresarse, pueden entender mejor, socializar, argumentar, compartir, hacer amigos, incluso hasta pueden resolver problemas. Además, hablar con confianza les ayuda a sentirse seguros de sí mismos les da seguridad.

5. ¿Cómo cree usted que un niño podría desarrollar sus destrezas comunicativas, específicamente la del discurso oral?

Los niños desarrollan sus destrezas comunicativas de varias maneras, primero cuando les realizan actividades que puedan madurar esta habilidad en ellos, aquí los docentes jugamos un papel fundamental, también la familia hay que dedicarles tiempo y sacar los espacios para hablar con ellostodos los días. Las actividades lúdicas como cuentos, canciones, dramatizaciones y juegos son muy divertidas y efectivas. También es importante escucharlos con atención y animarlos a

compartir sus ideas sin interrumpirlos, como docentes muchas veces cuando nos hablan no les prestamos atención debido a la cantidad de estudiantes y al gran número de quejas que colocan a diario pero de verdad que hay que escucharlos.

6. ¿En qué medida considera que las estrategias pedagógicas actuales favorecen la interacción y el desarrollo del discurso oral?

Las estrategias pedagógicas que se utilizan en los colegios ayudan, incluso en algunos casos son las únicas que tienen algunos niños con madres cabeza de familia que laboran todo el día pero siento que falta enfocarnos más en actividades que promuevan directamente la oralidad desde lo cotidiano en su diario vivir, muchas veces nos centramos en el cuaderno o los contenidos y dejamos poco tiempo para que los niños hablen y se expresen libremente, yo pienso que sería más valioso realizar pequeñas tertulias donde ellos puedan hablar de sus gustos, de lo que les pasa, de sus miedos, creería que de esa manera serían más significativas.

7. ¿Ha escuchado usted hablar de actividades colaborativas en el aula?

Sí, conozco las actividades colaborativas son aquellas donde los niños hacen grupos y trabajan en equipo colaborándose los unos a los otros para así alcanzar un aprendizaje y si trato de incluirlas en mis clases. A veces es complejo ya que los niños son pequeños y aún están en etapa de reconocerse en ocasiones sienten celos y se pelean entre ellos, pero eso es normal en esta edad

8. ¿Qué papel cree usted que juegan las actividades colaborativas en el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes?

Estas actividades son muy valiosas porque ayudan a que los niños se conozcan, se toleren ellos están pequeños y aun les cuesta compartir juguetes y otros materiales, pero precisamente estas actividades los ayudan a respetarse a aprender a vivir en sociedad también los ayudan a que pierdan el miedo y se sientan acompañados. Cuando trabajan en equipo, también se animan se hacen barra, se animan unos a otros y aprenden a escuchar y respetar turnos para hablar.

9. ¿Cómo cree usted que influye la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje del discurso oral?

La participación activa hace que los niños se sientan importantes. Ellos son muy espontáneos, sobre todo en esta etapa temprana y lanzan expresiones con tal de participar. Cuando tienen voz en el aula, se motivan más, y pierden ese temor de expresarse o de decir lo que piensan y de esta manera ellos pueden desarrollan habilidades de comunicación poco a poco igual en ellos todo es un proceso.

10. ¿Ha implementado alguna estrategia basada en el enfoque socioconstructivista para potenciar la comunicación oral? Si es así, ¿cuál ha sido el resultado?

(procede a buscar en el celular el término socioconstructivista) se excusa, dice entender el enfoque ´pero no quiere equivocarse, si he aplicado estrategias socioconstructivistas

aparentemente es un tema muy amplio pero no son más que las actividades que trabajamos para que los niños construyan su aprendizaje durante la interacción con sus amigo, como el aprendizaje basado en proyectos y los rincones de trabajo. Los resultados son muy positivos: los niños disfrutan aprender en equipo y su expresión oral mejora porque tienen más oportunidades para conversar.

11. ¿Qué limitaciones ha encontrado en el uso de recursos didácticos para estimular la expresión oral en primaria?

Una limitación es que a veces no contamos con suficientes materiales didácticos para las actividades. También el número de niños por salón hace que sea difícil escuchar a cada uno con calma, también un limitante es que se pierden los pocos materiales con que contamos y eso es desgastaste, ya en varias ocasiones se nos han perdido los bafles y el televisor y eso es frustrante trabajar así.

12. ¿Qué tipo de actividades considera más efectivas para desarrollar habilidades de escucha y argumentación en los estudiantes?

Me gustan mucho los cuentos dramatizados, en la edad en que están los niños son muy espontáneos y salen con cosas muy divertidas, así que en ocasiones solo los escucho cuando cuentan sus historias, los juegos de roles, las canciones y las asambleas de grupo. Estas actividades hacen que los niños practiquen la escucha y aprendan a organizar lo que quieren decir.es muy fácil que ellos interactúen pues todo lo ven como juego y eso ayuda a que se sientan en confianza.

13. ¿Cómo perciben los estudiantes la importancia de expresarse oralmente de manera clara y coherente en el aula?

Bueno a esta edad ellos son muy despiertos y espontáneos saben que hablar y participar es muy importante porque siempre se les motiva y felicita cuando lo hacen, pero a su edad lo ven más como algo natural que como una habilidad formal. Por eso, es esencial motivarlos desde pequeños para que disfruten hablar, expresarse y no lo vean como una obligación o algo que les genere temor.

14. ¿Qué cambios institucionales o metodológicos considera necesarios para mejorar el desarrollo del discurso oral desde un enfoque socioconstructivista?

Creo que sería bueno que la institución brinde más espacios para el juego y el trabajo, hoy con los centros de interés se ve como este tipo de encuentros motivan a los estudiantes a participar en lo que les gusta, y lo mejor es que a los niños les encanta, trabajan en equipo. También sería positivo que los padres participen más en actividades que promuevan, realizar actividades como el rescate de tradiciones como cuentería, cantos de vaquería esto mejora el lenguaje, y los niños aprenden mucho cuando familia y escuela trabajan juntas.

Preguntas para los docentes

DOC 005

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, Docente de básica primaria

Hombre con 10 años de experiencia en aula; líder del grupo, apasionado por desarrollar proyectos de aula, especialmente relacionados con ciencias naturales.

1. ¿Cómo describiría el nivel actual de desarrollo del discurso oral en los estudiantes de básica primaria de su institución?

El desarrollo del discurso oral en los estudiantes es desigual. Hay niños que tienen un manejo fluido del lenguaje, especialmente cuando hablan de temas que les apasionan, como los experimentos de ciencias o actividades fuera del aula. Sin embargo, también noto que algunos presentan dificultades para argumentar sus ideas o expresarlas con claridad.

2. ¿Qué facilidades constata usted en el habla de los niños de la escuela?

Algo que destaco es que muchos niños son muy curiosos y les gusta compartir sus descubrimientos, son expresivos y hablones todo lo comentan jejejej y eso es su fuerte para mejorar esta habilidad. Cuando realizamos proyectos de investigación en ciencias, ellos explican con entusiasmo lo que han aprendido. También se apoyan mucho en ejemplos y gestos, lo que demuestra que tienen intención comunicativa. Hablan con las manos, con los ojos, en fin, se expresan de forma conjunta.

3. ¿Qué dificultades ha identificado en los estudiantes al momento de expresarse oralmente en el aula?

Entre las principales dificultades están el nerviosismo al hablar en público, ese temor, ese miedo a equivocarse a que se burlen de ellos, la repetición de palabras, el uso de muletillas como ummmm, ehhhhhh, , y la falta de coherencia en sus ideas, en ocasiones lanzan frases sin sentido, solo por tratar de participar, Algunos también tienden a memorizar respuestas en lugar de construirlas, se memorizan lo que deben decir pero cuando se les pregunta que entendieron no saben que decir y se quedan callados, lo que limita su capacidad de expresarse de forma natural.

4. ¿Qué importancia le otorga usted al desarrollo de la expresión oral de los niños?

Para mí, el desarrollo de la expresión oral es fundamental. Es una herramienta para que los estudiantes sean críticos, participativos y puedan enfrentarse a cualquier situación de comunicación. Además, les ayuda a organizar su pensamiento y a comprender mejor los contenidos de todas las áreas.

5. ¿Cómo cree usted que un niño podría desarrollar sus destrezas comunicativas, específicamente la del discurso oral?

Un niño puede desarrollar sus destrezas comunicativas si le damos oportunidades reales para hablar. Esto incluye exposiciones, debates, entrevistas simuladas, trabajo en equipo y actividades

en las que deba explicar sus ideas. Declamar una poesía en voz alta, cantar canciones, También es clave que reciba retroalimentación positiva, motivación, felicitaciones, no solo en el aula también el apoyo en casa es fundamental, estos son ejemplos claros de comunicación efectiva.

6. ¿En qué medida considera que las estrategias pedagógicas actuales favorecen la interacción y el desarrollo del discurso oral?

Las estrategias actuales promueven la participación, pero siento que no siempre se les da el tiempo necesario para trabajarlas. A veces las clases son muy aceleradas por los contenidos y se deja de lado el diálogo, que es fundamental para desarrollar la oralidad, nos centramos en clases magistrales, y este tipo de actividades las vamos dejando de lado y mire la importancia que tienen, hoy que un joven no pueda pararse y hablar en público es muy preocupante y lo vemos a diario en muchos entornos.

7. ¿Ha escuchado usted hablar de actividades colaborativas en el aula?

Sí, conozco y utilizo actividades colaborativas en clase. Casi siempre hacemos trabajo en equipo donde ellos se colaboran y también evaluaciones a ellos les encantan y a veces ellos las proponen dicen que es una forma de ayudarlos.

8. ¿Qué papel cree usted que juegan las actividades colaborativas en el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes?

Las actividades colaborativas tienen un papel clave porque permiten que los estudiantes aprendan de sus compañeros. Se generan conversaciones naturales donde los niños pueden construir conocimiento juntos, y eso fortalece sus habilidades comunicativas. Además los niños son felices realizando estas actividades, por ende, las realizan en libertad y de forma espontánea, no se sienten forzados a realizarlas.

9. ¿Cómo cree usted que influye la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje del discurso oral?

La participación activa motiva a los estudiantes a prepararse mejor. Cuando tienen voz y sienten que sus aportes son importantes para el desarrollo de la clase se sienten valorados, y de esta forma desarrollan más confianza y libertad lo que mejora su expresión oral.

10. ¿Ha implementado alguna estrategia basada en el enfoque socioconstructivista para potenciar la comunicación oral? Si es así, ¿cuál ha sido el resultado?

Sí, he trabajado desde el socioconstructivismo. Por ejemplo, en proyectos de ciencias, los estudiantes investigan en grupo, elaboran maquetas y luego presentan sus resultados. Esta dinámica ha incrementado su seguridad al hablar y su capacidad de explicar conceptos con sus propias palabras.

11. ¿Qué limitaciones ha encontrado en el uso de recursos didácticos para estimular la expresión oral en primaria?

A veces la falta de materiales y recursos tecnológicos limita el desarrollo de actividades innovadoras. También el tamaño de los grupos puede hacer que algunos estudiantes participen menos.

12. ¿Qué tipo de actividades considera más efectivas para desarrollar habilidades de escucha y argumentación en los estudiantes?

Considero que los debates, las mesas redondas, las dramatizaciones y las exposiciones de proyectos son actividades muy efectivas. Les enseñan a escuchar, respetar turnos de palabra y argumentar con evidencia.

13. ¿Cómo perciben los estudiantes la importancia de expresarse oralmente de manera clara y coherente en el aula?

Los estudiantes son conscientes de la importancia de expresarse bien, pero muchos sienten presión y miedo a equivocarse. Creo que debemos trabajar más en crear ambientes relajados donde hablar sea visto como una oportunidad de aprendizaje, no como un examen.

14. ¿Qué cambios institucionales o metodológicos considera necesarios para mejorar el desarrollo del discurso oral desde un enfoque socioconstructivista?

Sería necesario capacitar más a los docentes en metodologías activas, implementar más proyectos interdisciplinarios y crear espacios de intercambio académico entre estudiantes. También considero importante involucrar a las familias para reforzar la comunicación desde el hogar.

Anexo 2 ***Entrevista a estudiantes***

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (INDIVIDUAL)

Construcción de Instrumento

Autora: Nancy Elvira Osorio Vega
Tutor. Dr. Yonarki

Caracas, agosto 2025

Técnica: Entrevista semiestructurada, individual.
Instrumento: Guion de entrevista.

Guion de la entrevista semiestructurada

La presente entrevista se desarrollará en tres estados en su orden: I. Presentación, II. Desarrollo y III. Cierre de la entrevista esta entrevista será g**rabada y transcrita**.

1- Presentación

Saludo cordial y explicación sencilla del propósito de la entrevista.

Lectura en voz alta del consentimiento informado para padres y asentimiento para el estudiante.

Breve presentación de la dinámica de preguntas.

Agradecimiento por la disposición a participar.

2- Desarrollo

Se explica que el estudio busca conocer cómo los estudiantes viven y sienten la experiencia de hablar en clase, en casa y con sus compañeros**,** para diseñar propuestas que ayuden a expresarse mejor.

Las preguntas se formularán en lenguaje claro y amigable para niños de tercer grado.

3- Cierre

Se realiza una **recapitulación** agradeciendo su ayuda y recordando que su opinión es muy valiosa para mejorar las clases y la comunicación en la escuela.

ANEXO: FICHA METODOLÓGICA DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Tema de Investigación:	MODELO TEÓRICO DESDE EL ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA PARA EL DESARROLLO DEL DISCURSO ORAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA.
Objetivo de la Investigación	Generar un modelo teórico para el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria, desde el enfoque socioconstructivista, que atienda las necesidades y expectativas de los estudiantes y del sistema educativo.

Temas a abordar en la Entrevista	• Experiencias y emociones al hablar en clase • Situaciones que facilitan o dificultan expresarse • Estrategias que ayudan a ganar confianza • Interacciones en casa y escuela • Sugerencias de los niños para hablar mejor
Cierre	Recapitulación y Agradecimiento

Ficha Metodológica De La Entrevista semi estructurada (individual) FICHA DE PRESENTACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA ENTREVISTA	
Lugar	Institución Educativa Andrés Rodríguez B.
Fecha	AGOSTO
Hora de Inicio	9:00 A.M
Duración	10 A 15 MINUTOS
Entrevistados:	ESTUDIANTE DE GRADO 3, DE BUEN COMPORTAMIENTO, PARTICIPATIVO, RESPONSABLE Y DEDICADO. ESTUDIANTE DE GRADO 3, LÍDER EN EL GRUPO PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES CÍVICAS Y CULTURALES.
Ocupación:	ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA
Educación/Perfil:	ESTUDIANTES DE GRADO 3
Entrevistador:	Nancy Elvira Osorio Veja
Ocupación:	Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Las entrevistas semiestructuradas permiten flexibilidad para que los niños se expresen libremente, manteniendo una estructura básica que orienta el diálogo. Se busca rescatar su experiencia, emociones y percepciones respecto a hablar en diferentes contextos.

Objetivo. Explorar las percepciones de los estudiantes de tercer grado sobre su experiencia al hablar en clase, en casa y en otros entornos, así como los apoyos y retos que identifican.

Preguntas para los estudiantes

EST001

Estudiante de grado 3

Educando de buen comportamiento, es participativo, responsable y dedicado.

1. Cuéntame algo que te guste mucho (juego, serie, materia, pasatiempo).

Me gusta mucho leer cuentos, jugar fútbol y hacer las tareas. Me gusta **naturales** porque aprendemos de los animales y las plantas. Me gusta ver televisión, pero en la casa no hay me toca ir donde mi tía por eso hago mis tareas así mi mama me da permiso.

2. Cuando la profesora te pide que hables en clase, ¿cómo te sientes?

Cuando la seño me pide hablar me da un poquito de pena, pero me gusta participar porque así aprendo más. Y la seño no nos regaña si nos equivocamos, nos ayuda a decir las palabras si no las sabemos pronunciar y también nos da puntos positivos por participación.

3. ¿En qué actividades de clase hablas más (juegos, exposiciones, lectura, trabajos en grupo)?

Hablo más cuando hacemos trabajos en grupo porque tengo a mis compañeros cerca y además ellos me ayudan si no se algo y cuando expongo con cartelera. También participo cuando la profe hace preguntas.

4. ¿Qué hace tu profesora que te ayuda a hablar mejor en clase?

La profe me ayuda diciéndome que hable despacio y que no importa si me equivoco. Eso me hace sentir más tranquilo, también siempre me dice que alce la voz y me dice como se pronuncian las palabras y me pone a repetirlas,

5. ¿Prefieres hablar solo/a o en grupo con tus compañeros? ¿Por qué?

Me gusta hablar en grupo porque todos en el grupo decimos ideas y nos ayudamos. Además que me gusta hace grupos así es más chévere y la seño nos deja hablar y decir lo que pensamos

6. En tu casa, ¿con quién hablas más? ¿De qué suelen conversar?

Hablo mucho con mi mamá y mi papá. Les cuento cómo me fue en el colegio y lo que aprendí. Ellos siempre me preguntan: "¿qué hiciste hoy?", y yo les digo todo, y a veces les cuento lo que paso acá en el colegio.

7. Cuéntame de una vez que hablaste muy bien en clase y te sentiste feliz.

Una vez hice una exposición sobre el reciclaje y mis compañeros me aplaudieron. Me sentí feliz porque había practicado mucho en mi casa.

8. Cuéntame de una vez que te costó hablar en clase. ¿Qué lo hizo difícil?

Me dio pena cuando me tocó leer en voz alta y me equivoqué, en una palabra. Pero la profe me dijo que siguiera y seguí leyendo.

9. ¿Qué cosas te gustaría que hubiera en la escuela para que hablar en clase sea más fácil y divertido?

Me gustaría que haya más juegos donde todos hablemos, como concursos de preguntas y respuestas. Computadores, laminas y juegos.

10. Si pudieras inventar una actividad para ayudar a tus compañeros a hablar mejor, ¿cómo sería?

Haría una actividad donde cada niño sea presentador y le haga preguntas a otro. Así todos practicamos cómo hablar y escuchar.

Preguntas para los estudiantes

EST002
Estudiante de grado 3
Educando líder en el grupo para la realización de actividades cívicas y culturales.

1. Cuéntame algo que te guste mucho (juego, serie, materia, pasatiempo).

A mí me gusta mucho hacer dibujos, actuar en las izadas de bandera y jugar con mis amigos. Me gustan sociale**s** porque aprendemos de los países y las personas.

2. Cuando la profesora te pide que hables en clase, ¿cómo te sientes?

Cuando me toca hablar, a veces me da pena, pero igual me gusta porque me siento bien cuando explico algo que estudié.

3. ¿En qué actividades de clase hablas más (juegos, exposiciones, lectura, trabajos en grupo)?

Hablo más en las exposiciones, en los días culturales y cuando hacemos presentaciones. También me gusta participar en los juegos de clase.

4. ¿Qué hace tu profesora que te ayuda a hablar mejor en clase?

La profe siempre me dice que lo hago bien y me deja prepararme antes de hablar. Eso me ayuda a sentirme mejor.

5. ¿Prefieres hablar solo/a o en grupo con tus compañeros? ¿Por qué?

Me gusta hablar en grupo porque así todos decimos cosas divertidas y nos reímos.

6. En tu casa, ¿con quién hablas más? ¿De qué suelen conversar?

Hablo mucho con mi abuela y mi mamá. Les cuento todo lo que hago en el colegio.

7. Cuéntame de una vez que hablaste muy bien en clase y te sentiste feliz.

Me sentí feliz cuando dirigí una izada de bandera y todos me aplaudieron. Me gustó porque pude ayudar a mis compañeros.

8. Cuéntame de una vez que te costó hablar en clase. ¿Qué lo hizo difícil?

Me dio pena cuando me tocó decir una poesía y olvidé una parte. Pero mis amigos me ayudaron y la terminé.

9. ¿Qué cosas te gustaría que hubiera en la escuela para que hablar en clase sea más fácil y divertido?

Me gustaría que hubiera más actividades donde contemos historias o hagamos obras de teatro.

10. Si pudieras inventar una actividad para ayudar a tus compañeros a hablar mejor, ¿cómo sería?

Me gustaría que en una bolsita echáramos papeles de muchos colores con temas divertidos para que todos saquemos uno y hablemos de eso.

Anexo 3 *Entrevista a Madre de Familia*

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

GUION DE ENTREVISTA (INDIVIDUAL)

Construcción de Instrumento

Autora: Nancy Elvira Osorio Vega
Tutor. Dr. Yonarki

Caracas, agosto 2025

Técnica: Entrevista, individual.
Instrumento: Guion de entrevista.

Guion de la entrevista

La presente entrevista se desarrollará en tres estados en su orden: I. Presentación, II. Desarrollo y III. Cierre de la entrevista esta entrevista será **grabada y transcrita**.

Presentación

- Saludo en voz moderada.
- Lectura en voz moderada del consentimiento informado.
- Breve presentación de los detalles de la entrevista. Agradecimiento por la asistencia y puntualidad.

Desarrollo

Se explica que la investigación busca generar un modelo teórico para el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria desde el enfoque socioconstructivista, tomando en cuenta las voces de docentes, estudiantes y familias.

Se invita a la participante a compartir libremente sus experiencias, opiniones y sentires sobre la comunicación en el hogar y la escuela, así como sus percepciones sobre el aprendizaje y desarrollo oral del niño/a.

Cierre

Se realiza una recapitulación sobre la importancia de la participación familiar en proyectos educativos que buscan mejorar las prácticas pedagógicas. Se reitera el agradecimiento por el tiempo y disposición.

ANEXO: FICHA METODOLÓGICA DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Tema de Investigación:	MODELO TEÓRICO DESDE EL ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA PARA EL DESARROLLO DEL DISCURSO ORAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA.
Objetivo de la Investigación	Generar un modelo teórico para el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria, desde el enfoque socioconstructivista, que atienda las necesidades y expectativas de los estudiantes y del sistema educativo.

Temas a abordar en la Entrevista	• Prácticas comunicativas en el hogar • Percepción del desarrollo del discurso oral en el niño/a • Relación escuela–familia • Factores que facilitan o dificultan la expresión oral • Expectativas y propuestas
Cierre	Recapitulación y Agradecimiento

Ficha Metodológica De La Entrevista (individual) FICHA DE PRESENTACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA ENTREVISTA	
Lugar	Institución Educativa Normal Superior Lácides Iriarte.
Fecha	AGOSTO
Hora de Inicio	9:00 A.M
Duración	5 A 10 MINUTOS
Entrevistada:	MADRE/AMA DE CASA (ACUDIENTE DEL ESTUDIANTE)
Ocupación:	AMA DE CASA
Educación/Perfil:	RESPONSABLE PRINCIPAL DEL CUIDADO DEL NIÑO/A
Entrevistador:	Nancy Elvira Osorio Veja
Ocupación:	Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

GUION DE ENTREVISTA

Las entrevistas semiestructuradas ofrecen un margen de maniobra al investigador para sondear a la entrevistada manteniendo la estructura básica de la entrevista. A través de este diálogo se busca comprender las percepciones, experiencias y aportes de las familias al desarrollo del discurso oral del estudiante.

Objetivo. Obtener información sobre la visión, experiencias y prácticas comunicativas familiares, así como factores del entorno que influyen en el desarrollo de la expresión oral del niño/a.

Preguntas a padres

PAD001

Ama de casa

Madre de familia por más de 10 años en la institución, con varios hijos en la institución. Comprometida y dispuesta a colaborar con las actividades de la institución, es amable y servicial.

1. ¿Podría contarnos un poco sobre su familia y el ambiente en el que crece su hijo/a?

Somos una familia de cuatro: mi esposo, mis dos hijos y yo. Vivimos en una casa sencilla, pero tranquila, aquí en el barrio donde todos nos conocemos. Siempre trato de que los pelaos crezcan con amor, respeto y buenos valores. No tenemos mucho, pero aquí nunca les falta cariño ni compañía.

2. ¿Con quién conversa más su hijo/a en casa y en qué momentos suelen hablar más?

Mi hijo habla más conmigo porque yo paso casi todo el tiempo en la casa. Conversamos bastante cuando llega del colegio, mientras almorzamos o cuando se acuesta. Con su papá también habla, sobre todo los fines de semana, cuando él está más relajado.

3. ¿Qué temas son más frecuentes en sus conversaciones diarias?

Siempre hablamos de cómo le fue en el colegio, de sus amigos, de los juegos y de las cositas que pasan en el barrio o en la familia. Le gusta mucho contarme de ciencias y educación física, esas son las materias que más le gustan.

4. ¿Qué tan cómodo/a percibe a su hijo/a cuando se expresa oralmente en casa y con otras personas?

Conmigo y con la familia cercana se siente relajado, pero cuando hay gente que no conoce bien, se pone tímido y habla bajito.

5. ¿Qué actividades realizan en familia que ayudan a que su hijo/a hable más (cuentos, canciones, juegos, historias)?

En la casa hacemos actividades para que hable más: leemos cuentos antes de dormir y él los cuenta a su manera, jugamos a las adivinanzas y cuando vemos películas infantiles, le pido que me explique qué entendió. Eso le gusta.

6. ¿Qué dificultades o barreras ha notado cuando su hijo/a trata de hablar o explicar algo?

A veces cuando tiene que explicar algo nuevo, se queda pensando un ratico. Si siente que lo van a corregir, se pone nervioso. A veces se le olvidan palabras y eso lo pone con pena. En ocasiones va a decir algo y del miedo se le olvida yo le digo que recuerde, pero en ocasiones mejor no dice nada.

7. ¿Qué estrategias usa en casa para animarle a expresarse con claridad y seguridad?

Yo siempre lo escucho con calma, no lo interrumpo y lo animo diciendo que lo hace bien. Cuando no encuentra la palabra, le ayudo con pistas. También le digo que no pasa nada si se equivoca. Lo abrazo y le echo flores cuando hace el esfuerzo. Trato de hacer lo que no hicieron conmigo que me corregían con golpes.

8. ¿Qué cambios ha notado en la forma de hablar de su hijo/a desde que asiste a la escuela?

Desde que está en el colegio lo noto más animado para hablar. Usa palabras nuevas y se ve más seguro cuando explica las tareas o me cuenta lo que hizo en el día.

9. ¿Cómo percibe la relación entre la familia y la escuela en cuanto al apoyo al desarrollo de la expresión oral?

La relación entre el colegio y nosotros los papás me parece chévere. Las profes siempre nos cuentan cómo van los niños y nos piden apoyo desde la casa. Así uno siente que está trabajando junto con ellas.

10. Desde su experiencia, ¿qué podría hacer la escuela para fortalecer más el desarrollo del discurso oral de su hijo/a

Sería bueno que en el colegio hagan más actividades donde los niños hablen delante de sus compañeros y de nosotros los papás, como obritas de teatro, exposiciones o juegos de preguntas. Eso les daría confianza y a nosotros ideas para ayudarlos mejor.

Anexo 4 *Observación*

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

GUÍAS DE OBSERVACIÓN

Autora: Nancy Elvira Osorio Vega

Tutor. Dr. Yonarki Ramírez

Caracas, agosto 2025

GUÍA DE OBSERVACIÓN – DOC 001
Docente observado: DOC 001 – Docente de aula, Magíster en Educación.
Experiencia: 7 años.
Contexto: Clase de Lengua Castellana en básica primaria.

Bloque 1. Acciones del docente

Tema	Indicadores	Registro/Notas de campo
Estrategias pedagógicas para fomentar la oralidad	Promueve debates, exposiciones o narraciones. Usa preguntas abiertas. Estimula el trabajo en grupo para favorecer la expresión oral.	La docente inicia la clase con una pregunta abierta: "¿Qué recuerdan del cuento que leímos ayer?". Motiva a que varios estudiantes participen y da espacio a la narración libre. Organiza a los niños en pequeños grupos para conversar sobre el tema antes de intervenir en plenario.
Manejo de turnos de palabra	Da la palabra de forma equitativa. Evita interrupciones. Fomenta el respeto en la interacción.	La docente reparte la palabra de manera organizada, llama tanto a niños como a niñas, y evita que unos pocos acaparen la participación. Cuando alguien interrumpe, recuerda con calma el respeto por los turnos.
Retroalimentación	Corrige sin ridiculizar. Refuerza positivamente la participación. Modela formas correctas de expresarse.	Felicita a los estudiantes que participan: "Muy bien, lo dijiste con claridad". Cuando alguien se confunde, no lo corrige directamente sino que guía con preguntas para que llegue a la respuesta.
Uso de recursos didácticos	Apoya la oralidad con materiales. Emplea dinámicas lúdicas.	Utiliza una cartelera con imágenes del cuento y pide a los niños que la usen para narrar. Recurre a un juego de preguntas rápidas para mantener el interés.

Bloque 2. Acciones de los estudiantes

Tema	Indicadores	Registro/Notas de campo
Participación oral	Pide la palabra. Se involucra en debates, dramatizaciones o exposiciones. Expone ideas de forma voluntaria.	La mayoría levanta la mano. Algunos responden espontáneamente sin esperar turno, mostrando entusiasmo.
Claridad y coherencia	Explica con frases comprensibles. Mantiene un hilo lógico en sus intervenciones. Usa vocabulario acorde a su nivel.	La mayoría cuenta las ideas principales del cuento con coherencia. Algunos usan frases cortas y vocabulario sencillo. Dos estudiantes tuvieron dificultad para organizar su relato completo.
Seguridad al hablar	Habla en voz audible. Mira a sus compañeros/profesor. Muestra confianza.	Tres estudiantes se expresan con confianza y miran al grupo. Otros hablan en voz muy bajita y necesitan que la profe los anime: “Habla un poquito más duro para que todos te escuchen”.
Interacción entre pares	Escucha a sus compañeros. Responde o complementa intervenciones. Respeta turnos de palabra.	Los estudiantes escuchan con atención cuando alguien lee en voz alta. Algunos complementan diciendo: “Yo también pensé eso”. Hubo un caso de interrupción, que la profe corrigió amablemente.

Bloque 3. Notas globales de la observación

- El ambiente fue participativo y respetuoso.
- La docente mostró claridad en sus estrategias para fomentar la oralidad.
- Los estudiantes respondieron con entusiasmo, aunque algunos aún muestran pena al hablar en voz alta.
- El uso de materiales visuales y juegos motivó la participación.
- Se evidenció un avance en la coherencia de los relatos, aunque con diferencias entre los estudiantes más seguros y los más tímidos.

GUÍA DE OBSERVACIÓN – DOC 002

Docente observado: DOC 002 – Docente orientadora, especialista en pedagogía reeducativa.
Experiencia: 10 años como docente de aula, 3 años como orientadora escolar.
Contexto: Sesión de orientación en básica primaria (actividad sobre convivencia y expresión de emociones).

Bloque 1. Acciones del docente

Tema	Indicadores	Registro/Notas de campo
Estrategias pedagógicas para fomentar la oralidad	Promueve debates, exposiciones o narraciones. Usa preguntas abiertas. Estimula el trabajo en grupo para favorecer la expresión oral.	Inicia la sesión con la pregunta: "¿Cómo se sintieron hoy al llegar al colegio?". Pide que los niños compartan experiencias en círculo de diálogo. Organiza dinámicas en parejas para que hablen entre ellos antes de compartir con todo el grupo.
Manejo de turnos de palabra	Da la palabra de forma equitativa. Evita interrupciones. Fomenta el respeto en la interacción.	Permite que todos tengan la oportunidad de hablar en el círculo. Usa un objeto (pelota pequeña) como "turno de palabra": solo quien la tiene puede hablar.
Retroalimentación	Corrige sin ridiculizar. Refuerza positivamente la participación. Modela formas correctas de expresarse.	Agradece cada participación con frases como "Gracias por compartirlo". Cuando un niño se enreda, lo ayuda reformulando su idea: "¿Quieres decir que…?".
Uso de recursos didácticos	Apoya la oralidad con materiales. Emplea dinámicas lúdicas.	Utiliza carteles con caritas (feliz, triste, enojada) para que los niños identifiquen emociones. Recurre a un juego de dramatización breve sobre cómo resolver un conflicto.

Bloque 2. Acciones de los estudiantes

Tema	Indicadores	Registro/Notas de campo
Participación oral	Pide la palabra. Se involucra en debates, dramatizaciones o exposiciones. Expone ideas de forma voluntaria.	Los niños muestran disposición a hablar, sobre todo en el círculo de diálogo. Algunos levantan la mano con entusiasmo, otros prefieren hablar solo cuando les llega el turno.
Claridad y coherencia	Explica con frases comprensibles. Mantiene un hilo lógico. Usa vocabulario acorde a su nivel.	La mayoría logra expresar cómo se sienten usando frases simples. Algunos usan muletillas ("eeeh", "pues") pero logran comunicar su idea.
Seguridad al hablar	Habla en voz audible. Mira a sus compañeros/profesor. Muestra confianza.	La mitad del grupo habla con buena seguridad; los demás bajan la voz al compartir algo personal. La profe les dice: "Habla más fuerte, queremos escucharte".
Interacción entre pares	Escucha a sus compañeros. Responde o complementa intervenciones. Respeta turnos de palabra.	En general respetan el turno gracias a la dinámica de la pelota. Varios niños comentan lo que otros dicen: "A mí también me pasó".

Bloque 3. Notas globales de la observación

- El ambiente fue cálido, de confianza y respeto.
- La docente usó estrategias socioemocionales que favorecieron la oralidad.
- Los estudiantes participaron activamente, aunque algunos aún mostraron pena al hablar de sentimientos personales.
- El recurso de la pelota de palabra ayudó a organizar la participación.
- Se fortaleció la escucha activa y la empatía entre los niños.

GUÍA DE OBSERVACIÓN – DOC 003
Docente observado: DOC 003 – Magíster en Educación.
Experiencia: 7 años en básica primaria.
Contexto: Clase de Ciencias Naturales en básica primaria (tema: el reciclaje).

Bloque 1. Acciones del docente

Tema	Indicadores	Registro/Notas de campo
Estrategias pedagógicas para fomentar la oralidad	Promueve debates, exposiciones o narraciones. Usa preguntas abiertas. Estimula el trabajo en grupo.	El docente inicia con la pregunta: "¿Qué cosas podemos reciclar en nuestras casas?". Pide a los estudiantes que den ejemplos. Organiza equipos para hacer una cartelera sobre los colores de las canecas.
Manejo de turnos de palabra	Da la palabra de forma equitativa. Evita interrupciones. Fomenta el respeto.	Se asegura de que varios estudiantes participen, no solo los más activos. Hace pausas para dar la palabra a los que levantan la mano con menos frecuencia.
Retroalimentación	Corrige sin ridiculizar. Refuerza positivamente. Modela la expresión oral.	Cuando un niño dice "el plástico va con el vidrio", el docente responde: "Interesante, revisemos si eso es correcto", y muestra la diferencia. Reafirma con frases como "Muy buena idea" o "Explícalo un poco más para que todos entendamos".
Uso de recursos didácticos	Apoya la oralidad con materiales. Emplea dinámicas lúdicas.	Usa imágenes impresas de residuos para que los niños clasifiquen y expliquen dónde se deben depositar. Los estudiantes pasan al frente a pegar las imágenes y explicar su decisión.

Bloque 2. Acciones de los estudiantes

Tema	Indicadores	Registro/Notas de campo
Participación oral	Pide la palabra. Se involucra en debates, dramatizaciones o exposiciones. Expone ideas de forma voluntaria.	Los estudiantes levantan la mano constantemente para responder. Algunos participan de forma espontánea y con entusiasmo.

Tema	Indicadores	Registro/Notas de campo
Claridad y coherencia	Explica con frases comprensibles. Mantiene un hilo lógico. Usa vocabulario acorde.	La mayoría explica con frases claras: "El cartón se recicla porque se puede volver a usar". Algunos confunden conceptos, pero logran hacerse entender.
Seguridad al hablar	Habla en voz audible. Mira a sus compañeros/profesor. Muestra confianza.	Varios estudiantes se muestran seguros al exponer en el tablero. Otros bajan la voz y necesitan que el profe los anime: "Habla más fuerte, que todos queremos escucharte".
Interacción entre pares	Escucha a sus compañeros. Responde o complementa. Respeta turnos.	Los equipos discuten entre sí y acuerdan las respuestas antes de exponer. Algunos se corrigen con respeto: "No, eso va en la azul, acuérdate".

Bloque 3. Notas globales de la observación

- El ambiente fue dinámico y participativo.
- El docente mostró liderazgo y motivación, manteniendo la atención del grupo.
- Los estudiantes participaron de manera constante, con entusiasmo por el tema.
- Se evidenciaron avances en la coherencia y seguridad al hablar, aunque algunos estudiantes aún tienden a hablar en voz baja.
- La estrategia de trabajo en grupo con carteleras resultó muy efectiva para estimular la oralidad.

GUÍA DE OBSERVACIÓN – DOC 004

Docente observado: DOC 004 – Docente de aula, licenciada en Educación Inicial.

Experiencia: 6 años en preescolar.

Contexto: Clase de preescolar (actividad de narración de cuentos y juegos de roles).

Bloque 1. Acciones del docente

Tema	Indicadores	Registro/Notas de campo
Estrategias pedagógicas para fomentar la oralidad	Promueve debates, exposiciones o narraciones. Usa preguntas abiertas. Estimula el trabajo en grupo.	La docente inicia la jornada leyendo un cuento corto. Después pregunta: "¿Qué fue lo que más les gustó de la historia?". Organiza una dramatización sencilla con personajes del cuento para que los niños participen.
Manejo de turnos de palabra	Da la palabra de forma equitativa. Evita interrupciones. Fomenta el respeto.	Llama por nombre a los niños más callados para que también hablen. Usa canciones para marcar los turnos, lo que ayuda a que todos respeten la dinámica.
Retroalimentación	Corrige sin ridiculizar. Refuerza positivamente. Modela la expresión oral.	Refuerza con expresiones como "¡Muy bien contado!", "Qué bonito lo dijiste". Cuando un niño se equivoca en la narración, la docente repite su frase de forma correcta y lo invita a continuar.
Uso de recursos didácticos	Apoya la oralidad con materiales. Emplea dinámicas lúdicas.	Usa títeres y láminas del cuento. Implementa juegos de roles con disfraces sencillos (gorros de animales).

Bloque 2. Acciones de los estudiantes

Tema	Indicadores	Registro/Notas de campo
Participación oral	Pide la palabra. Se involucra en dramatizaciones. Expone ideas de forma voluntaria.	Los niños participan de manera espontánea, cuentan lo que recuerdan del cuento y repiten frases de los personajes.

Tema	Indicadores	Registro/Notas de campo
Claridad y coherencia	Explica con frases comprensibles. Mantiene un hilo lógico. Usa vocabulario acorde.	Sus intervenciones son cortas y simples, propias de su edad, pero claras. Ejemplo: “El lobo se escondió en el bosque”.
Seguridad al hablar	Habla en voz audible. Mira a sus compañeros/profe. Muestra confianza.	La mayoría se expresa con entusiasmo, aunque algunos bajan la voz. La docente los anima con frases: “Más fuerte, que no te escuchamos”.
Interacción entre pares	Escucha a sus compañeros. Responde o complementa. Respeta turnos.	Se muestran atentos a las dramatizaciones de sus compañeros. Algunos imitan o repiten frases con alegría, reforzando el ambiente lúdico.

Bloque 3. Notas globales de la observación

- El ambiente fue afectivo y motivador.
- La docente utilizó estrategias lúdicas y materiales llamativos que captaron la atención de los niños.
- La oralidad se fomentó de manera natural a través del juego y la narración.
- Los estudiantes se mostraron expresivos, participativos y seguros en la dramatización.
- La estrategia de los títeres y disfraces resultó muy efectiva para estimular la expresión oral.

GUÍA DE OBSERVACIÓN – DOC 005

Docente observado: DOC 005 – Licenciado en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana.

Experiencia: 10 años en básica primaria.

Contexto: Clase de Ciencias Naturales con enfoque en proyecto de aula (tema: cuidado del agua).

Bloque 1. Acciones del docente

Tema	Indicadores	Registro/Notas de campo
Estrategias pedagógicas para fomentar la oralidad	Promueve debates, exposiciones o narraciones. Usa preguntas abiertas. Estimula el trabajo en grupo.	Inicia preguntando: "¿Por qué creen que debemos cuidar el agua?". Organiza un debate en pequeños grupos y pide que cada equipo exponga sus conclusiones. Fomenta la narración de experiencias cotidianas sobre el uso del agua en casa.
Manejo de turnos de palabra	Da la palabra de forma equitativa. Evita interrupciones. Fomenta el respeto.	Permite que cada grupo tenga un vocero. Controla que los demás no interrumpan durante la exposición. Reparte la palabra de manera equilibrada.
Retroalimentación	Corrige sin ridiculizar. Refuerza positivamente. Modela la expresión oral.	Refuerza con frases como "Muy buena explicación", "Explícalo un poco más para que quede claro". Cuando un vocero se equivoca, invita a su grupo a ayudarlo para completar la idea.
Uso de recursos didácticos	Apoya la oralidad con materiales. Emplea dinámicas lúdicas.	Usa carteleras elaboradas previamente en el proyecto de aula. Proyecta un video corto sobre el ciclo del agua y luego abre espacio para comentarios.

Bloque 2. Acciones de los estudiantes

Tema	Indicadores	Registro/Notas de campo
Participación oral	Pide la palabra. Se involucra en debates, dramatizaciones o exposiciones. Expone ideas de forma voluntaria.	Los estudiantes participan activamente en los debates. Los voceros de cada grupo presentan sus ideas frente al curso.

Tema	Indicadores	Registro/Notas de campo
Claridad y coherencia	Explica con frases comprensibles. Mantiene un hilo lógico. Usa vocabulario acorde.	Los voceros se expresan con frases claras: "Debemos cerrar la llave cuando nos cepillamos". Algunos grupos estructuran sus ideas con ejemplos de la vida cotidiana.
Seguridad al hablar	Habla en voz audible. Mira a sus compañeros/profe. Muestra confianza.	Los voceros muestran seguridad al exponer. Algunos estudiantes aún sienten pena al hablar frente a todos, pero logran expresarse con apoyo de sus compañeros.
Interacción entre pares	Escucha a sus compañeros. Responde o complementa. Respeta turnos.	Los grupos escuchan a los demás y aplauden las presentaciones. Varios estudiantes intervienen para complementar lo dicho por otro grupo, mostrando interés y respeto.

Bloque 3. Notas globales de la observación

- El ambiente fue colaborativo y dinámico.
- El docente demostró liderazgo en la organización de actividades y fomentó la participación equitativa.
- Los estudiantes respondieron con entusiasmo y mostraron claridad al relacionar el tema con situaciones cotidianas.
- El trabajo grupal fortaleció la seguridad y la interacción entre pares.
- La estrategia de proyectos de aula resultó muy efectiva para estimular el discurso oral desde un enfoque socioconstructivista.

Resumen curricular autor

Nancy Elvira Osorio Vega

Candidata a Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Su investigación doctoral, titulada "Modelo teórico desde el enfoque socioconstructivista para el desarrollo del discurso oral en estudiantes de básica primaria", se orienta a la comprensión y el fortalecimiento de la oralidad en el ámbito escolar. La propuesta reconoce la importancia de generar espacios de confianza, interacción y mediación pedagógica y cultural que permitan a los niños organizar sus ideas, participar y compartir su voz en situaciones comunicativas significativas. Cuenta con una maestría en Educación con Mención en Currículum e Innovaciones Didácticas por la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS), una Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés de la Corporación Universitaria del Caribe; además, es normalista superior de la Normal Superior de Corozal. Tiene una trayectoria de 20 años en el magisterio y actualmente se desempeña como docente de aula en básica primaria. Donde acompaña procesos de fortalecimiento pedagógico, participa en iniciativas de investigación académica en el marco del convenio Polinorte. su labor contribuye a la reflexión sobre el papel de la competencia comunicativa en la formación integral de los estudiantes y en la construcción de una educación más participativa y significativa.

Resumen curricular director
Dr. Yonarki Alberto Ramírez

Yonarki Alberto Ramírez nació en Caracas el 16 de julio de 1975. Ha obtenido todos sus títulos en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). En el año 2001 recibió el de *Profesor de francés*, en el 2006, el de *Maestría en lingüística* y en el año 2017, obtuvo el de *Doctor en cultura y arte para América Latina y el Caribe*. A raíz de sus estudios ha publicado artículos en revistas especializadas. En el 2008, publicó: "Adjetivos calificativos en editoriales de diarios polarizados", en la *Revista Española de Lingüística Aplicada* (RESLA). En el año 2017, publicó: "Imaginarios espaciales en *Texaco* de Patrick Chamoiseau", en la revista *Investigación y Postgrado*, (UPEL). En el 2023 publicó: "Imaginarios de luz en *La nuit sacrée* de Tahar Ben Jelloun", en la revista *Letras*, (UPEL). En el año 2024 publicó: "Narraciones circulares en *Allah n'est pas obligé (Alá no está obligado)* de Ahmadou Kourouma", también en la revista *Letras*, (UPEL). Desde el año 2007 se desempeña como docente universitario. Desarrolla las cátedras de *Literatura y cultura de los pueblos de habla francesa* y de *Lingüística*. Está adscrito al Departamento de Idiomas Modernos del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC).