



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN
EDUCACIÓN PRIMARIA: CUARTO Y QUINTO GRADO**

Tesis presentada como requisito para obtener el Grado de
Doctora en ciencias de la educación

Autora: Sandra Milena Andrade Perdomo

Tutora: Dra. María Cecilia Salvatierra Vivas

San Cristóbal – Estado Táchira octubre de 2025

Carta de aprobación



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día miércoles, ocho de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Nancy Coromoto Escobar Buitrago**, **María Lourdes Ochoa Parada**, **Mariela Silva de Toledo**, **Zulay Coromoto Maldonado de Ramírez** y **María Cecilia Salvatierra** (Tutora), Documentos de Identidad N° V.-5649001, V.-9461392, V.-622234, V.-5653220 y V.- 5650029 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: “**La Evaluación del desarrollo del Lenguaje Oral en Educación Primaria: 4to y 5to grado**”, presentada por la ciudadana: **Sandra Milena Andrade Perdomo**, Pasaporte No. **AZI55291**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, porque representa un aporte significativo a la concreción de la evaluación del lenguaje oral en la escuela primaria, en fe de lo cual firmamos.


Nancy Coromoto Escobar Buitrago
V.-5649001


María Lourdes Ochoa Parada
V.-9461392


Mariela Silva de Toledo
V.-622234


Zulay Coromoto Maldonado de Ramírez
V.-5653220


María Cecilia Salvatierra
V.- 5650029
Tutor



Tabla de Contenido

Carta de aprobación.....	ii
Lista de tablas.....	v
Resumen.....	vii
Summary	viii
Introducción	1
MOMENTO I.....	4
El problema	4
Propósitos de la investigación.....	8
Propósito General	8
Propósitos específicos	9
Justificación.....	9
MOMENTO II	11
Método	11
Antecedentes Investigativos	11
Antecedentes Nacionales.....	12
Antecedentes Internacionales	17
Postulados Teóricos.....	20
El lenguaje oral en la educación primaria	21
Competencias comunicativas desde un enfoque latinoamericano.....	22
La metacognición en el desarrollo de la oralidad.....	23
La evaluación del lenguaje oral: enfoque formativo e inclusivo.....	24
Fundamentos teóricos del enfoque formativo	26
La socioformación y el pensamiento complejo en la evaluación.....	29
Evaluación para la equidad e inclusión educativa.....	30
MOMENTO III.....	32
Horizonte Metodológico	32
El Paradigma de la Investigación	33
Enfoque de la Investigación	34
Método de investigación	35
Procedimiento de la Investigación	39
MOMENTO IV	52
Análisis de los Hallazgos	52
.....	140

MOMENTO V	141
Teorización.....	141
Conformación del Constructo Teórico	141
Definición del Constructo Central.....	142
Componentes Fundamentales del Constructo	143
Relación entre las Categorías Emergentes	145
Reflexiones Finales	147
Referencias.....	150
Apéndice	160
Apéndice A: GUIÓN DE OBSERVACIÓN	160
Apéndice B: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....	164
Apéndice C: Constancia de Validación.....	168
Apéndice D: Constancia de validación	169
Apéndice E: PROTOCOLO PARA LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	170
Apéndice F: PROTOCOLO PARA LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	171
Apéndice G: EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA: CUARTO Y QUINTO GRADO.....	172
Apéndice H. SISTEMATIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS.....	174
Apéndice I: INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	181
Apéndice J:CONSTANCIA DE VALIDACIÓN.....	187

Lista de tablas

Tabla 1 Tabla de perfil de los docentes participantes	44
Tabla 2 Descripción de los estudiantes.....	44
Tabla 3 Categoría emergente: Estrategias pedagógicas para el desarrollo del lenguaje oral.....	53
Tabla 4 Categoría emergente: Proceso evaluativo formativo de la oralidad .	76
Tabla 5 Categoría emergente: Mediación visual-tecnológica para elevar participación y calidad del discurso oral	87
Tabla 6 Categoría emergente: Clima socioafectivo y gestión participativa del aula	92
Tabla 7 Observaciones de aula.....	99
Tabla 8 Observaciones: Categoría: Recursos para la oralidad: alineación concepción–práctica.....	107
Tabla 9 Observaciones	116
Tabla 10 Observaciones Categoría: Evaluación formativa y participativa de la oralidad	131

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1 Dimensión: Estímulo para la participación, la escucha y el respeto	56
Ilustración 2 Categoría estrategias pedagógicas para el desarrollo del lenguaje oral.....	75
Ilustración 3 Categoría emergente: proceso evaluativo formativo de la oralidad	87
Ilustración 4 Categoría Mediación visual tecnológica para elevar participación y calidad del discurso oral.	92
Ilustración 5 Categoría emergente: Clima socioafectivo y gestión participativa del aula.....	96
Ilustración 6 Categoría: Ambiente pedagógico y recursos integrados para la oralidad	106
Ilustración 7 Esquema condicional de la categoría: ambiente pedagógico y recursos integrados para la oralidad.	106
Ilustración 8 Categoría: Ambiente pedagógico y recursos integrados para la oralidad	115
Ilustración 9 Categoría: Estrategias didácticas que fomentan la expresión oral	130
Ilustración 10 Categoría: evaluación formativa y participativa de la oralidad.	140
Ilustración 11 Momento V. Teorización del constructo sobre la evaluación formativa del desarrollo de la oralidad en educación primaria.	149

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN FORMACIÓN DOCENTE

Evaluación del desarrollo del lenguaje oral en educación primaria:
cuarto y quinto grado

Autora: Sandra Milena Andrade P
Tutora: Dra. María Cecilia Salvatierra V.
octubre de 2025

Resumen

La presente investigación doctoral aborda la evaluación del desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de 4.º y 5.º grado de primaria. Su propósito es consolidar una comprensión teórica y contextualizada de las prácticas evaluativas docentes y de la formación del desarrollo oral. El enfoque es cualitativo, con paradigma interpretativo y diseño de estudio de caso. Se examinaron procedimientos y estrategias de evaluación en contextos escolares con limitaciones de recursos, adscritos a la Línea de Investigación Formación Docente. El sustento teórico integra a Vygotsky (1978) y Piaget (1964) sobre desarrollo del lenguaje, a Perrenoud (1999) y Cassany (2003) sobre evaluación formadora, y a Hattie y Timperley (2007) respecto de la realimentación efectiva. La información se recogió mediante entrevistas a docentes y observaciones de aula. El análisis se realizó con base en la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), lo que permitió explicar patrones condicionales entre prácticas, contextos y efectos. Los hallazgos revelan tensiones entre los postulados y la práctica, atribuibles a escasa estructuración de instrumentos de evaluación, uso limitado de TIC y participación estudiantil restringida. De este proceso emergió un constructo teórico que concibe la evaluación del lenguaje oral como un proceso continuo, dialógico y situado, donde la realimentación formativa, el uso pedagógico de las TIC y la diversificación de estrategias resultan claves para potenciar el aprendizaje. Se concluye que urge transformar la evaluación oral en un proceso inclusivo y formador que promueva autonomía, pensamiento crítico y desarrollo comunicativo del estudiantado.

Descriptores: Competencia comunicativa; Educación primaria; Estrategias evaluativas; Evaluación del lenguaje oral; evaluación formadora

**BOLIVARIAN REPUBLIC OF VENEZUELA LIBERTADOR EXPERIMENTAL
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
INSTITUTE FOR THE PROFESSIONAL IMPROVEMENT OF TEACHERS
PhD in Education Sciences
Research Line: Teacher Training**

**ASSESSMENT OF ORAL LANGUAGE DEVELOPMENT IN ELEMENTARY
EDUCATION: FOURTH AND FIFTH GRADE**

Thesis to apply for the Degree of Doctor in Education Sciences

Author: Sandra Milena Andrade P
Tutor: Dra. María Cecilia Salvatierra V.
Date: October 2025

Summary

This doctoral research addresses the evaluation of oral language development in 4th and 5th grade students, with the purpose of consolidating a theoretical and contextualized understanding of teacher evaluation practices and oral development training. Under a qualitative approach, interpretative paradigm and case study design, evaluation procedures and strategies were examined in school contexts with resource limitations, ascribed to the Teacher Training Research Line. The theoretical basis integrates Vygotsky (1978) and Piaget (1964) on language development, Perrenoud (1999) and Cassany (2003) on formative assessment, and Hattie and Timperley (2007) on effective feedback. The information was collected through interviews with teachers, classroom observations, and documentary analysis. The analysis showed tensions between postulates and practice, explained by poor structuring of instruments, limited use of ICT and restricted student participation. From this process, a theoretical construct emerged that conceives the evaluation of oral language as a continuous, dialogic and situated process, where formative feedback, the pedagogical use of ICT and the diversification of strategies are key to enhancing learning. It is concluded that there is an urgent need to transform oral assessment into an inclusive and formative process that promotes autonomy, critical thinking and communicative development of students.

Descriptors: Communicative competence; primary education; evaluation strategies; Oral language assessment; Formative Evaluation.

Introducción

La educación constituye un eje esencial en el desarrollo humano, cultural y social, y dentro de ella, el lenguaje oral ocupa un lugar protagónico al facilitar los procesos de interacción, aprendizaje, construcción de significados y participación ciudadana. La capacidad para comunicarse oralmente no solo favorece el acceso al conocimiento, sino que también posibilita la expresión del pensamiento crítico, la resolución de conflictos y la integración en diversos contextos sociales y académicos (Cassany, 2003; Baker, 2016). En consecuencia, la evaluación del lenguaje oral emerge como un proceso crucial dentro de la dinámica escolar, al permitir identificar fortalezas, dificultades y avances en esta competencia, especialmente en los primeros niveles de escolaridad.

No obstante, en el ámbito educativo, la evaluación de la oralidad ha enfrentado múltiples retos, entre ellos, su escasa estructuración en los currículos, la predominancia de enfoques centrados en lo memorístico o mecánico, y la limitada formación docente para valorar integralmente esta dimensión comunicativa. Estos desafíos se acentúan en contextos vulnerables como San Vicente del Caguán, en el departamento del Caquetá, donde la falta de recursos, el rezago tecnológico y las secuelas del conflicto armado condicionan las oportunidades educativas. A ello se suman los efectos prolongados de la pandemia por COVID-19, que trastocó los procesos pedagógicos y redujo las interacciones orales directas, esenciales para el desarrollo comunicativo en la infancia (Fernández, 2020).

En este panorama, la Agenda 2030 y su Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4) promueven una educación de calidad, equitativa e inclusiva, llamando a repensar los modelos tradicionales de enseñanza y evaluación. Asimismo, la propuesta de la UNESCO sobre un nuevo contrato social para la educación subraya la necesidad de avanzar hacia prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad, fortalezcan el sentido de comunidad y promuevan aprendizajes significativos y transformadores.

Desde esta perspectiva crítica y renovadora, la presente investigación doctoral se propuso estudiar la Evaluación del Desarrollo del Lenguaje Oral en la Educación Primaria, focalizando su atención en los grados cuarto y quinto de la Institución Educativa Instituto Nacional de Promoción Social, ubicada en San Vicente del

Caguán, Caquetá. El estudio buscó describir, analizar e interpretar las prácticas evaluativas de los docentes, sus concepciones sobre el lenguaje oral y los enfoques metodológicos e instrumentales que orientan la valoración de esta competencia.

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, asumiendo que la realidad educativa es construida por los sujetos en interacción, y se desarrolló mediante el método de estudio de caso cualitativo (Stake, 2005; Yin, 2018). La estrategia metodológica incluyó entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula, permitiendo una comprensión contextualizada, crítica y profunda del fenómeno investigado.

Teóricamente, esta tesis se apoya en el pensamiento complejo de Edgar Morin (1999), como eje articulador que posibilita la comprensión holística del proceso evaluativo, integrando factores pedagógicos, sociales, culturales y comunicativos. Complementariamente, se retoman los aportes de Vygotsky (1978) y Piaget (1964) sobre el desarrollo del lenguaje como construcción social y proceso evolutivo, así como los enfoques de evaluación de autores como Perrenoud (1999), Cassany (2003), Sanmartí (2009), Tobón (2010) y Hattie & Timperley (2007), quienes abogan por prácticas evaluativas formadoras, inclusivas y centradas en la realimentación efectiva.

Esta investigación responde a la necesidad urgente de repensar la evaluación del lenguaje oral en la escuela primaria, no solo como un mecanismo de medición, sino como un proceso formativo que impulse el desarrollo integral, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en entornos diversos.

Se organiza en cinco capítulos, de acuerdo con las pautas establecidas en el Manual de Trabajos de Grado de la UPEL. En el **Momento I** se presenta el planteamiento del problema de investigación, junto con los objetivos generales y específicos, las preguntas de investigación, la justificación del estudio y la línea de investigación. El **Momento II** expone el marco teórico y referencial del estudio, integrando los antecedentes pertinentes, los fundamentos teóricos y los principios legales que lo sustentan. El **Momento III** aborda el horizonte metodológico, describe el paradigma, el enfoque, el diseño metodológico empleado y las técnicas de recolección y el procedimiento para el análisis de datos. El **Momento IV** analiza los hallazgos de la investigación mediante la categorización e interpretación de los datos obtenidos a través de entrevistas y observaciones en campo. Finalmente, el

Momento V propone la teorización de los resultados, presentando el constructo central del estudio y las reflexiones finales de la investigación. Esta estructura secuencial de contenidos orienta al lector en la progresión lógica del estudio y fortalece la coherencia interna del trabajo.

MOMENTO I

El problema

El lenguaje oral, como forma primaria de comunicación humana, constituye una competencia esencial en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente durante la educación primaria, etapa en la que se consolidan las bases para la expresión, la participación, el pensamiento crítico y la interacción social. Desde el plano ontológico, este estudio asume el lenguaje oral no solo como un código verbal, sino como una práctica social situada, construida en la interacción, mediada por el contexto y articulada con la cultura, la afectividad y la cognición (Vygotsky, 1978; Mercer, 2000). La oralidad, en este sentido, es una forma de ser y estar en el mundo, que se manifiesta de manera multimodal (gesto, voz, prosodia, mirada), y cuya evaluación requiere atender a sus condiciones de producción, propósitos comunicativos y contextos reales de uso.

La evaluación del lenguaje oral en la escuela, bajo esta perspectiva, no puede reducirse a un ejercicio clasificatorio centrado en errores formales. Más bien, debe configurarse como un proceso formativo, ético y participativo que acompañe al estudiante en su trayecto comunicativo, brindándole oportunidades reales de habla, criterios visibles de calidad, realimentación pertinente y posibilidades de mejora mediante el ensayo y el reintento (Perrenoud, 1999; Hattie & Timperley, 2007). Evaluar oralidad implica observar cómo el estudiante organiza su discurso, se adapta al interlocutor, construye significados, gestiona sus emociones y se desenvuelve en diferentes situaciones comunicativas. Por tanto, el “deber ser” de esta evaluación exige un enfoque situado, dialógico y criterial, coherente con los principios de una educación inclusiva y centrada en el desarrollo de competencias para la vida (Black & Wiliam, 1998; Sanmartí, 2010).

Desde una perspectiva ontológica, el lenguaje oral se asume como una manifestación compleja, dinámica y relacional que trasciende la mera emisión de sonidos o la transmisión de datos: es práctica cultural situada que entreteje dimensiones cognitivas, lingüísticas, socioafectivas, éticas y corporales para construir pensamiento, identidad y vínculo social (Tourrián, 2020; Cassany, 2008). En

congruencia con una ontología constructivista, el conocimiento no se recibe, se co-construye en interacción con el entorno y los otros (Vygotsky, 1978; Piaget, 1952); por ello, evaluar la oralidad no puede reducirse a medir “productos”, sino a visibilizar procesos de desarrollo de un sujeto integral en interacción constante.

Esta mirada se potencia con el pensamiento complejo de Morin (1999), que advierte contra reduccionismos y propone articular lo diverso en unidades de sentido: la oralidad integra contexto, cultura, emoción, corporalidad, normas de interacción y propósito comunicativo. Evaluarla exige, entonces, una aproximación integradora y situada, coherente con un sujeto activo, crítico y contextualizado, donde la evaluación sea ética, formadora y contextual, más que punitiva o meramente clasificatoria.

En este marco, el lenguaje oral se entiende como forma de existencia y acción: permite significar el mundo, posicionarse ante él y ser reconocido por los otros. En consecuencia, la evaluación de la oralidad ha de cuidar a la persona, reconocer la diversidad, y promover autonomía y participación responsable.

Rasgos ontológicos que orientan la evaluación de la oralidad: (a) Complejidad: práctica multifacética que integra pensamiento, emoción, interacción, conocimiento previo y corporalidad (Tobón, 2013; Touriñán, 2020), (b) Dimensión social y dialógica: se desarrolla con otros y para otros, mediada por cultura y géneros discursivos (Bruner, 1990; Bajtín, 1982), (c) Carácter simbólico y significativo: el lenguaje construye realidad y sentido, no solo la describe (Chomsky, 1965; Cassany, 2008), (d) Inter e intrasubjetividad: organiza la reflexión propia y la co-construcción de significados (Vygotsky, 1978), (e) Transformación continua: se reconfigura con cada interacción; desarrollo no lineal (Piaget, 1952; Flavell, 1979), (f) Contextualización: solo cobra pleno sentido en situaciones reales y con propósito (Darling-Hammond et al., 2021).

Alineada con estos supuestos, la investigación adopta enfoques evaluativos de cuarta y quinta generación —dialógicos, participativos, orientados a la mejora— (Guba & Lincoln, 1989; Patton, 2008) y se articula con la evaluación para aprender: realimentación oportuna, autorregulación, metacognición, inclusión y justicia evaluativa (Sanmartí, 2010; Anijovich, 2016).

Desde una perspectiva ontológica, el lenguaje oral se asume como una manifestación compleja, dinámica y relacional que trasciende la mera emisión de

sonidos o la transmisión de datos: es práctica cultural situada que entreteje dimensiones cognitivas, lingüísticas, socioafectivas, éticas y corporales para construir pensamiento, identidad y vínculo social (Touriñán, 2020; Cassany, 2008). En congruencia con una ontología constructivista, el conocimiento no se recibe, se co-construye en interacción con el entorno y los otros (Vygotsky, 1978; Piaget, 1952); por ello, evaluar la oralidad no puede reducirse a medir “productos”, sino a visibilizar procesos de desarrollo de un sujeto integral en interacción constante.

Esta mirada se potencia con el pensamiento complejo de Morin (1999), que advierte contra reduccionismos y propone articular lo diverso en unidades de sentido: la oralidad integra contexto, cultura, emoción, corporalidad, normas de interacción y propósito comunicativo. Evaluarla exige, entonces, una aproximación integradora y situada, coherente con un sujeto activo, crítico y contextualizado, donde la evaluación sea ética, formadora y contextual, más que punitiva o meramente clasificatoria.

En este marco, el lenguaje oral se entiende como forma de existencia y acción: permite significar el mundo, posicionarse ante él y ser reconocido por los otros. En consecuencia, la evaluación de la oralidad ha de cuidar a la persona, reconocer la diversidad, y promover autonomía y participación responsable.

Rasgos ontológicos que orientan la evaluación de la oralidad: (a) Complejidad: práctica multifacética que integra pensamiento, emoción, interacción, conocimiento previo y corporalidad (Tobón, 2013; Touriñán, 2020): (a) Dimensión social y dialógica: se desarrolla con otros y para otros, mediada por cultura y géneros discursivos (Bruner, 1990; Bajtín, 1982). (b) carácter simbólico y significativo: el lenguaje construye realidad y sentido, no solo la describe (Chomsky, 1965; Cassany, 2008), (c) Inter e intrasubjetividad: organiza la reflexión propia y la co-construcción de significados (Vygotsky, 1978), (d) Transformación continua: se reconfigura con cada interacción; desarrollo no lineal (Piaget, 1952; Flavell, 1979), (d) Contextualización: solo cobra pleno sentido en situaciones reales y con propósito (Darling-Hammond et al., 2021).

Alineada con estos supuestos, la investigación adopta enfoques evaluativos de cuarta y quinta generación —dialógicos, participativos, orientados a la mejora— (Guba & Lincoln, 1989; Patton, 2008) y se articula con la evaluación para aprender: realimentación oportuna, autorregulación, metacognición, inclusión y justicia evaluativa (Sanmartí, 2010; Anijovich, 2016).

No obstante, entre ese deber ser y la práctica real persiste una brecha profunda. En el contexto educativo colombiano, especialmente en zonas apartadas del centro del país, las condiciones estructurales, pedagógicas y formativas limitan significativamente el abordaje de la oralidad como objeto de enseñanza y evaluación. Esta investigación se ubica precisamente en ese escenario. El caso corresponde a la Institución Educativa Instituto Nacional de Promoción Social, ubicada en el municipio de San Vicente del Caguán (Caquetá), una zona urbana periférica con condiciones de vulnerabilidad social, alta rotación docente y recursos pedagógicos limitados. El estudio se centra en los grados cuarto y quinto de primaria, niveles clave para consolidar competencias comunicativas que se extienden y profundizan en los ciclos superiores.

En esta institución, se han identificado dificultades recurrentes en las prácticas de evaluación de la oralidad. Los estudiantes presentan baja participación en actividades como debates, exposiciones o dramatizaciones, se evidencian niveles reducidos de realimentación formativa, escasa explicitación de criterios y una limitada trazabilidad del progreso oral. Pese a que el Decreto 1290 de 2009 y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional promueven una evaluación integral, continua y flexible, su implementación efectiva se ve obstaculizada por la escasa formación docente en evaluación oral, la carencia de instrumentos pertinentes y el uso esporádico de recursos tecnológicos para registrar y valorar el desempeño comunicativo.

Adicionalmente, factores institucionales como la alta rotación del personal docente, la cobertura de clases por personal de apoyo, la falta de conectividad y la escasez de espacios físicos adecuados afectan directamente la posibilidad de planificar, observar y realimentar procesos orales de manera sistemática. En ocasiones, los criterios evaluativos no son socializados con estudiantes ni familias; se aplican listas de cotejo sin validación y no se articulan mecanismos para observar la evolución de la oralidad de forma continua.

La diversidad sociocultural y lingüística del estudiantado, que debería representar una riqueza para el trabajo con la oralidad, suele ser desatendida en el diseño de actividades e instrumentos. La evaluación termina, en muchos casos, centrada en momentos finales, desvinculada del proceso de aprendizaje y sin conexión entre lo enseñado, lo observado y lo evaluado. En respuesta a esta

problemática, el objeto de estudio de esta investigación se centra en las concepciones, procedimientos e instrumentos mediante los cuales se evalúa el desarrollo del lenguaje oral en los grados cuarto y quinto de una institución pública en el sur del país. La finalidad es comprender cómo se configura dicha evaluación en la práctica cotidiana, qué tensiones y coherencias se presentan entre el discurso pedagógico y la acción en aula, y cómo es posible avanzar hacia un modelo evaluativo más formador, participativo y contextualizado. El escenario de investigación representa un valor específico y potencial formativo, donde convergen múltiples condiciones que lo hacen significativo para explorar el problema de investigación.

Esta investigación se orienta a documentar lo que ocurre en el aula cuando se evalúa la oralidad, permiten captar el sentido que los docentes atribuyen a sus acciones, los criterios que movilizan y las decisiones que toman al valorar la expresión oral de sus estudiantes.

En síntesis, esta investigación se propone iluminar un campo poco visibilizado en la práctica educativa. Al asumir el lenguaje y la evaluación como prácticas sociales y relacionales, el estudio ofrece una mirada crítica, situada y transformadora que busca incidir a largo plazo en el mejoramiento de los procesos evaluativos desde una perspectiva teórica, ética, pedagógica y contextualizada. Para lo cual la investigadora se plantea las siguientes interrogantes de investigación: ¿cómo generar una aproximación teórica sobre los procedimientos de evaluación docente sobre el desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de educación primaria? ¿Cuáles son las concepciones del docente sobre el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes en cuarto y quinto grado? ¿Cómo son los enfoques de evaluación contenidos en los procedimientos, técnicas e instrumentos que los docentes utilizan para evaluar el lenguaje oral en los grados cuarto y quinto de primaria?

Propósitos de la investigación

Propósito General

Generar una aproximación teórica sobre los procedimientos de evaluación docente en el desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de educación primaria específicamente cuarto y quinto grado.

Propósitos específicos

- Describir los procedimientos de evaluación del desarrollo del lenguaje oral utilizados por los docentes en los grados cuarto y quinto de primaria en el contexto de investigación.
- Indagar las concepciones de los docentes sobre el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes en cuarto y quinto grado.
- Derivar elementos teóricos que permitan explicar las relaciones entre las concepciones de los docentes y los enfoques de evaluación que incluyen en sus procedimientos, métodos e instrumentos para evaluar el lenguaje oral en los grados cuarto y quinto de primaria.

Justificación

La evaluación del lenguaje oral en la educación primaria representa un eje fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, dado que posibilita la construcción de pensamiento, la participación activa, la interacción social y el ejercicio pleno del derecho a comunicarse y aprender. A pesar de esta relevancia, en muchos contextos educativos la oralidad ha sido tradicionalmente relegada frente a la lectura y la escritura, lo que ha generado vacíos en las prácticas de enseñanza y evaluación, especialmente en territorios donde persisten brechas sociales, culturales y pedagógicas. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de repensar la evaluación de la oralidad, no como un acto técnico o accesorio, sino como un proceso pedagógico intencionado que acompaña el desarrollo comunicativo de los estudiantes.

La presente investigación responde a esta necesidad al centrarse en comprender, desde una perspectiva situada y compleja, cómo se evalúa el lenguaje oral en cuarto y quinto grado de educación primaria. Su propósito no es solo describir prácticas, sino profundizar en las concepciones, enfoques y procedimientos que configuran la evaluación en el aula, para generar conocimiento pedagógico que permita mejorar la práctica docente y, en consecuencia, potenciar el desarrollo de la competencia oral. A través de este estudio, se busca aportar una mirada crítica y transformadora sobre la evaluación, que visibilice tensiones entre las políticas

educativas que promueven modelos formativos y la realidad cotidiana de las aulas, caracterizada aún por enfoques tradicionales centrados en la medición.

La investigación se plantea como una oportunidad para fortalecer los procesos pedagógicos mediante la sistematización de prácticas reales, el análisis de concepciones docentes y la elaboración de un constructo teórico que oriente nuevas formas de acompañar el aprendizaje oral. Se trata de aportar a la construcción de ambientes pedagógicos donde los estudiantes puedan expresarse, argumentar, interactuar y autorregular su desempeño, en coherencia con las demandas de una educación inclusiva y de calidad.

Además, este estudio adquiere especial pertinencia en contextos escolares que presentan desafíos estructurales y pedagógicos, donde los docentes requieren herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan innovar y resignificar sus prácticas evaluativas. Al comprender de manera profunda las dinámicas que atraviesan la evaluación de la oralidad, se generan aportes que pueden incidir directamente en la formación de estudiantes más participativos, críticos y seguros de su capacidad comunicativa.

Finalmente, esta investigación se adscribe a la línea de Formación Docente, por cuanto se orienta a comprender y transformar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes, fortaleciendo su rol como mediador pedagógico y constructor de conocimiento en su propio contexto. La pertinencia de esta adscripción radica en que el estudio no se limita a describir una realidad escolar, sino que busca incidir en el desarrollo profesional docente y en la mejora de las prácticas educativas, contribuyendo así al cumplimiento de fines formativos y sociales más amplios.

MOMENTO II

Método

El Momento II integra los antecedentes investigativos y los postulados teóricos que enmarcan esta tesis sobre la evaluación del lenguaje oral en primaria. La revisión de estudios nacionales e internacionales permitió contextualizar el objeto de estudio, visibilizar vacíos entre el discurso formativo y las prácticas reales de aula, y justificar el estudio de caso instrumental desde un enfoque cualitativo-interpretativo. En el plano teórico, se articulan miradas constructivistas (Piaget, Vygotsky, Bruner), innatistas (Chomsky) y socioculturales/dialógicas (Freire, Bajtín), junto con aportes de la evaluación formativa y formadora (Black & Wiliam; Sanmartí; Perrenoud; Anijovich), la metacognición, la evaluación auténtica y situada (Tobón; Díaz-Barriga) y los principios de equidad e inclusión promovidos por la UNESCO/ODS 4. Este entramado sustenta que evaluar la oralidad es un proceso situado, ético y transformador, orientado a generar retroalimentación y criterios claros que mejoren el desempeño comunicativo del estudiantado y transformen la práctica docente en contextos reales.

Antecedentes Investigativos

Los antecedentes investigativos constituyen un componente esencial en toda investigación científica, pues permiten contextualizar el objeto de estudio, identificar vacíos en el conocimiento existente y establecer vínculos teóricos y metodológicos con estudios previos. En esta investigación, centrada en la evaluación del desarrollo del lenguaje oral en la educación primaria, el análisis de antecedentes nacionales e internacionales fue determinante para estudiar el estado del arte del objeto de investigación, delimitar el campo de acción y justificar la generación de nuevos aportes desde una perspectiva situada y cualitativa.

La revisión evidenció un creciente interés por el estudio del lenguaje oral como dimensión clave del desarrollo comunicativo en la infancia, así como por el papel de la evaluación en la formación de competencias lingüísticas. Diversas investigaciones destacan la importancia de adoptar enfoques formativos y formadores que valoren el proceso más que el producto, promoviendo el aprendizaje autónomo mediante estrategias de realimentación efectiva, coevaluación, autoevaluación y diálogo

pedagógico (Perrenoud, 2010; Sanmartí, 2009; Anijovich, 2016). Estos aportes coinciden en que una evaluación significativa debe considerar el contexto, la diversidad del estudiantado y los múltiples modos de expresión oral presentes en la interacción escolar.

A nivel internacional, investigaciones desarrolladas en diferentes países han abordado la evaluación oral desde perspectivas didácticas, curriculares y socioculturales, destacando la necesidad de superar visiones prescriptivas y estandarizadas. Se propone, en su lugar, el desarrollo de enfoques flexibles y contextualizados, que reconozcan la diversidad lingüística y cultural, y que impulsen el diseño de instrumentos pertinentes, dinámicos y funcionales para evaluar.

En el contexto colombiano, los antecedentes revisados muestran que, aunque la oralidad está reconocida en los Estándares Básicos de Competencias del MEN, su evaluación continúa siendo poco sistemática. Tanto en contextos urbanos como rurales, los estudios advierten la urgencia de fortalecer las competencias docentes en evaluación auténtica y de promover prácticas inclusivas, participativas y orientadas al desarrollo integral.

El análisis de este corpus permitió construir un panorama crítico y actualizado de la evaluación de la oralidad en la educación primaria, reconociendo avances conceptuales, teórico-metodológicos y limitaciones prácticas.

Antecedentes Nacionales

En el contexto colombiano, la evaluación del lenguaje oral ha cobrado creciente relevancia en los últimos años, especialmente en los niveles de educación preescolar, básica primaria y media. Diversas investigaciones han abordado la oralidad como una competencia esencial para el desarrollo cognitivo, comunicativo, social y cultural de los estudiantes, destacándola como un eje fundamental en la formación integral y como medio privilegiado para promover la participación, el pensamiento crítico y la construcción de la identidad personal y colectiva.

En este sentido, resulta pertinente revisar y analizar las contribuciones de investigaciones doctorales recientes que han abordado la evaluación de la oralidad en contextos escolares colombianos. Estos antecedentes permiten la reflexión sobre el objeto de estudio de la presente tesis, identificar convergencias y divergencias teóricas y metodológicas, y fundamentar la necesidad de profundizar en el análisis de los procedimientos, concepciones y estrategias evaluativas empleadas por los

docentes de cuarto y quinto grado. Asimismo, ofrecen referentes valiosos para comprender cómo se configura la evaluación de la oralidad en escenarios reales, y justifican la relevancia de estudiar este fenómeno desde una perspectiva formadora, situada y contextualizada, orientada a transformar las prácticas pedagógicas.

Un aporte destacado es el de Castañeda y Bernal (2022) y su investigación La evaluación del desempeño oral desde un enfoque formador en estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria en Bogotá.

El Objetivo general: Analizar las tensiones entre los discursos pedagógicos y las prácticas reales de evaluación oral en el aula, proponiendo lineamientos de mejora desde un enfoque formador. El Objeto de estudio se basó en Procesos de evaluación oral en estudiantes de cuarto y quinto grado, con énfasis en las estrategias docentes y su coherencia con los enfoques pedagógicos declarados.

Esta investigación evidenció una brecha significativa entre el reconocimiento discursivo de la oralidad como competencia fundamental y las prácticas evaluativas implementadas por los docentes, las cuales continúan centradas mayoritariamente en la calificación numérica y en eventos puntuales de evaluación. Frente a esta realidad, los autores proponen avanzar hacia modelos evaluativos reflexivos, continuos y pedagógicos, que integren estrategias de realimentación constante y criterios claros, orientados al fortalecimiento progresivo de la competencia oral.

Este antecedente resulta altamente pertinente, ya que aborda el mismo nivel educativo (cuarto y quinto grado) y problematiza directamente la tensión entre el “deber ser” de la evaluación formativa y las prácticas docentes reales, uno de los ejes centrales de esta tesis. Sus hallazgos permiten contextualizar y contrastar las prácticas observadas en la Institución Educativa Promoción Social de San Vicente del Caguán, enriqueciendo el análisis de las concepciones y procedimientos evaluativos que aplican los docentes. Además, sus propuestas de mejora desde un enfoque formador aportan referentes valiosos para la construcción teórica emergente de esta investigación, al mostrar rutas posibles para transformar la evaluación oral en un proceso más formativo, reflexivo y situado.

Un segundo aporte es el de Montes (2022) con su investigación titulada: El proceso de la oralidad en niños de preescolar y primeros grados en contexto rural. El Objetivo general es comprender los factores socioculturales que median el desarrollo

de la oralidad en aulas rurales, identificando las dinámicas pedagógicas, comunitarias y lingüísticas que inciden en la adquisición y fortalecimiento de esta competencia.

El estudio evidencia la estrecha relación entre las condiciones socioculturales del entorno y los procesos de desarrollo de la oralidad. Resalta la necesidad de una formación docente especializada en estrategias situadas, así como la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas y evaluativas a las particularidades del contexto rural. Se plantea que la oralidad debe ser trabajada de manera diferenciada, considerando factores como la diversidad lingüística, las prácticas comunicativas comunitarias y las limitaciones estructurales de las instituciones educativas rurales.

Este antecedente ofrece un aporte contextual fundamental para la tesis, al abordar el desarrollo de la oralidad desde una perspectiva situada en contextos rurales, similares en varios aspectos al entorno sociocultural de San Vicente del Caguán. Sus hallazgos permiten comprender +cómo factores externos a la escuela —como las prácticas comunicativas familiares, la diversidad cultural y las condiciones materiales— inciden directamente en la forma en que los estudiantes se expresan oralmente y en las posibilidades reales de evaluación formativa. Además, refuerza la importancia de que los procedimientos e instrumentos evaluativos no sean replicados de manera homogénea, sino adaptados a las características del contexto.

Por otro lado, está Duarte y Jiménez (2021) con su investigación titulada La retroalimentación formativa en el aula y su incidencia en el desarrollo de la oralidad en básica primaria. El Objetivo de esta es explorar y caracterizar las prácticas de realimentación implementadas por docentes de básica primaria en instituciones públicas de Bogotá, con el fin de comprender su relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

El estudio evidencia que la realimentación constante, específica y dialogada incide de manera significativa en el desarrollo de la oralidad, al proporcionar a los estudiantes información clara sobre sus fortalezas y aspectos a mejorar. Uno de los aportes más relevantes es la identificación de distintos niveles de realimentación —tarea, proceso, autorregulación y persona— y su impacto diferencial en el aprendizaje oral. Los autores concluyen que las prácticas más efectivas no son las que se limitan a señalar errores de forma, sino aquellas que orientan al estudiante en la organización de su discurso, la clarificación de ideas y la adecuación al contexto comunicativo.

Este antecedente se articula directamente con uno de los ejes centrales de esta tesis: el papel de la realimentación en la evaluación de la oralidad. Proporciona evidencia empírica sobre cómo las interacciones pedagógicas mediadas por una intención clara pueden transformar la evaluación en un proceso formador, dialógico y continuo. Además, ofrece categorías analíticas (niveles de realimentación) que resultan útiles para interpretar las prácticas docentes observadas en el contexto de San Vicente del Caguán y para sustentar la construcción del modelo teórico emergente. De esta manera, Duarte y Jiménez fortalecen el fundamento conceptual y metodológico de esta investigación, al mostrar cómo la evaluación puede pasar de ser un acto de medición final a convertirse en una oportunidad pedagógica para potenciar la oralidad.

Continuamos con López (2020) y su investigación Estrategias pedagógicas para fortalecer la expresión oral en primaria: estudio de caso en Bogotá, tiene como Objetivo general, Identificar y analizar estrategias didácticas que promueven la expresión oral y su evaluación formativa en el aula de primaria.

Objeto de estudio: Clases de lengua en educación primaria, centradas en la observación de prácticas pedagógicas como debates, narraciones orales, dramatizaciones y otras actividades lúdicas que fomentan la interacción comunicativa.

El aporte del estudio concluye en que las estrategias lúdico-participativas favorecen el desarrollo de la fluidez, la coherencia discursiva y la seguridad comunicativa de los estudiantes. Además, evidencia que para que estas estrategias tengan un impacto real en el aprendizaje oral, requieren criterios de evaluación claros, habilidades de observación docente y procesos de realimentación continua que orienten la mejora progresiva del desempeño comunicativo.

Este antecedente enriquece directamente el eje analítico de esta tesis, al destacar el valor pedagógico de las estrategias activas en el fortalecimiento de la oralidad. Su enfoque práctico y centrado en el aula permite contrastar y complementar las observaciones realizadas en las aulas de cuarto y quinto grado en el contexto de San Vicente del Caguán, donde también se emplean actividades lúdicas y dramatizaciones como medio para incentivar la expresión oral. Además, su énfasis en la necesidad de contar con criterios claros y procesos de realimentación constante dialoga con uno de los núcleos de esta investigación: el análisis de los procedimientos evaluativos empleados por los docentes y su coherencia con los enfoques formativos.

De este modo, el estudio de López aporta referentes metodológicos y pedagógicos que respaldan la interpretación de las prácticas observadas y orientan la teorización emergente sobre evaluación de la oralidad en contextos escolares colombianos.

Martínez y Jiménez (2019), con su tesis titulada Desarrollo y validación de un instrumento para evaluar el lenguaje oral en niños preescolares. El Objetivo general es Diseñar y validar un instrumento confiable y válido para evaluar habilidades orales en niños de 4 a 6 años, atendiendo a dimensiones fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas. Dimensiones del lenguaje oral en población preescolar de instituciones educativas de Bogotá; el estudio se centró en la creación, validación y aplicación de un instrumento estandarizado para la evaluación objetiva del desarrollo oral.

Esta investigación resalta la relevancia de contar con mecanismos sistemáticos y técnicamente fundamentados para evaluar la oralidad desde edades tempranas. Aporta evidencia sobre la necesidad de trascender la observación intuitiva y subjetiva del docente, mediante la utilización de instrumentos con criterios claros que permitan identificar niveles de desempeño y dificultades en el desarrollo comunicativo infantil.

Este antecedente ofrece un aporte metodológico valioso para la presente tesis, dado que, aunque su población objetivo corresponde al nivel preescolar, el enfoque técnico y riguroso con el que se aborda la evaluación del lenguaje oral sirve como referente para pensar procesos similares en la educación básica primaria. En particular, contribuye a sustentar la necesidad de contar con instrumentos claros, sistemáticos y contextualizados que respalden las prácticas evaluativas docentes en grados cuarto y quinto, evitando depender exclusivamente de juicios subjetivos.

Finalmente, en el nivel de educación media, tenemos la tesis doctoral de Osorio (2019) titulada Prácticas de oralidad y su impacto en la argumentación oral en estudiantes de décimo grado, El Objetivo general de esta es: Analizar la relación entre las prácticas de oralidad implementadas en el aula y el desarrollo de la argumentación oral en estudiantes de educación media.

Objeto de estudio: Estudiantes de décimo grado; se realizaron observaciones sistemáticas de clases y análisis de producciones orales para identificar cómo las prácticas comunicativas influyen en la estructuración de argumentos y en el ejercicio discursivo.

La investigación demuestra que la oralidad, es un eje articulador del pensamiento crítico y de la participación ciudadana. Osorio evidencia que las prácticas orales que fomentan la expresión libre, el debate argumentado y la escucha activa inciden directamente en la capacidad de los estudiantes para estructurar discursos coherentes, adoptar posturas críticas y participar activamente en contextos comunicativos. Además, subraya la necesidad de fortalecer estas prácticas desde los niveles educativos iniciales, ya que las habilidades argumentativas se consolidan de forma progresiva a lo largo de la escolaridad.

Aunque el estudio se desarrolla en educación media, sus aportes son especialmente significativos para esta tesis, ya que pone de relieve el papel de la oralidad como base para la construcción del pensamiento crítico y la formación ciudadana. Esto respalda teóricamente la importancia de trabajar y evaluar la oralidad desde grados como cuarto y quinto, etapa en la que se establecen los cimientos discursivos y comunicativos que más adelante se reflejarán en la argumentación formal. Además, la investigación de Osorio permite ampliar el horizonte analítico de esta tesis, al ofrecer un marco conceptual que vincula las prácticas orales con la formación integral y la participación democrática. Este enfoque fortalece la interpretación de las estrategias y procedimientos evaluativos observados en el contexto de San Vicente del Caguán, resaltando la urgencia de una evaluación formativa que promueva no solo habilidades lingüísticas, sino también competencias cognitivas y sociales fundamentales.

Antecedentes Internacionales

En el ámbito internacional, la evaluación del lenguaje oral ha sido objeto de análisis sistemático en diversas investigaciones doctorales y estudios especializados, lo que ha permitido consolidar marcos teóricos y metodológicos que enriquecen la comprensión de esta competencia comunicativa clave. Estos antecedentes evidencian un giro significativo desde modelos evaluativos tradicionales, centrados en la corrección lingüística y la calificación puntual, hacia enfoques más integrales que valoran los procesos comunicativos, la interacción social y la construcción de sentido.

Las investigaciones revisadas coinciden en la necesidad de promover una evaluación situada, inclusiva y formadora, que considere el contexto sociocultural de los estudiantes, favorezca la participación activa y fomente la reflexión metacognitiva

sobre el propio desempeño oral. Asimismo, aportan elementos conceptuales y prácticos para repensar las prácticas evaluativas, enfatizando la importancia de instrumentos claros, criterios transparentes y procesos de realimentación continua.

Estos estudios permiten contrastar enfoques y estrategias aplicadas en distintos sistemas educativos —particularmente en Europa, América del Norte y América Latina—, ofreciendo un marco comparativo sólido que enriquece la presente investigación. Al examinar experiencias internacionales en la evaluación oral, es posible identificar tendencias innovadoras, desafíos comunes y oportunidades de adaptación contextual para fortalecer las prácticas pedagógicas en la escuela primaria colombiana. De esta manera, los antecedentes internacionales no solo amplían el horizonte teórico y metodológico del estudio, sino que también respaldan la pertinencia de analizar y transformar los procedimientos evaluativos desde una perspectiva situada, crítica y formadora.

Un aporte significativo es el estudio de Chappell, R. (2024) – National Louis University (EE. UU.) su investigación titulada Oral Language in a Literacy-Based Intervention. El Objetivo general es Integrar un soporte sistemático de lenguaje oral en una intervención de alfabetización y evaluar sus efectos en el desempeño lingüístico de niños de primaria.

Esta tesis, Sustenta la coherencia didáctica entre lenguaje oral y alfabetización y la necesidad de evidencias periódicas (listas de cotejo, registros) en primaria — clave para tu horizonte metodológico.

Otro antecedente para mi investigación es la tesis doctoral de Osborne, C. (2024) – University of Sunderland (Reino Unido)

Título: Mind the Gap: Developing Feedback Forms to Improve Learning and Achievement. El Objetivo general de esta, es diseñar y validar formatos de realimentación que hagan más utilizable la técnica por parte del alumnado en procesos de evaluación formativa.

Objeto de estudio: Diseño y prueba de instrumentos de feedback y análisis de su uso efectivo por estudiantes y docentes.

Demuestra que la realimentación mejora aprendizaje si es clara, oportuno y con tiempo para actuar; se requieren criterios de éxito visibles y ciclos de revisión. Se alinea con la categoría de realimentación aportando pautas concretas para

operacionalizar la retro/realimentación (formato, tiempos, criterios), aplicables a la evaluación de la oralidad en 4.º y 5.º.

La tesis doctoral de He, Yueyue (2023), titulada *Evaluación de la expresión e interacción en el aula de español como lengua extranjera (ELE)* y desarrollada en España, tiene como objetivo general analizar cómo se enseñan y evalúan la expresión e interacción orales en aulas de ELE, identificando criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación válidos. Bajo un enfoque cualitativo e interpretativo, la investigación combina observación sistemática de clases, entrevistas a docentes y análisis documental, integrando técnicas inductivas y deductivas para construir marcos teóricos e indicadores evaluativos aplicables en contextos reales. Uno de sus principales aportes es la propuesta de marcos e indicadores para evaluar la oralidad, que subrayan la importancia de la coherencia entre la tarea comunicativa, los criterios explícitos y la retroalimentación formativa como factores clave para mejorar el desempeño oral. En particular, la tesis destaca la necesidad de utilizar la observación con foco criterial, de explicitar los estándares de calidad del habla y de ofrecer comentarios breves, positivos y específicos como formas efectivas de acompañar el proceso de aprendizaje. Estos aportes son altamente transferibles a la investigación sobre evaluación de la oralidad en educación primaria, ya que ofrecen referentes claros para diseñar matrices de evaluación más precisas y funcionales en 4.º y 5.º grado. Además, fortalecen la noción de evaluación como proceso formador, centrado en el acompañamiento docente y en la participación activa del estudiante en el mejoramiento continuo de sus habilidades comunicativas.

La tesis doctoral de Tort Cots, Itziar (2023), titulada *La interacción oral en l'ensenyament i aprenentatge*, desarrollada en España, tiene como objetivo general describir y explicar los procesos de interacción oral en situaciones de enseñanza-aprendizaje y su relación con el progreso comunicativo del alumnado. Bajo un enfoque cualitativo y de observación en contextos reales de aula, la investigación analiza cómo la estructura de la interacción —a través de consignas claras, andamiajes lingüísticos, turnos regulados y reformulaciones respetuosas— incide directamente en la mejora de la organización discursiva y en una mayor participación oral de los estudiantes. Uno de sus principales aportes es evidenciar que la calidad del intercambio verbal no solo depende del estudiante, sino del diseño pedagógico que promueve oportunidades seguras y estructuradas para hablar. Este antecedente

refuerza las categorías de estrategias pedagógicas y proceso evaluativo formativo al mostrar cómo la gestión intencional de la interacción, junto con tareas auténticas, incrementa la producción oral y genera evidencia observable clave para una evaluación más justa y formadora.

Por su parte, la tesis doctoral de Leite Araújo, M. (2021), titulada *Enfoque oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes brasileños de español*, realizada en Brasil, tiene como objetivo general analizar el impacto de un enfoque centrado en la oralidad sobre el desarrollo de la competencia fónica y comunicativa. La investigación se estructura como una intervención didáctica con tareas orales planificadas, acompañadas por evaluación continua del desempeño fonético de los estudiantes, enfocándose en la pronunciación, la entonación y la comprensibilidad del discurso. Sus hallazgos evidencian que el uso sistemático de la retroalimentación específica, oportuna y constructiva tiene un impacto directo en la mejora de la fluidez y la claridad del habla. Este estudio aporta elementos clave para el diseño de criterios e instrumentos de evaluación formativa en la oralidad, ya que demuestra cómo la combinación entre estrategias didácticas sostenidas y evaluación con foco en la mejora permite avances medibles en dimensiones concretas del desempeño oral. Su enfoque es especialmente útil para fundamentar matrices de evaluación en primaria que integren aspectos fónicos y comunicativos.

Postulados Teóricos

El desarrollo del lenguaje oral es un proceso esencial en la educación primaria, pues posibilita la construcción del pensamiento, la comunicación efectiva y la integración social de los estudiantes. Diversos enfoques teóricos han abordado cómo aprenden los niños a comunicarse oralmente. Desde el constructivismo, Jean Piaget (1964) planteó que el lenguaje es un instrumento para estructurar el pensamiento, mientras que Lev Vygotsky (1978) lo concibió como una herramienta de mediación social que facilita el aprendizaje a través de la interacción. Por su parte, desde una visión innatista, Noam Chomsky (1957) argumentó que el lenguaje es una capacidad *a priori* del ser humano, la cual se desarrolla en función de la estimulación lingüística del entorno. Estas perspectivas teóricas, aunque distintas, coinciden en resaltar la centralidad del lenguaje en el desarrollo infantil y fundamentan la importancia de evaluar la oralidad de manera situada y formativa, adaptando las estrategias

pedagógicas al momento evolutivo del niño y a sus posibilidades comunicativas. En consecuencia, identificar el progreso en las competencias orales y los factores que inciden en su consolidación dentro del entorno escolar se vuelve prioritario para guiar y mejorar la enseñanza en primaria.

En línea con lo anterior, la presente investigación aborda la evaluación del lenguaje oral en la escuela primaria, reconociendo que muchas prácticas docentes se han centrado tradicionalmente en aspectos formales (por ejemplo, gramática y pronunciación), descuidando dimensiones como la coherencia del discurso, la fluidez o la intención comunicativa (García, 2016). Esto evidencia la necesidad de diseñar evaluaciones más integrales y contextualizadas que valoren la competencia comunicativa en todas sus facetas. Asimismo, esta investigación se articula con el compromiso ético y social de la educación en Colombia, donde la equidad es un principio rector del sistema educativo (MEN, 2016). Evaluar la oralidad con criterios pertinentes y estrategias inclusivas permite visibilizar las trayectorias reales de aprendizaje de cada estudiante y atender oportunamente sus dificultades, en coherencia con los principios de justicia educativa. Además, se asume la evaluación como una práctica transformadora: Escobar (2018) advierte que uno de los retos actuales de la formación docente es desarrollar capacidades críticas y reflexivas para diseñar procesos evaluativos contextualizados, sensibles a las condiciones de los estudiantes y orientados al mejoramiento de la calidad educativa.

En síntesis, este marco referencial integra los enfoques teóricos fundamentales que sustentan la evaluación del lenguaje oral como herramienta clave para el desarrollo integral de los estudiantes, reconociendo la necesidad de adoptar enfoques formativos, éticos e inclusivos acordes con los desafíos de la educación en el siglo XXI.

El lenguaje oral en la educación primaria

-El lenguaje oral en la escuela no solo implica adquirir habilidades lingüísticas, sino participar de prácticas culturales y cognitivas más amplias. Es decir, la oralidad tiene una dimensión sociocultural profunda, además de su base cognitiva. A continuación, se abordan distintas miradas sobre la oralidad que sirven de base teórica para esta investigación, enfatizando su carácter social, las competencias que involucra y el papel de la metacognición en su desarrollo.

La oralidad como práctica sociocultural

La oralidad es más que una destreza lingüística; es una práctica social y cultural vinculada a las formas de interacción cotidiana y a los valores de una comunidad. Desde esta perspectiva sociocultural, hablar no consiste simplemente en articular palabras, sino en dialogar, escuchar, construir significados compartidos y participar activamente en diversos contextos sociales. Freire (1996) afirmaba que *“la palabra no es neutra, implica acción y reflexión, y, por tanto, educar en el uso de la palabra es formar para la libertad”* (p. 82). Este postulado enfatiza la dimensión ética y política del lenguaje oral en la escuela: a través de la palabra, los estudiantes pueden desarrollar pensamiento crítico, expresar sus experiencias y participar en la transformación de su realidad.

Cassany (2008) plantea que la oralidad es una práctica cultural mediada por los usos sociales del lenguaje. Cada comunidad desarrolla formas particulares de hablar, narrar, argumentar o saludar, de acuerdo con su contexto, normas y costumbres. Reconocer esta diversidad implica que los procesos educativos deben valorar las distintas **variedades lingüísticas y estilos comunicativos** de los estudiantes, evitando imponer modelos homogéneos que desconozcan la riqueza cultural. De manera complementaria, Bajtín (1982) resalta el carácter **dialógico** del lenguaje: todo enunciado se produce en respuesta a discursos previos y anticipa respuestas futuras. Enseñar y evaluar la oralidad, desde esta mirada, requiere crear espacios de interlocución genuina donde los estudiantes puedan expresarse, escuchar a otros y construir significados en conjunto.

En el contexto de esta investigación, concebir el lenguaje oral como práctica sociocultural permite analizar cómo las prácticas docentes fomentan (o limitan) la participación hablada de los niños en clase, y de qué manera las estrategias de evaluación reconocen (o pasan por alto) las formas particulares de comunicación presentes en su comunidad educativa. Este enfoque vincula el lenguaje con la **identidad cultural** de los estudiantes, sentando las bases para una escuela más inclusiva, crítica y participativa en la que todas las voces sean valoradas.

Competencias comunicativas desde un enfoque latinoamericano

Evaluar el lenguaje oral en la educación primaria exige partir de una comprensión amplia y contextualizada de la **competencia comunicativa**. En un

enfoque latinoamericano, Soler (2015) define las competencias comunicativas como *“las capacidades integrales para interactuar con otros en contextos diversos mediante la interpretación, producción y análisis de textos orales y escritos”* (p. 67). Esta definición reconoce que la comunicación efectiva involucra tanto la comprensión como la producción de mensajes con sentido, adecuación y pertinencia en múltiples situaciones de la vida cotidiana.

De igual forma, Rincón (2020) sostiene que la competencia oral, en nuestro contexto, debe incluir el reconocimiento del otro como interlocutor válido, el respeto por la diversidad de voces y la participación activa en espacios comunitarios. En otras palabras, la oralidad se concibe también como un medio para ejercer ciudadanía: a través de la palabra se expresan ideas, se negocian significados y se puede incidir en el entorno social. Consecuentemente, las **habilidades técnicas del habla** (dicción, pronunciación, estructura del discurso, etc.) son solo una parte de la competencia comunicativa. Igualmente, importantes son las habilidades pragmáticas y sociales: saber adecuar el discurso al contexto y al interlocutor, escuchar comprensivamente, argumentar con coherencia y demostrar actitudes de respeto y empatía en la comunicación.

Cabe destacar que los organismos internacionales han subrayado la relevancia de desarrollar estas competencias. La UNESCO (2015, 2021), en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, enfatiza que la educación de calidad, equitativa e inclusiva debe asegurar que todos los estudiantes adquieran las herramientas comunicativas necesarias para desenvolverse en sociedades democráticas y multiculturales. En particular, el ODS 4 incide en dotar a los alumnos de habilidades para la vida en sociedad, donde la palabra y el diálogo tienen un papel transformador.

Desde esta perspectiva, la evaluación del lenguaje oral en la escuela debe verificar no solo destrezas lingüísticas aisladas, sino también considerar el potencial de la palabra para **construir ciudadanía**, fortalecer la identidad cultural y favorecer la inclusión social. En suma, una evaluación pertinente será aquella que valore la oralidad como una práctica situada, significativa y profundamente humana, ligada al desarrollo integral del estudiante.

La metacognición en el desarrollo de la oralidad

El desarrollo de la oralidad no puede entenderse exclusivamente como la adquisición de destrezas lingüísticas; implica también un proceso reflexivo mediante

el cual el estudiante toma conciencia de cómo piensa, formula y comunica sus ideas en contextos reales. En este sentido, la metacognición juega un papel esencial en el fortalecimiento de la competencia oral, pues promueve la autorregulación del aprendizaje y la autonomía del hablante.

Flavell (1979), pionero en el estudio de la metacognición, la define como el conocimiento que una persona tiene sobre sus propios procesos cognitivos y la capacidad para controlarlos. Aplicada a la oralidad, esta capacidad permite al estudiante no solo expresarse oralmente, sino también monitorear, evaluar y ajustar su propio discurso según los objetivos comunicativos, el interlocutor y el contexto de la interacción. Monereo (2007) destaca que promover la metacognición en el aula implica enseñar a los alumnos a *“reflexionar sobre cómo y para qué hablan”*, favoreciendo una oralidad más consciente y estratégica. Esta autorregulación se traduce en mejoras sustanciales en la organización del discurso, el uso adecuado del lenguaje y la capacidad de interactuar de manera efectiva.

Por su parte, Perrenoud (2010) señala que la metacognición es “el motor del aprendizaje autónomo” (p. 41). Esto resulta clave en el contexto de la evaluación formativa, donde se espera que el estudiante asuma un rol activo en su proceso de aprendizaje y no dependa exclusivamente del juicio del docente. Así, al evaluar la oralidad es importante generar instancias en que los propios estudiantes analicen sus intervenciones orales, reconozcan sus fortalezas y debilidades expresivas, y propongan estrategias de mejora continua. Integrar la metacognición en la enseñanza y evaluación de la oralidad no solo potencia la competencia comunicativa, sino que contribuye a formar sujetos críticos, autónomos y conscientes de su proceso de construcción del conocimiento.

La evaluación del lenguaje oral: enfoque formativo e inclusivo

En el proceso educativo, la evaluación ocupa un lugar central como herramienta para acompañar y mejorar el aprendizaje. Lejos de ser únicamente un mecanismo de medición de resultados finales, la evaluación debe concebirse como un proceso sistemático, continuo y reflexivo de recolección e interpretación de información sobre el progreso de los estudiantes. Su finalidad principal es retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje, ajustando las estrategias pedagógicas a las necesidades detectadas. Como afirman Black y Wiliam (1998), la evaluación formativa mejora el aprendizaje de los alumnos cuando se utiliza de manera

sistemática para adaptar la enseñanza en función de las necesidades del estudiante. Esto pone de relieve el papel de la evaluación como eje del acompañamiento pedagógico: a través de ella el docente puede guiar al estudiante, reforzar sus logros, identificar dificultades a tiempo y replantear su práctica para lograr mejores resultados educativos.

Desde una visión integral del aprendizaje, la evaluación debe abarcar todas las dimensiones del desarrollo estudiantil: no solo la cognitiva, sino también la comunicativa, social y emocional. En esta línea, Sanmartí (2009) plantea que aprender a evaluar es parte de aprender a aprender; es decir, la evaluación bien conducida enseña al estudiante a reflexionar sobre su propio proceso. Este planteamiento subraya el carácter transformador de la evaluación, pues al involucrar al alumno en la valoración de su desempeño, lo convierte en protagonista activo y favorece el desarrollo de su autonomía y autorregulación. Perrenoud (2017) coincide en que la evaluación formadora debe transformar al estudiante en sujeto activo del proceso evaluativo, en contraste con la evaluación sumativa tradicional enfocada solo en calificar al final del camino. Mientras la sumativa se centra en medir logros una vez concluido el proceso (sin fomentar la mejora continua ni las habilidades metacognitivas), la evaluación formativa busca informar y formar durante el proceso mismo, estimulando en el alumno la capacidad de evaluar su trabajo, reconocer errores y mejorar continuamente.

Otro aporte clave proviene de Rebeca Anijovich (2016), quien propone estrategias de evaluación formativa adaptadas al contexto iberoamericano, enfatizando la realimentación (retroalimentación) como un proceso dialógico y ético entre docente y estudiante. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser un acto unidireccional de control para convertirse en un diálogo formativo: el error se valora como oportunidad de aprendizaje y el estudiante participa en la construcción de criterios, en la autoevaluación y en la coevaluación con sus pares. De este modo, la evaluación formativa rompe con el paradigma tradicional centrado exclusivamente en el docente y promueve una cultura evaluativa participativa, orientada al desarrollo personal y ético del estudiante.

Además, el enfoque formativo de la evaluación se articula con los principios educativos promovidos a nivel internacional. La Agenda 2030 de la UNESCO aboga por una educación de calidad, equitativa e inclusiva, e insiste en que la evaluación no

debe convertirse en una barrera, sino en un instrumento para garantizar el derecho al aprendizaje de todos los estudiantes (UNESCO, 2021). Evaluar desde esta óptica implica considerar las diferencias individuales y los contextos socioculturales de los alumnos, ofreciendo retroalimentación significativa que les permita progresar. Por tanto, la evaluación formativa resulta especialmente pertinente en el desarrollo de la competencia oral, ya que mediante ella los niños pueden reflexionar sobre su capacidad de comunicarse, identificar sus fortalezas expresivas y mejorar aspectos como la coherencia de sus discursos, la fluidez verbal o la adecuación al contexto. Este enfoque evaluativo centrado en el aprendizaje dialógico y en la mejora continua es el que guía la presente investigación, pues se alinea con la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes de primaria garantizando, a la vez, equidad e inclusión en los procesos educativos.

Fundamentos teóricos del enfoque formativo

El enfoque formativo de la evaluación encuentra sustento en las teorías psicopedagógicas constructivistas, que reconocen al estudiante como protagonista activo de su educación. En particular, las concepciones de Piaget, Vygotsky y Bruner ofrecen bases sólidas para entender cómo debe evaluarse el lenguaje oral de manera acorde al desarrollo infantil.

Desde la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1952), sabemos que el pensamiento infantil evoluciona por etapas, reestructurándose continuamente a medida que el niño interactúa con nuevas experiencias. Aplicado a la evaluación, esto implica que las actividades evaluativas del lenguaje oral deben ajustarse al nivel de desarrollo del estudiante, proponiendo tareas comunicativas acordes a su edad y grado de comprensión. Un instrumento o situación de evaluación apropiado brindará oportunidades para que el niño demuestre su competencia oral según sus capacidades actuales, a la vez que fomente su autonomía en la construcción del conocimiento. En otras palabras, la evaluación debe ser evolutiva: acompañar el progreso del alumno respetando las etapas y ritmos de su desarrollo cognitivo.

Por su parte, la teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky (1978) aporta un fundamento esencial al destacar el carácter social del lenguaje y del aprendizaje. Vygotsky introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendido como la distancia entre lo que un estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un facilitador. Desde esta óptica, la evaluación

formativa del lenguaje oral debe incorporar estrategias de *andamiaje*: ofrecer apoyos temporales (preguntas guía, ejemplos, retroalimentación específica) que permitan al estudiante llevar su desempeño comunicativo desde su nivel actual hacia niveles más complejos. Evaluar la oralidad así supone incluir actividades colaborativas (por ejemplo, diálogos, juegos de rol, exposiciones en grupo) donde la interacción con docentes y pares favorezca el desarrollo de nuevas habilidades, siempre mediado por una realimentación constante y contextualizada en la realidad comunicativa del niño.

A estas ideas se suma la perspectiva de Jerome Bruner (1990), quien refuerza la importancia del entorno cultural en el aprendizaje del lenguaje y destaca el papel de la narración y el andamiaje verbal en el desarrollo cognitivo. Bruner argumenta que el lenguaje se construye a partir de estructuras previas y que los adultos, mediante la conversación y el relato, ayudan al niño a extender sus capacidades lingüísticas. En consecuencia, desde la evaluación formativa se deben promover oportunidades para que los estudiantes utilicen el lenguaje oral en situaciones reales y significativas: contar experiencias, dialogar sobre problemas auténticos, participar en debates, etc. De esta forma, el acto de evaluar trasciende la mera observación del desempeño observable y se convierte en una instancia de aprendizaje en sí misma. El estudiante no solo demuestra lo que sabe hacer con el lenguaje, sino que reflexiona sobre su uso, explora diferentes registros comunicativos y construye gradualmente discursos más complejos con apoyo pedagógico.

Es decir que las teorías constructivistas subrayan que el aprendizaje —y por ende la evaluación— del lenguaje oral debe ser activo, interactivo y situado en un contexto. Esta concepción se alinea con las orientaciones de organismos internacionales como la UNESCO (2015, 2021), que instan a transformar las prácticas evaluativas para que contribuyan al desarrollo integral del estudiante. Más allá de calificar, la evaluación debe servir para transformar las prácticas educativas, reducir desigualdades y asegurar que todos los alumnos —independientemente de sus condiciones de origen— tengan oportunidades reales de aprender a comunicarse eficazmente. De ahí que la evaluación formativa de la oralidad se conciba como un proceso intencionado y reflexivo, orientado a valorar el desarrollo del lenguaje oral en sus dimensiones cognitivas, sociales y culturales. Lejos de ser un mecanismo de control, deviene en una herramienta pedagógica que acompaña al estudiante en la comprensión de su propio proceso comunicativo y le brinda las condiciones

necesarias para mejorar su desempeño. Esta perspectiva resulta especialmente relevante para nuestra investigación, pues orienta el análisis de las prácticas evaluativas hacia criterios de diálogo, retroalimentación oportuna y respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje individuales.

Evaluación auténtica y situada

Como parte del giro formativo, ha cobrado fuerza la evaluación auténtica y situada como alternativa a los modelos tradicionales centrados en exámenes estandarizados o descontextualizados. La evaluación auténtica propone valorar los aprendizajes en tareas y situaciones significativas, vinculadas con la vida real, de modo que el desempeño del estudiante refleje su capacidad para aplicar lo aprendido en contextos concretos. Se trata de acercar la evaluación a los procesos sociales y cognitivos genuinos del sujeto que aprende, haciendo del acto de evaluar una extensión natural del acto de aprender.

Tobón (2006) sostiene que *“la evaluación auténtica consiste en valorar desempeños significativos que se relacionan con la vida real, permitiendo al estudiante aplicar lo aprendido en situaciones concretas, complejas y contextuales”* (p. 95). Este enfoque, profundamente ligado a la formación integral, evalúa no solo conocimientos aislados sino también habilidades, actitudes y valores en contextos funcionales. Del mismo modo, Díaz-Barriga (2010) plantea que la evaluación situada debe recuperar las condiciones reales de uso del conocimiento, promoviendo aprendizajes significativos que sean transferibles a la resolución de problemas en distintos escenarios. En la práctica, una evaluación auténtica del lenguaje oral podría involucrar al estudiante en actividades como debates sobre temas de su entorno, exposiciones orales sobre experiencias personales, conversaciones o narraciones ante sus compañeros, etc. Tales actividades conllevan un enfoque procesual, reflexivo y participativo, permitiendo al alumno demostrar su competencia comunicativa en contextos cercanos a su realidad.

En consecuencia, la evaluación auténtica no solo posibilita una valoración más justa y completa de la oralidad, sino que también fomenta la autonomía del estudiante. Al desenvolverse en situaciones abiertas, el niño toma decisiones sobre cómo comunicar sus ideas, reflexiona en el momento sobre su desempeño y enfrenta desafíos similares a los del “mundo real”. Este tipo de evaluación acerca la escuela a la vida, preparando al estudiante para usar su voz de manera eficaz fuera del aula.

En el contexto de la presente investigación, adoptar esta mirada auténtica y situada permite comprender cómo los docentes de primaria diseñan situaciones didácticas que integren la oralidad con actividades de la vida cotidiana, reconociendo la diversidad cultural y comunicativa de sus estudiantes. Analizar las prácticas evaluativas desde este ángulo nos ayudará a identificar en qué medida la evaluación actual de la oralidad en el aula es significativa y relevante para los niños, y cómo podría volverse aún más conectada con sus realidades.

La socioformación y el pensamiento complejo en la evaluación

En años recientes, el enfoque de la **socioformación** se ha propuesto como una visión pedagógica integral que articula el desarrollo de competencias con la construcción del proyecto ético de vida, la solución de problemas del entorno y la transformación social. Dentro de este marco, la evaluación deja de concebirse como un simple mecanismo de control para transformarse en una herramienta orientada al aprendizaje significativo, pertinente y contextualizado de los estudiantes.

Tobón (2013), principal exponente de la socioformación, plantea que este enfoque *“integra el saber, el hacer y el ser, orientando la evaluación hacia el desarrollo de proyectos de vida y la solución de problemas del entorno”* (p. 21). Desde esta visión, la evaluación del lenguaje oral adquiere un sentido formativo aún más amplio, al conectar la capacidad de expresarse con la necesidad de **actuar en comunidad** y convivir desde una ética del cuidado, la participación y la mejora continua. En otras palabras, hablar y escuchar en la escuela se relaciona con ejercer una ciudadanía activa y con construir conocimientos de manera colaborativa.

Implementar una evaluación socioformativa requiere adoptar una perspectiva **compleja** y no fragmentada del aprendizaje. Morin (1999), al referirse al *pensamiento complejo*, sostiene que el conocimiento debe contextualizarse y articular diversas dimensiones para comprender los fenómenos en su totalidad. Evaluar la oralidad bajo este enfoque implica reconocerla como una competencia que integra dimensiones **cognitivas, sociales, emocionales y éticas**, y que se manifiesta en situaciones vivas y dinámicas. Así, la evaluación ya no se limita a calificar un desempeño verbal puntual, sino que acompaña procesos, brinda retroalimentación constante, favorece la metacognición y construye junto al estudiante rutas de mejora. En esta línea de pensamiento, la oralidad en el aula se convierte en una herramienta clave para el

aprendizaje colaborativo, el diálogo intercultural y la construcción de conocimiento colectivo.

En el marco de esta investigación, la articulación entre el pensamiento complejo y la socioformación ofrece un referente coherente para analizar las prácticas evaluativas de los docentes. Este marco teórico invita a observar si la evaluación del lenguaje oral que realizan en el aula **promueve la equidad, la inclusión y la transformación educativa**. Un enfoque socioformativo llevaría, por ejemplo, a que el docente valore cómo el estudiante usa la palabra para resolver problemas, trabajar con otros o mostrar sensibilidad hacia realidades sociales, más allá de la corrección lingüística. Tales consideraciones serán importantes al interpretar los hallazgos de nuestro estudio y proponer mejoras en la evaluación de la oralidad.

Evaluación para la equidad e inclusión educativa

Por último, resulta imprescindible enmarcar la evaluación del lenguaje oral dentro de una visión de **equidad e inclusión educativa**. La manera en que evaluamos a los estudiantes tiene implicaciones éticas y políticas: puede ampliar o reducir sus oportunidades reales de aprendizaje. La evaluación no puede desligarse de las condiciones sociales, culturales y económicas en las que se desarrolla el proceso educativo, porque en la práctica evaluar siempre implica tomar decisiones que afectan la trayectoria de cada alumno.

Torres (2016) argumenta que *“la evaluación inclusiva, además de ser una herramienta pedagógica, es un acto político y ético que busca garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes”* (p. 73). Esta visión reconoce que toda práctica evaluativa debería ser **sensible a las diferencias** individuales y contextuales, y tener como meta última la justicia educativa. En la misma línea, Bonilla (2020) propone una evaluación **transformadora** que *“visibilice y atienda las desigualdades estructurales del sistema educativo”* (p. 122). Esto es especialmente crucial en contextos donde persisten brechas de acceso, permanencia y calidad educativa. Evaluar bajo esta perspectiva implica diseñar instrumentos y criterios que respeten la diversidad de los alumnos (ya sea cultural, lingüística, cognitiva) y que promuevan trayectorias educativas exitosas para todos, en lugar de perpetuar la exclusión o el etiquetaje de quienes se desvían de la norma.

En consonancia con estos planteamientos, la UNESCO (2017) insta a los Estados a implementar políticas de evaluación que promuevan la equidad y el

reconocimiento de la diversidad sociocultural. La evaluación, entonces, no debe ser un mecanismo de exclusión o simple estandarización, sino una herramienta que oriente y acompañe a **cada estudiante** según sus posibilidades y necesidades. En el caso específico de la oralidad, esto significa, por ejemplo, valorar las distintas formas de hablar que traen los niños a la escuela, brindar espacios seguros para que todos se expresen (incluyendo a quienes son tímidos o hablan variantes dialectales diferentes) y utilizar la retroalimentación no para sancionar errores, sino para ayudar a cada uno a mejorar desde su punto de partida.

En el marco de esta investigación, adoptar una postura de evaluación orientada a la equidad y la inclusión es una exigencia ética y pedagógica. Solo una evaluación sensible a la diversidad podrá **superar las barreras** que impiden a muchos estudiantes expresarse con confianza y participar activamente en la vida escolar. Esta mirada transforma la evaluación del lenguaje oral en un proceso **liberador**, que promueve la dignidad de los aprendices, su participación genuina y un aprendizaje verdaderamente significativo para todos.

En síntesis, los postulados teóricos aquí conservados establecen una base sólida para sustentar la investigación sobre la evaluación del lenguaje oral en la educación primaria. Dichos fundamentos destacan que evaluar la oralidad implica entender el lenguaje como fenómeno cognitivo y sociocultural, aplicar un enfoque formativo centrado en el aprendizaje activo y la retroalimentación, contextualizar las pruebas en situaciones auténticas, incorporar la metacognición y la colaboración, y velar por la equidad y la inclusión en cada acto evaluativo. Este marco teórico no solo guía el análisis de las prácticas actuales de los docentes, sino que orienta la propuesta de mejoras, al asegurar que la evaluación contribuya efectivamente al desarrollo de la competencia oral de todos los estudiantes en condiciones de justicia y calidad educativa.

MOMENTO III

Horizonte Metodológico

La presente investigación, titulada *Evaluación del Desarrollo del Lenguaje Oral en Educación Primaria: Cuarto y Quinto Grado*, se enmarcó dentro del enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, empleando el método de estudio de caso instrumental como eje central del análisis. Esta elección metodológica permitió comprender en profundidad cómo se evalúa el lenguaje oral en contextos escolares reales, a partir del análisis detallado de las prácticas pedagógicas, las concepciones docentes, las interacciones y los procedimientos utilizados en el aula.

En el plano onto-epistemológico, el estudio se sustenta en una convergencia constructivista, sociocultural y socioformativa: el conocimiento es activo, situado y mediado culturalmente. Evaluar el lenguaje oral no es verificar contenidos, sino comprender y transformar aprendizajes a partir del uso real del lenguaje en contextos con sentido.

Desde la tradición sociocultural, el desarrollo del lenguaje se explica por mediación social, andamiaje y participación guiada en prácticas discursivas auténticas (Vygotsky, 1978; Bruner, 1990). En esta clave, importa qué se dice, cómo se dice, para qué y ante quién, es decir, la eficacia comunicativa y el ajuste pragmático del discurso. La evaluación, por tanto, debe observar desempeños en contexto y apoyar su mejora. La socioformación (Tobón, 2006, 2013) aporta el énfasis en resolver problemas del entorno, proyecto ético de vida y evaluación auténtica: juzgar el desempeño con criterios explícitos en tareas con propósito social, promover el aprender a aprender, la metacognición y la autonomía.

Como lo afirma Tobón (2006, p. 87), “la evaluación en la socioformación no se centra en medir contenidos aislados, sino en el desempeño para resolver problemas, aprender de manera autónoma y actuar con ética en contextos diversos”.

Coherente con lo anterior, se asume la evaluación formadora que consiste en: hacer explícitos los criterios, asegurar evidencias comprensibles y ofrecer feedback o realimentación específica, oportuna y accionable que habilite reintentos y el progreso

visible (Sanmartí, 2009; Hattie & Timperley, 2007). En consecuencia, la oralidad se evalúa mientras se aprende, articulando proceso y producto, y reconociendo el lenguaje como práctica social y significativa.

En este plano onto-epistemológico, el estudio se sustenta en una convergencia constructivista, sociocultural y socioformativa: el conocimiento es activo, situado y mediado culturalmente. Evaluar oralidad no es verificar contenidos, sino comprender y transformar aprendizajes a partir del uso real del lenguaje en contextos con sentido.

El Paradigma de la Investigación

La presente investigación se desarrolló dentro del paradigma interpretativo, el cual fue pertinente para comprender el fenómeno de la evaluación del desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación primaria. Este paradigma parte de la premisa de que el conocimiento no es objetivo ni universal, sino que se construye socialmente a través de las experiencias, las interacciones y los significados atribuidos por los sujetos en contextos específicos (Berger & Luckmann, 1966).

El paradigma interpretativo posibilitó entonces comprender los significados que los docentes y estudiantes atribuyen a las prácticas de evaluación, sus criterios, estrategias, dificultades y expectativas. En lugar de buscar generalizaciones o establecer verdades absolutas, esta investigación se centró en la descripción profunda y el análisis reflexivo de las prácticas evaluativas en un caso concreto, promoviendo una visión holística y comprensiva del fenómeno.

Creswell y Poth (2018) afirman que la investigación interpretativa se interesa por el “sentido que las personas dan a sus mundos sociales”, lo que en esta investigación se tradujo en captar cómo se construye, aplica y resignifica la evaluación del lenguaje oral en el aula, desde la experiencia directa de los actores educativos. La evaluación fue entendida, así como una acción contextualizada y relacional, y no como una técnica desprovista de subjetividad.

Asimismo, Lincoln y Guba (1985) sostienen que este paradigma favorece una visión integradora de los fenómenos educativos, al privilegiar la comprensión antes que la predicción, la particularidad sobre la generalización, y la voz de los participantes por encima de los modelos prescriptivos. Esta postura permitió analizar la evaluación oral más allá de la simple medición del desempeño, considerando su

potencial como herramienta para la formación, la inclusión y la transformación pedagógica.

De manera complementaria, Padrón (1998) refuerza esta perspectiva al señalar que: “Más que la interpretación de una realidad externa, el conocimiento es la interpretación de una realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva” (p. 5). Desde esta comprensión, la evaluación fue considerada como un proceso formador y situado, que no solo valora el desempeño oral de los estudiantes, sino que incide en su construcción como sujetos comunicativos, reflexivos y críticos. A través del paradigma interpretativo, fue posible recuperar la voz de los docentes y reconocer las condiciones reales que inciden en su forma de evaluar, generando insumos para transformar las prácticas desde una mirada más humanista, inclusiva y comprometida con el contexto.

Enfoque de la Investigación

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo, orientado a comprender los fenómenos educativos desde la perspectiva de los actores involucrados, sus experiencias, discursos y significados construidos en la interacción social (Denzin & Lincoln, 2000). Esta elección metodológica resultó pertinente dado que el objeto de estudio –la evaluación del desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de cuarto y quinto grado– implica procesos subjetivos, contextuales y pedagógicos que no pueden abordarse mediante métodos cuantitativos o estandarizados.

En este enfoque, la realidad es entendida como una construcción subjetiva, dinámica y contextual, lo cual permitió analizar la evaluación como un proceso complejo atravesado por factores culturales, emocionales, pedagógicos y sociales. Desde esta perspectiva, la evaluación del lenguaje oral fue abordada como una práctica situada, en la que se expresan tanto las concepciones de los docentes como las condiciones institucionales y las particularidades del grupo estudiantil.

El lenguaje oral, en tanto manifestación comunicativa, se construye social y culturalmente. Por ello, su evaluación exige una mirada comprensiva que atienda tanto al desempeño observable, como a los sentidos, percepciones, estrategias y relaciones que median su desarrollo. Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo permitió captar las prácticas evaluativas reales dentro del aula, identificar cómo los docentes comprenden y aplican la evaluación oral, y analizar la manera en que los estudiantes experimentan dichos procesos.

El estudio se propuso explorar a fondo las dinámicas evaluativas relacionadas con el lenguaje oral en contextos escolares reales. Para ello, se integraron diversas técnicas de recolección de información –como entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes– que facilitaron una aproximación situada a la realidad educativa, permitiendo una interpretación más rica y profunda de los significados atribuidos a la evaluación por parte de los docentes y estudiantes.

En concordancia con Creswell (2014), la investigación cualitativa facilitó una visión holística, inductiva y contextual, lo cual permitió atender la complejidad del lenguaje oral como fenómeno educativo. A su vez, siguiendo a Lincoln y Guba (1985), se partió del reconocimiento de que el conocimiento se construye socialmente en contextos específicos, lo cual exigió una lectura interpretativa de los hechos pedagógicos más allá de la mera descripción.

Desde esta lógica, el enfoque cualitativo se constituyó no solo como una estrategia metodológica, sino como un posicionamiento ético y epistemológico que privilegió las voces de los docentes y estudiantes, y que valoró sus prácticas y saberes como insumos esenciales para comprender y mejorar la evaluación del lenguaje oral.

Método de investigación

La presente investigación se estructuró bajo el diseño metodológico de estudio de caso, el cual resultó adecuado para abordar de forma detallada y contextualizada el fenómeno de la evaluación del desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación primaria. Según Stake (2005), el estudio de caso permite una indagación profunda de un fenómeno educativo específico en su ambiente natural, sin manipular las variables, reconociendo la complejidad de los contextos reales donde se construye el conocimiento.

Este enfoque metodológico fue particularmente pertinente, dado que permitió comprender las prácticas evaluativas en el aula, tal como ocurren, reconociendo la interacción entre los actores educativos, los recursos pedagógicos y las condiciones institucionales que configuran la evaluación del lenguaje oral. Al centrarse en un caso particular, ubicado en un contexto escolar específico, la investigación ofreció una visión rica y situada, que permitió identificar no solo los procedimientos empleados, sino también sus implicaciones formativas y sus posibilidades de transformación.

Desde esta perspectiva, el estudio de caso permitió captar la riqueza y complejidad del fenómeno educativo en su contexto natural, promoviendo una aproximación inductiva, abierta y flexible que facilitó el análisis de significados construidos por los actores educativos. En correspondencia, el paradigma interpretativo permitió acceder a la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los sujetos participantes —docentes y estudiantes—, reconociendo que los procesos evaluativos del lenguaje oral no son neutros ni universales, sino situados, mediados por el contexto sociocultural y construidos a partir de la experiencia compartida.

Dentro de este marco, el método de estudio de caso según Stake (2005), permitió abordar el fenómeno de manera profunda y contextualizada, centrándose en el análisis detallado de cómo los docentes evalúan el desarrollo del lenguaje oral en cuarto y quinto grado, en una institución educativa específica. Este tipo de estudio de caso no busca solo describir la singularidad del caso, sino contribuir a una comprensión más amplia del fenómeno educativo que se investiga.

Tal como lo plantea Yin (2014), el estudio de caso es una estrategia adecuada cuando se desea responder al “cómo” y al “por qué” de un fenómeno dentro de un contexto real. En este sentido, se observó y analizó la manera en que los docentes implementan la evaluación oral, las estrategias que utilizan, los recursos disponibles y el tipo de realimentación ofrecida, considerando también las percepciones y niveles de participación de los estudiantes.

El estudio de caso, al articularse con un paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo, ofreció una comprensión holística del fenómeno, destacando las subjetividades, relaciones pedagógicas y condiciones socioculturales que median la evaluación del lenguaje oral.

Se adoptó el método de estudio de caso, permitió realizar una exploración profunda, detallada y contextualizada de las prácticas docentes en torno a la evaluación del desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación primaria. El estudio de caso se constituyó como una estrategia ideal para comprender las dinámicas reales del aula, las interacciones comunicativas, los criterios evaluativos y las percepciones de los actores involucrados.

El diseño de estudio de caso se fundamenta en la idea de que los fenómenos educativos deben ser analizados en su contexto natural, reconociendo la singularidad de cada situación y la complejidad de los factores que intervienen (Stake, 2005).

Desde este método, se analizaron las prácticas de evaluación del lenguaje oral en el escenario real del aula, prestando atención a la manera en que los docentes diseñaban, aplicaban y reflexionaban sobre sus estrategias evaluativas, así como a la forma en que los estudiantes respondían a estos procesos.

Fuentes de información

La investigación se nutre de fuentes primarias y secundarias, las cuales fueron seleccionadas estratégicamente para responder a los objetivos planteados y fortalecer la validez del estudio.

Fuentes primarias. Corresponden a datos recolectados de forma directa a partir de los actores y contextos involucrados en el fenómeno investigado. En este estudio, se utilizaron dos estrategias metodológicas principales:

- Entrevistas semiestructuradas a docentes de cuarto y quinto grado, que permitieron explorar en profundidad sus concepciones, métodos, criterios e instrumentos utilizados en la evaluación del lenguaje oral. Esta técnica permitió acceder a relatos significativos que evidencian tanto prácticas consolidadas como tensiones y desafíos presentes en el quehacer docente.
- Observaciones directas en el aula, realizadas en contextos reales de enseñanza y evaluación oral. Estas observaciones permitieron registrar las dinámicas interactivas entre docentes y estudiantes, los instrumentos de evaluación empleados en tiempo real y las formas de realimentación presentes durante las actividades orales. A partir de estas evidencias situadas, se logró una comprensión contextualizada y vivencial del proceso evaluativo.

Fuentes secundarias. Se conforman por documentos y producciones previas elaboradas por otros autores o instituciones, las cuales ofrecen el soporte teórico, normativo y contextual del estudio. En esta categoría se incluyen:

- Documentos normativos oficiales, como los lineamientos curriculares, estándares de competencia y políticas educativas vigentes en Colombia sobre el lenguaje y su evaluación en la educación básica.

- Material institucional, como reglamentos y planes de área, que permiten comprender cómo se operacionalizan los lineamientos en el entorno escolar específico.
- Literatura especializada y estudios previos, nacionales e internacionales, sobre evaluación del lenguaje oral, que aportan referentes conceptuales y metodológicos relevantes para el análisis.

La articulación entre estas fuentes permitió triangular la información recolectada, es decir, contrastar distintas perspectivas (discursivas, observacionales y documentales) para enriquecer la comprensión del objeto de estudio. Las fuentes primarias aportaron datos empíricos frescos y contextualizados, mientras que las secundarias ofrecieron el marco teórico y normativo necesario para interpretar y situar dichos hallazgos. Esta complementariedad refuerza la credibilidad, coherencia y profundidad analítica de la investigación.

Procedimientos para garantizar la calidad de la investigación

En correspondencia con el enfoque cualitativo interpretativo que guía esta investigación, se establecieron diversas estrategias metodológicas orientadas a asegurar la calidad, validez y rigor del estudio. Estos procedimientos permitieron fortalecer la credibilidad de los hallazgos y la coherencia entre el diseño metodológico, los objetivos planteados y el tratamiento de la información.

1. Triangulación de +fuentes y técnicas: Se emplearon entrevistas semiestructuradas y observaciones en aula como técnicas principales de recolección de información, permitiendo el contraste entre lo dicho por los docentes y lo observado en las prácticas evaluativas reales. Esta triangulación fortaleció la riqueza interpretativa del estudio y favoreció una comprensión más completa y situada del fenómeno.
2. Saturación teórica: El proceso de análisis se rigió por el principio de saturación, considerando suficiente la información cuando las categorías analíticas comenzaron a repetirse y no emergieron nuevos elementos relevantes. Esta decisión permitió delimitar con fundamento el cierre de la recolección y consolidación de datos.
3. Prolongada permanencia en el campo: La interacción sostenida con los contextos escolares y los actores educativos permitió una comprensión más

profunda y contextualizada de las dinámicas evaluativas, favoreciendo la interpretación reflexiva y la familiaridad con el entorno investigado.

4. Devolución parcial de hallazgos: Se aplicó un proceso de validación participativa con algunos de los informantes, mediante la socialización parcial de resultados preliminares. Esta estrategia permitió contrastar las interpretaciones del investigador con la perspectiva de los docentes, promoviendo la construcción compartida de sentido y fortaleciendo la legitimidad de los hallazgos.
5. Coherencia interna del diseño: Se cuidó la consistencia entre los propósitos de la investigación, el enfoque metodológico, la formulación de categorías analíticas y la interpretación de los resultados, asegurando una línea argumentativa sólida y congruente en todo el proceso investigativo.
6. Reflexividad del investigador: Durante todo el estudio se mantuvo una postura crítica y ética frente al papel del investigador en la producción de conocimiento. Esta reflexividad permitió identificar posibles sesgos, ajustar las estrategias metodológicas cuando fue necesario y garantizar una actitud de apertura frente a los significados emergentes desde el campo.

Estos procedimientos metodológicos fueron definidos para garantizar la calidad científica de la investigación, entendida no como la búsqueda de objetividad absoluta, sino como el compromiso con la profundidad interpretativa, la transparencia en los procesos y el respeto por las voces de los participantes.

Procedimiento de la Investigación

La presente investigación, titulada *Evaluación del desarrollo del lenguaje oral en educación primaria: cuarto y quinto grado*, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo y guiado metodológicamente por el diseño de estudio de caso instrumental (Stake, 2005; Yin, 2018). Esta elección metodológica permitió acceder de forma profunda, contextualizada y situada a las prácticas evaluativas del lenguaje oral, mediante la indagación de experiencias significativas vividas por docentes y estudiantes en un entorno escolar concreto.

Desde el paradigma interpretativo, se asume que la realidad es una construcción intersubjetiva, influida por el lenguaje, las relaciones sociales y los contextos culturales (Berger & Luckmann, 1966). Esta perspectiva es coherente con

el objeto de estudio, ya que la evaluación del lenguaje oral es comprendida como una práctica social, mediada por las concepciones pedagógicas, las interacciones en el aula y los recursos institucionales disponibles.

En este sentido, el estudio de caso cualitativo resultó ser el método más apropiado, dado que permite comprender fenómenos complejos en su contexto natural, sin alterarlos ni fragmentarlos. El caso fue intencionadamente seleccionado en una institución educativa urbana del sur de Colombia, caracterizada por condiciones particulares en cuanto a la población escolar, los recursos pedagógicos y la trayectoria docente. Este escenario permitió capturar la riqueza y profundidad del fenómeno investigado.

Para garantizar la calidad de la investigación, se establecieron procedimientos metodológicos rigurosos durante todas las fases del proceso investigativo, entre los cuales destacan:

- Triangulación metodológica: Se utilizaron múltiples técnicas de recolección de información —entrevistas semiestructuradas y observación participante— con el fin de contrastar y validar los datos obtenidos desde diversas fuentes y momentos, fortaleciendo así la credibilidad de los hallazgos.
- Valoración de los instrumentos: Los instrumentos de recolección de información fueron sometidos a juicio de expertos en el área de lenguaje y evaluación, quienes revisaron su pertinencia, claridad y coherencia con los objetivos del estudio. Este proceso permitió afinar las preguntas y asegurar su alineación con el propósito investigativo.
- Reflexividad del investigador: Se mantuvo una actitud crítica y reflexiva durante toda la investigación, reconociendo la influencia del investigador en la construcción del conocimiento y asegurando una lectura ética y transparente de los datos. Se llevó un diario de campo como herramienta de autorregulación y análisis interpretativo.
- Saturación teórica: El proceso de recolección se dio por concluido cuando la información comenzó a mostrar recurrencia en las categorías emergentes, sin aportar nuevos elementos relevantes, lo cual indicó un nivel suficiente de profundidad y cobertura analítica.
- Ética y consentimiento informado: Se garantizó el respeto por los participantes mediante el uso de consentimientos informados, el resguardo de la identidad

de los informantes y el uso de los datos exclusivamente con fines académicos. La participación fue voluntaria, y se cuidaron las relaciones respetuosas y colaborativas con la comunidad educativa.

Procedimiento para el Análisis de los datos con base en (Strauss & Corbin, 2002) Teoría Fundamentada.

Para la codificación y organización de los datos se aplicaron los procedimientos de la Teoría Fundamentada, en tres niveles: codificación abierta, axial y selectiva, permitiendo que las categorías emergieran desde los propios datos y se articulasen en torno al fenómeno central: la evaluación formativa del lenguaje oral.

Este conjunto de procedimientos garantizó la coherencia interna del estudio, su validez cualitativa y su aporte sustantivo a la comprensión de la evaluación oral en contextos escolares reales. En las siguientes secciones se detallan las fases metodológicas que orientaron el desarrollo del estudio, desde la delimitación del caso hasta la elaboración final del informe de tesis.

Fase 1: Contextualización y Revisión Teórica

La primera fase de esta investigación consistió en la contextualización del problema y la revisión teórica que fundamentan el estudio sobre la evaluación del desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de educación primaria. Esta etapa fue crucial para delimitar con precisión el objeto de estudio, justificar su pertinencia en el campo de la educación y establecer los fundamentos conceptuales y metodológicos desde los cuales se orientó la indagación.

Se inició con una revisión bibliográfica exhaustiva centrada en tres enfoques clave:

- La evaluación formativa, entendida como un proceso de acompañamiento continuo del aprendizaje que busca realimentar tanto al docente como al estudiante (Black & Wiliam, 1998).
- La evaluación formadora, desarrollada principalmente por Philippe Perrenoud (1999, 2010), quien propone que la evaluación debe promover la autorregulación, la metacognición y el desarrollo integral del estudiante como sujeto autónomo.

- El enfoque socioformativo, planteado por Sergio Tobón (2010), el cual resalta la necesidad de evaluar competencias integrales en contextos reales, promoviendo el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y el compromiso social.

Asimismo, se exploraron los aportes de autores como Sanmartí (2009), Monereo (2010), Flavell (1979) y otros referentes contemporáneos en metacognición, evaluación y oralidad. Esto permitió consolidar las categorías analíticas centrales del estudio: oralidad, evaluación del lenguaje oral, prácticas pedagógicas, evaluación formativa y formadora, competencia comunicativa y realimentación.

En paralelo, se revisaron normativas y políticas educativas nacionales que regulan y orientan la enseñanza del lenguaje y su evaluación en la educación básica primaria en Colombia. Entre ellas se consideraron los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Estándares Básicos de Competencias, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), así como documentos del Ministerio de Educación Nacional sobre evaluación formativa. Esta revisión permitió situar la investigación en el marco legal y pedagógico vigente, garantizando su coherencia con los propósitos educativos nacionales.

Adicionalmente, durante esta fase se realizó una caracterización del contexto socioeducativo en el cual se llevaría a cabo el estudio de caso, con el fin de comprender las particularidades del entorno donde se desarrollan las prácticas evaluativas del lenguaje oral. La investigación se enmarcó en una institución educativa urbana del departamento del Caquetá, con una población aproximada de 1.800 estudiantes desde preescolar hasta grado undécimo. Las observaciones y la recolección de datos se centraron específicamente en los grados cuarto y quinto de primaria.

Se identificaron cuatro aulas como unidades de análisis, cada una con características propias en cuanto a infraestructura, dinámica institucional y perfil docente. Los estudiantes informantes, con edades entre 8 y 11 años, pertenecían a un contexto socioeconómico medio y convivían en aulas pequeñas y calurosas, en jornada de la tarde. Estas aulas contaban con recursos como televisor, video beam, internet y cabinas de sonido. Esta caracterización fue clave para entender cómo las condiciones del entorno físico, cultural y social influían en el desarrollo de la competencia oral y en las formas de evaluación utilizadas por los docentes.

En cuanto al perfil docente, participaron cuatro educadores, cuyas edades oscilaban entre los 30 y 45 años, todos con un alto nivel de compromiso pedagógico. Entre ellos se contaban licenciados en Lengua Castellana, Pedagogía Infantil y Educación Básica, con experiencia significativa en la enseñanza del lenguaje en primaria. Esta información permitió identificar prácticas pedagógicas diversas y enfoques particulares en la forma de valorar la oralidad en el aula.

De este modo, la Fase 1 permitió construir una base teórica sólida y situada, desde la cual se diseñaron los instrumentos de recolección de información, se formularon los objetivos específicos de la investigación y se trazó la ruta metodológica coherente con el paradigma interpretativo y el método de estudio de caso.

Fase 2: Delimitación del Estudio de Caso

En esta segunda fase, se procedió a la delimitación del estudio de caso como estrategia metodológica central, bajo el enfoque cualitativo y dentro del paradigma interpretativo. Este diseño permitió profundizar en un fenómeno educativo concreto – la evaluación del desarrollo del lenguaje oral en la educación primaria– abordándolo en su contexto real y reconociendo la riqueza de significados que los actores educativos atribuyen a sus prácticas y experiencias (Stake, 2005; Merriam, 1998).

La elección del estudio de caso fue intencional y estratégica, orientada por criterios de pertinencia y relevancia pedagógica. Se seleccionó una institución educativa urbana del departamento del Caquetá (Colombia), caracterizada por atender una población diversa en términos culturales y sociales, con un cuerpo docente comprometido y un interés institucional por fortalecer los procesos de evaluación en el área de lenguaje.

El caso seleccionado se definió como representativo, en tanto refleja retos y realidades comunes a muchas instituciones públicas de educación básica en contextos similares. Esta representatividad se basa en la profundidad del análisis contextual que el caso permitía, lo cual posibilita extraer aprendizajes significativos y transferibles a escenarios educativos análogos (Yin, 2003).

Caracterización de los informantes

- **Docentes informantes:** Se seleccionaron cuatro docentes que imparten la asignatura de Lengua Castellana en cuarto y quinto grado de primaria, con formación profesional en Educación Básica, Pedagogía Infantil o Licenciatura en Lengua Castellana. Sus edades oscilaban entre los 30 y 45

años, y todos contaban con una trayectoria de trabajo comprometido con la mejora de los procesos pedagógicos, el uso de material concreto y la atención a la diversidad del grupo.

Tabla 1

Tabla de perfil de los docentes participantes

Criterio	Descripción
Formación académica	Licenciatura en educación con especialización en lenguaje o áreas a fines.
Experiencia docente	Mínimo 15 años en la enseñanza de la lengua castellana en educación primaria.
Participación de evaluación	Implementación y diseño de estrategias de evaluación del lenguaje oral en la institución educativa.
Compromiso pedagógico	Enfoque en la formación de competencias comunicativas en sus estudiantes.
Disposición para la Investigación	Voluntad para compartir percepciones, estrategias y dificultades en la evaluación de la oralidad.

Nota. Tabla elaborada por la autora 2025

- **Estudiantes informantes:** Participaron estudiantes de entre 8 y 11 años, distribuidos en cuatro aulas de cuarto y quinto grado, con dinámicas grupales diferenciadas. Por ejemplo, en el grado 403 se observó un grupo de 36 estudiantes activos y participativos, mientras que en el 502 se encontró un grupo de 34 estudiantes más tímidos. Estos contrastes aportaron una valiosa diversidad de percepciones y experiencias en torno a la evaluación del lenguaje oral.

Tabla 2

Descripción de los estudiantes

Criterio	Descripción
Nivel educativo	Cuarto y quinto grado de educación primaria.
Cantidad de participantes	Aproximadamente 150 estudiantes.
Edad	Entre 9 y 12 años.
Niveles de competencia oral	Diversos niveles de desarrollo en la oralidad.
Participación en actividades	Exposiciones, debates, diálogos y narraciones dentro del aula.
Percepción sobre la evaluación	Actitudes y experiencias diversas frente a los procesos evaluativos del lenguaje oral.

Nota. Tabla elaborada por la autora 2025.

Además, se delimitaron las **prácticas evaluativas observadas** en el aula. Se seleccionaron sesiones de clase enfocadas en la oralidad –debates, conversatorios, exposiciones, lecturas en voz alta y dramatizaciones– para ser objeto de observación. Estas situaciones fueron documentadas mediante observaciones de campo de carácter no participativo, complementadas con diálogos informales, lo que permitió identificar las estrategias, instrumentos y criterios utilizados por los docentes al evaluar la oralidad.

La delimitación contempló también las condiciones contextuales de los espacios educativos: aulas de dimensiones reducidas y clima cálido, con acceso a herramientas tecnológicas como televisor, video beam, internet y cabinas de sonido. Estos elementos influyen directamente en las dinámicas de enseñanza y evaluación, por lo cual fueron tenidos en cuenta durante el análisis.

De acuerdo con Stake (2005), el estudio de caso permite comprender la complejidad de un fenómeno educativo en su singularidad, siendo particularmente útil cuando se busca interpretar significados y prácticas contextualizadas. En coherencia con esta visión, se optó por un estudio de caso instrumental, en el cual el caso específico no es el fin último sino un medio para comprender a profundidad el fenómeno más amplio de la evaluación del lenguaje oral (Stake, 2005, p. 77).

Esta fase fue fundamental para acotar el campo de estudio y garantizar la coherencia metodológica con los objetivos planteados, orientando así el diseño de los instrumentos y la planificación de las fases siguientes de recolección, análisis e interpretación de la información.

Fase 3: Diseño y Validación de Instrumentos

En esta fase se abordó la construcción, revisión y validación de los instrumentos de recolección de información, en concordancia con los objetivos de la investigación, el enfoque cualitativo adoptado y las categorías teóricas definidas en la fase previa. Esta etapa resultó esencial para garantizar la rigurosidad metodológica del estudio, al asegurar que los instrumentos diseñados fueran pertinentes, coherentes y viables dentro del contexto educativo real en el que se llevó a cabo la investigación.

Dado que se trató de una investigación cualitativa con un diseño de estudio de caso, se diseñaron los siguientes instrumentos de recolección de información:

- Entrevistas semiestructuradas: dirigidas a docentes de lenguaje de cuarto y quinto grado de primaria. Las preguntas fueron formuladas a partir de las categorías teóricas sobre evaluación formativa, evaluación formadora, competencia oral, estrategias de realimentación y procesos metacognitivos. Se buscó promover una conversación flexible pero focalizada, que permitiera explorar las percepciones, creencias y prácticas de los docentes respecto a la evaluación del lenguaje oral. La estructura de la entrevista se fundamentó en las recomendaciones de Flick (2014), quien sugiere lograr un equilibrio entre una guía temática y la apertura interpretativa en la indagación cualitativa.

- Guías de observación: aplicadas en clases reales para registrar las interacciones orales entre docentes y estudiantes, los momentos evaluativos y las estrategias pedagógicas vinculadas al desarrollo del lenguaje oral. Estas guías se estructuraron con base en indicadores observables relacionados con los criterios de evaluación, el uso del lenguaje, los niveles de participación y la realimentación dada por los docentes. Conforme señala Anguera (2003), la observación sistemática es clave para comprender los procesos educativos en toda su complejidad contextual.

Validación por juicio de expertos

Con el fin de garantizar la validez de contenido de los instrumentos, se aplicó un juicio de expertos, en el cual participaron cuatro especialistas en investigación educativa, evaluación y lenguaje. Cada experto valoró aspectos como:

- Pertinencia y claridad de las preguntas o ítems.
- Coherencia con los objetivos de la investigación.
- Adecuación al contexto y población destinataria.
- Sugerencias para mejorar la redacción, el orden lógico y el enfoque formativo.

El proceso de evaluación por expertos fue sistematizado mediante una matriz de validación con sus comentarios, lo que permitió realizar ajustes antes de la aplicación en campo. Esta validación metodológica está respaldada por Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes resaltan la importancia de valorar la validez y confiabilidad de los instrumentos como un paso previo indispensable en toda investigación rigurosa.

La Fase 3 garantizó que los instrumentos de recolección de datos respondieran de manera efectiva a los objetivos investigativos, favoreciendo una exploración profunda, ética y contextualizada del fenómeno estudiado. La construcción cuidadosa y la validación de dichos instrumentos constituyeron un soporte esencial para la calidad de los hallazgos y la credibilidad del estudio.

Fase 4: Trabajo de Campo y Recolección de Información

En esta etapa se llevó a cabo el trabajo de campo, núcleo operativo de la investigación cualitativa bajo el diseño de estudio de caso. El trabajo de campo se desarrolló en las aulas de cuarto y quinto grado de la institución educativa seleccionada, ubicadas en un contexto urbano con características socioculturales diversas. El propósito central fue recoger información directa, situada y profunda sobre las prácticas de evaluación del lenguaje oral, conforme a la percepción y experiencia tanto de docentes como de estudiantes.

Se aplicaron las siguientes técnicas fundamentales para la recolección de información:

- Entrevistas semiestructuradas a docentes: permitieron explorar las concepciones, estrategias, criterios y dificultades que enfrentan los maestros al evaluar el lenguaje oral. Estas entrevistas se diseñaron con base en las categorías teóricas definidas previamente y facilitaron el acceso a la dimensión reflexiva y argumentativa del quehacer pedagógico.
- Observación participante en el aula: a través de registros sistemáticos se documentaron las interacciones comunicativas entre docentes y estudiantes, las prácticas evaluativas tanto espontáneas como planificadas, y los escenarios en los que emergía la evaluación de la competencia oral. Esta técnica resultó esencial para comprender el fenómeno en su ambiente natural (Angrosino, 2012).

El trabajo de campo permitió establecer un contacto cercano con la realidad escolar, revelando tensiones, fortalezas y oportunidades en torno a la evaluación del lenguaje oral. Se reconoció que los enfoques evaluativos estaban influenciados por factores institucionales, formativos, culturales y emocionales, configurando una práctica compleja que trasciende la simple medición de habilidades.

Fase 5: Análisis e Interpretación de la Información

El análisis de la información recolectada en esta investigación se realizó bajo los lineamientos de la Teoría Fundamentada en su vertiente constructivista, la cual privilegia la generación de conocimiento emergente desde los datos y no desde marcos teóricos preconcebidos. Esta estrategia resultó pertinente con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo adoptado, ya que permitió construir una comprensión situada del fenómeno investigado: la evaluación del lenguaje oral en la educación primaria.

La información obtenida a través de entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula fue sometida a un proceso de codificación sistemático, desarrollado en tres fases analíticas interrelacionadas:

1. **Codificación abierta:** Se realizó una lectura minuciosa del corpus textual para identificar unidades significativas que reflejaran percepciones, prácticas y criterios asociados a la evaluación oral. Estas unidades fueron codificadas empleando tanto etiquetas in vivo como conceptos emergentes, sin recurrir a categorías predeterminadas, con el fin de capturar fielmente la voz de los participantes y la riqueza del contexto escolar.
2. **Codificación axial:** Los códigos iniciales fueron reorganizados en categorías más amplias, explorando sus propiedades, dimensiones y relaciones. Esta etapa permitió establecer vínculos entre condiciones contextuales, acciones evaluativas y consecuencias observables, facilitando la construcción de una estructura analítica que dio sentido a las regularidades y tensiones detectadas en las prácticas docentes. El análisis se guió por preguntas analíticas que orientaron la identificación de patrones y conexiones relevantes para el objeto de estudio.
3. **Codificación selectiva:** Finalmente, se integraron las categorías centrales que explican de manera articulada el fenómeno investigado. Se delimitó una categoría núcleo que organizó teóricamente las subcategorías generadas, posibilitando así la construcción de un modelo interpretativo coherente sobre la evaluación formativa del lenguaje oral, sustentado empíricamente y contextualizado en la realidad observada.

Durante todo el procedimiento analítico, se aplicaron criterios de rigor propios de la investigación cualitativa: triangulación de fuentes (entrevistas, observaciones y

documentos institucionales), saturación teórica (detenida incorporación de datos cuando no emergieron nuevas categorías), y validación participativa (contraste parcial de hallazgos con algunos de los informantes). El rol activo del investigador fue fundamental en la interpretación reflexiva de los datos, asumiendo una postura ética y crítica frente a los sentidos construidos.

Este procedimiento analítico no solo permitió desentrañar las prácticas evaluativas en contexto, sino que también favoreció la generación de conocimiento relevante, situado y aplicable al campo educativo, en coherencia con los objetivos de la investigación.

Fase 6: Construcción de Hallazgos, Contrastación Teórica y Reflexión Final

La sexta fase constituyó un momento clave para consolidar el proceso interpretativo, pues se orientó a la construcción rigurosa de los hallazgos y su articulación con los referentes teóricos, los estudios previos y el contexto educativo específico en el que se desarrolló el caso. Esta etapa permitió profundizar en la comprensión del fenómeno investigado —la evaluación del desarrollo del lenguaje oral en cuarto y quinto grado de primaria— desde una mirada crítica, situada y transformadora.

Los hallazgos emergieron del proceso analítico desarrollado mediante la codificación abierta, axial y selectiva, así como de la triangulación de datos obtenidos a través de las entrevistas a docentes y las observaciones de aula.

Durante esta fase, se llevó a cabo una contrastación teórica sistemática con el marco conceptual establecido, a la luz de las contribuciones de autores como Perrenoud (2010), Sanmartí (2009), Anijovich (2016) y Tobón (2010), entre otros. Este ejercicio dialógico entre teoría y datos permitió validar interpretaciones, ampliar comprensiones y establecer vínculos entre las prácticas reales observadas y las propuestas pedagógicas sobre evaluación formativa, formadora y socioformativa.

De este proceso surgieron importantes reflexiones críticas sobre el estado actual de la evaluación del lenguaje oral en el contexto observado. Entre las fortalezas se identificaron la disposición de algunos docentes a innovar, el uso incipiente de estrategias diversificadas y una actitud positiva hacia el acompañamiento evaluativo. No obstante, también se evidenciaron debilidades estructurales, como la persistencia de evaluaciones centradas en lo memorístico, la escasa presencia de criterios

explícitos y compartidos, la mínima participación del estudiante en la coevaluación y una realimentación poco formativa.

Estas reflexiones se conciben como caminos posibles hacia una evaluación más justa, inclusiva, situada y centrada en el desarrollo integral de las competencias comunicativas, coherente con los principios de la socioformación y el paradigma interpretativo.

La reflexión final de esta fase constituyó una mirada prospectiva del fenómeno, en la que se delimitó el alcance de la investigación, se reconocieron sus límites y se propusieron orientaciones para futuras indagaciones. Así, este cierre no representó un punto final, sino una apertura a nuevas preguntas, debates y transformaciones pedagógicas en torno a la evaluación del lenguaje oral en la escuela primaria.

Fase 7: Validación y Rigor Científico

Con el propósito de garantizar la calidad científica, la validez metodológica y la confiabilidad interpretativa de esta investigación, se implementaron

Esta fase fue esencial para asegurar que los hallazgos reflejaran de manera fidedigna la realidad estudiada, evitando sesgos y promoviendo una lectura ética y crítica del fenómeno evaluado.

Para fortalecer la credibilidad, se aplicó la triangulación metodológica (Denzin & Lincoln, 2018), integrando múltiples técnicas de recolección de información, principalmente entrevistas semiestructuradas a docentes y observaciones directas en el aula. Esta estrategia permitió contrastar y corroborar los datos desde diferentes fuentes y perspectivas, incrementando la profundidad interpretativa y reduciendo el riesgo de distorsión.

La revisión por pares y el juicio de expertos se utilizaron como estrategias de validación externa. Especialistas en evaluación educativa y desarrollo del lenguaje oral examinaron los instrumentos, las categorías emergentes y los hallazgos, asegurando su pertinencia conceptual, coherencia lógica y claridad expositiva (Morse, 2015). Este proceso de realimentación académica aportó elementos clave para refinar el análisis y fortalecer las conclusiones.

De igual forma, se asumió una postura de reflexividad constante a lo largo de todo el proceso investigativo. Esta postura implicó la autoevaluación crítica del rol del investigador, el registro sistemático de notas de campo, la explicitación de supuestos

y la justificación de decisiones metodológicas, lo cual favoreció la transparencia epistemológica y ética del estudio (Creswell & Poth, 2018).

MOMENTO IV

Análisis de los Hallazgos

En este capítulo se presentan los hallazgos construidos a partir del análisis conjunto de entrevistas y observaciones de aula realizadas a docentes de cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Promoción Social (San Vicente del Caguán). El propósito es organizar la voz docente para: (a) describir los procedimientos que utilizan al momento de evaluar la oralidad de sus estudiantes, (b) indagar sus concepciones sobre el desarrollo del lenguaje oral y (c) derivar elementos teóricos que expliquen la relación entre dichas concepciones y lo que efectivamente aplican en aula. Todo ello se narra desde la experiencia situada de las docentes y el contexto escolar estudiado, integrando de manera sistemática los datos de ambas fuentes.

Metodológicamente, el análisis se condujo con Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin) mediante un proceso cíclico y recursivo de comparación constante. Tras la transcripción de entrevistas y la sistematización de observaciones de aula, se realizó codificación abierta para conceptualizar los incidentes y nombrar acciones, condiciones y sentidos presentes en los datos; posteriormente, una codificación axial articuló relaciones en términos de condiciones – acciones/interacciones – consecuencias y permitió precisar dimensiones; finalmente, la codificación selectiva integró los hallazgos en subcategorías y categorías que explican el fenómeno estudiado. Este proceder reconoce el carácter no lineal del análisis y su profundización progresiva hasta alcanzar saturación teórica e integración conceptual.

Para asegurar rigurosidad analítica, el material fue digitalizado y organizado manualmente mediante un cuaderno de códigos, matrices de reducción (en procesador de texto y hoja de cálculo) y memos analíticos fechados, lo que permitió la trazabilidad de los códigos, de las decisiones interpretativas y de las relaciones emergentes entre categorías y subcategorías. Asimismo, se mantuvo una bitácora de decisiones (auditoría analítica) y se trianguló de forma sistemática entre entrevistas y observaciones para fortalecer la consistencia interna del sistema categorial. Los códigos (nombres breves para las ideas que aparecen en los datos) se agruparon en

dimensiones, éstas en subcategorías, y finalmente se integraron en categorías que ofrecen una explicación densa e interrelacionada, tal como recomienda la Teoría Fundamentada para presentar hallazgos como un conjunto de conceptos vinculados, y no como una simple lista de temas.

En cada iteración, se triangularon entrevistas y observaciones para contrastar patrones y afinar las relaciones entre propiedades y dimensiones; cuando un hallazgo aparecía de forma convergente en ambas fuentes, se consolidaba su peso explicativo dentro del sistema categorial. Esta decisión responde al objetivo de integrar procedimientos, concepciones y enfoques evaluativos en una teorización situada del desarrollo y la evaluación de la oralidad en 4.º y 5.º grado.

En consecuencia, el capítulo se organiza por categorías principales, cada una con sus subcategorías, dimensiones y códigos. La presentación se acompaña de tablas y figuras que sintetizan la organización categorial y hacen visible la ruta analítica seguida (abierta–axial–selectiva), de acuerdo con el procedimiento expuesto en la teoría fundamentada. De este modo, se ofrece —desde un enfoque cualitativo— una explicación de cómo los docentes evalúan la oralidad en 4.º y 5.º y de cómo esas prácticas se relacionan con sus concepciones, mostrando dichas relaciones tal como emergen en el contexto estudiado.

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de la primera categoría emergente, Estrategias pedagógicas para el desarrollo del lenguaje oral. Partiendo de la Tabla 3 (cuadro categorial de síntesis), se expone su organización interna y, a continuación, se desarrolla cada subcategoría con sus dimensiones y códigos, articulando condiciones, acciones/interacciones y consecuencias observadas en la práctica docente.

Tabla 3

Categoría emergente: Estrategias pedagógicas para el desarrollo del lenguaje oral

CÓDIGOS (síntesis)	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Motivación para la participación; clases participativas y motivadoras.	Estímulo para la participación, escucha y respeto	Intencionalidad para el desarrollo del lenguaje oral	Estrategias pedagógicas para el desarrollo del lenguaje oral

Círculo de diálogo inclusivos y roles Actividades que promueven el diálogo.	Dinámicas para estimular el diálogo		
Dramatización y oralidad narrativa con criterios. Juego de roles y simulación de contextos reales.	Expresión creativa y representación escénica		
Trabajo en parejas y grupos pequeños; presentaciones colaborativas con roles.	Prácticas de colaboración	Interacción oral colaborativa	
Debates estructurados y discurso argumentativo. Realimentación breve, clara e inmediata	Organización equitativa y ambiente seguro		
Conversatorios sobre leyendas locales. Entrevistas intergeneracionales.	Contextualización sociocultural.	Actividades orales con pertinencia cultural y seguridad comunicativa	
Temas del entorno y apoyos visuales Fortalecimiento de la seguridad expresiva.	Seguridad comunicativa y autoexpresión		
Debate y toma de decisiones en equipos Simulación de interacciones cotidianas	Interacción oral contextual para toma de decisiones	Actividades orales para la resolución de problemas	

Nota. Tabla elaborada por la autora 2025

Categoría emergente: Estrategias pedagógicas para el desarrollo del lenguaje oral

Las estrategias pedagógicas para el desarrollo del lenguaje oral son procedimientos didácticos intencionales y contextualizados —modelado, andamiajes, interacción guiada y “retroalimentación” que estructuran oportunidades de hablar, escuchar y reflexionar, con el propósito de mejorar la fluidez, la coherencia y la adecuación comunicativa del estudiantado (Mercer & Littleton, 2007).

En esta Categoría se agrupan las estrategias que las docentes implementaron para fomentar la oralidad en 4.º y 5.º grados. El análisis se realizó con Teoría Fundamentada, avanzando desde la codificación abierta (emergencia de códigos) a la axial (articulación en propiedades y dimensiones) y la selectiva (integración conceptual). A partir de este procedimiento se configuraron cuatro subcategorías:

Intencionalidad para el desarrollo de la oralidad, Interacción oral colaborativa, Actividades orales con pertinencia cultural y seguridad comunicativa, Actividades orales para la resolución de problemas, todas con sus respectivas dimensiones.

Subcategoría: Intencionalidad para el desarrollo del lenguaje oral

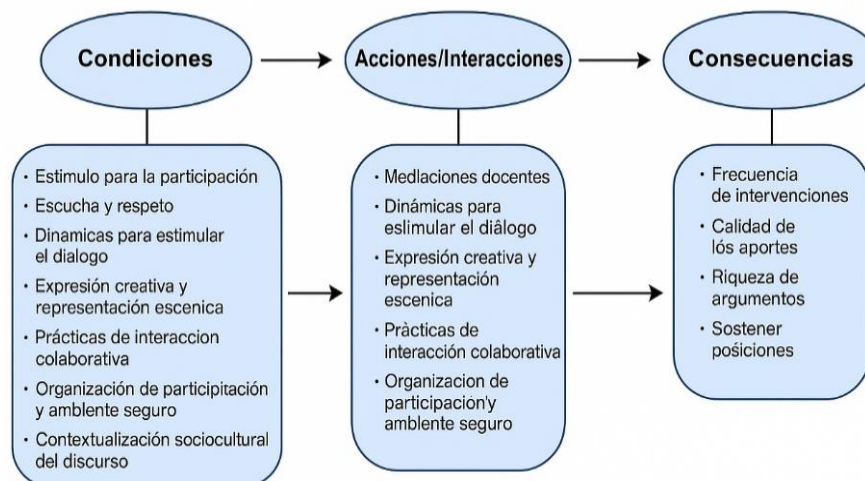
La *intencionalidad para el desarrollo del lenguaje oral* se entiende como la planificación deliberada de ambientes, tareas y apoyos que hacen visibles las metas de hablar y escuchar, orientando la mediación docente hacia criterios explícitos y evaluables de calidad discursiva (Alexander, 2008).

En esta subcategoría, la intencionalidad se operacionaliza como un encadenamiento condicional: la planificación consciente del ambiente y de los apoyos —disposición del aula, señalética didáctica y recursos accesibles— configura las condiciones; sobre estas, el profesorado despliega mediaciones docentes — modelado y consignas claras, andamiajes en vivo, regulación breve de turnos, realimentación con reintentos y registro de hallazgos— que, en conjunto, conducen a consecuencias observables: mayor frecuencia de intervenciones, fluidez y coherencia del discurso, participación distribuida y apropiación de criterios de calidad.

En la Figura 1 se sintetiza esta lógica y se muestra cómo la subcategoría integra ocho dimensiones estrechamente articuladas: (1) Estímulo para la participación, escucha y respeto; (2) Dinámicas para estimular el diálogo; (3) Expresión creativa y representación escénica; (4) Prácticas de interacción colaborativa; (5) Organización de la participación y ambiente seguro; (6) Contextualización sociocultural del discurso; (7) Seguridad comunicativa y autoexpresión; y (8) Interacción oral contextual para toma de decisiones. Cada dimensión se analiza a continuación con sus códigos respectivos, siguiendo la ruta abierta→ axial→ selectiva propia de la Teoría Fundamentada, y manteniendo el modelo condicional como guía para mostrar con claridad *qué condición habilita qué acción y qué consecuencia genera*.

Ilustración 1

Dimensión: *Estímulo para la participación, la escucha y el respeto*



Dimensión: **Estímulo para la participación, la escucha y el respeto**

La *dimensión de estímulo para la participación, la escucha y el respeto* corresponde al conjunto de disposiciones, normas y actos relacionales que habilitan la toma de la palabra, sostienen la escucha activa y resguardan la dignidad del interlocutor, de modo que el aula opere como una comunidad discursiva donde hablar y escuchar son derechos regulados y responsabilidades compartidas (Alexander, 2008).

En esta dimensión asumo que nadie participa por decreto: se participa cuando el entorno invita, protege y organiza la interacción. Por ello, el estímulo a la participación no se limita a “pedir que hablen”, sino que construye condiciones visibles: acuerdos de convivencia co-elaborados y exhibidos, recordatorios breves antes de las actividades orales, y un repertorio de micro-señales (gestos, pausas, miradas) que ordenan los turnos sin inhibir la iniciativa. En el mismo movimiento, la escucha deja de ser un telón pasivo y se convierte en criterio de calidad: el grupo reconoce, parafrasea y valora el aporte del otro como parte del desempeño oral. Finalmente, el respeto no opera como eslogan moral, sino como garantía epistémica: protege el error como oportunidad, desalienta la burla y hace posible que voces tímidas o minoritarias ingresen a la conversación.

Desde el paradigma condicional de Strauss y Corbin, esta dimensión articula tres planos. Condiciones: acuerdos explícitos para pedir/ceder la palabra, normas de

no interrupción, reglas de reconocimiento del esfuerzo, y un clima relacional donde la docente modela cortesía y desacuerdo respetuoso. Acciones/Interacciones: aperturas que invitan a múltiples respuestas, uso de la palabra regulado con señales breves, reformulación respetuosa, y validación del intento aun cuando la respuesta sea parcial. Consecuencias: aumenta la frecuencia de intervenciones, se diversifican las voces que participan, mejora la coherencia del intercambio (porque se escucha para responder, no para esperar turno) y se consolida un léxico de reconocimiento (“gracias por el aporte”, “añado a lo que dijo...”).

Como investigador, operacionalizo la dimensión con indicadores observables que evitan ambigüedades: (a) presencia y uso efectivo de acuerdos visibles; (b) recordatorios breves antes de cada actividad oral; (c) evidencias de escucha activa (paráfrasis, referencias al compañero); (d) ausencia de interrupciones y reparación cortés cuando ocurren; (e) validación del intento y normalización del error; (f) distribución de turnos que evita monopolios. En registros de campo, estos indicadores se expresan en códigos como *recordatorio de acuerdos*, *reconocimiento del aporte*, *turno regulado con gestos*, *reformulación respetuosa* y *apoyo mínimo para desbloquear el habla*.

El aporte de esta dimensión a la categoría es doble. Primero, amplía el “quién habla”: no solo intervienen quienes ya son competentes, sino también quienes necesitan andamiaje afectivo y normativo para arriesgarse. Segundo, eleva la calidad del intercambio: al existir escucha y respeto, el discurso progresa —se retoman ideas, se conectan argumentos y se cierran intervenciones sin solapamientos—. En suma, esta dimensión convierte la participación en práctica formadora, porque lo que prescribe (participar, escuchar, respetar) se hace visible, practicable y evaluable en cada acto de habla y está conformada por los siguientes códigos: Motivación para la participación y Clases participativas y motivadoras.

Código: Motivación para la participación

Denomina el conjunto de disposiciones pedagógicas (acogida afectiva, consignas claras, expectativas explícitas y reconocimiento del intento) que reducen la ansiedad de hablar y predisponen al estudiantado a tomar la palabra. Operativamente, este código alude a *cómo* el docente crea una razón para intervenir (qué se espera, para qué sirve, cómo será escuchado) y a *qué* apoyos coloca para que participar sea viable y valioso.

En relación con la motivación para la participación las docentes informantes manifestaron que lo hacían: (D3) “De una manera sencilla y práctica, pensando siempre en que los niños se sientan cómodos y motivados para participar”.

El testimonio de la informante D1, explicita unas condiciones de base: sencillez en la consigna, practicidad de las tareas y clima afectivo que prioriza comodidad y seguridad psicológica. Sobre estas condiciones se despliegan acciones/interacciones coherentes con la motivación: invitaciones explícitas, preguntas abiertas, tiempo de preparación breve (frases de arranque, conectores visibles) y validación inmediata del intento. El resultado esperado —consecuencias— es un aumento en la frecuencia de turnos espontáneos, entradas más decididas al discurso y cierres con voz propia (se apropia del mensaje y lo concluye sin dilación).

Como investigador, interpreto que la motivación descrita no es un estado anímico sino un efecto didáctico: emerge cuando el estudiante percibe control comprensible de la tarea, apoyos a la vista y reconocimiento sin sanción ante el error. Esto convierte la participación en una acción esperable, posible y deseable. En observación, se operacionaliza en indicadores como: mayor número de manos alzadas en las primeras rondas, disminución de silencios largos, uso visible de apoyos durante la intervención y cierres que incluyen fórmulas de apropiación (“en resumen, yo pienso...”).

Código: Clases participativas y motivadoras

Entiendo por *clases participativas y motivadoras* un diseño didáctico dialógico y cooperativo que alterna exposición breve con tareas de exploración, interacción entre pares y puestas en común con criterios visibles, a fin de que el estudiantado genere ideas y conclusiones propias y construya conocimiento con sentido. Esta concepción se refleja en la voz de las docentes:

(D4) “*Clases participativas... que los motive a generar ideas y conclusiones, que les permita construir su propio conocimiento*”; y (D1) “*Es importante incluir actividades contextualizadas que integren los intereses de los estudiantes para motivarlos a participar activamente*”.

Las dos declaraciones orientan, en clave de Teoría Fundamentada, un encadenamiento condicional claro: condiciones (preguntas no cerradas, tareas contextualizadas, recursos a la vista como panel de conectores, esquema IDC y banco léxico) → acciones/interacciones (modelado breve de cómo enlazar y cerrar,

regulación mínima de turnos, realimentación formativa con reintentos) → consecuencias (mayor originalidad de las ideas, conclusiones integradoras y participación distribuida, evitando distinciones).

Desde el sustento teórico, este enfoque se ancla en la enseñanza dialógica de Alexander (2008), que promueve la *construcción compartida de significado* a través de preguntas auténticas, andamiajes explícitos y criterios públicos; se operativiza mediante estructuras cooperativas que, como señalan Johnson y Johnson (1999), incrementan la interdependencia positiva y el compromiso cognitivo; y se potencia con ciclos de “retroalimentación” formativa (Hattie & Timperley, 2007) que hacen *accionable* la mejora inmediata mediante indicaciones concretas y oportunidades de reintento. En síntesis, no se trata de “dejar hablar”, sino de estructurar la participación para que hablar valga: hay propósito (para qué hablo), criterios (cómo luce una buena intervención), apoyos (cómo lograrla) y ciclos breves de mejora (cómo hacerlo mejor en el segundo intento). Así, la motivación se vuelve sostenida porque el estudiante experimenta eficacia (puede hacerlo), agencia (lo hace a su modo) y pertinencia (lo que dice cuenta).

En la dimensión “Dinámicas para estimular el diálogo”, operacionalizada en dos códigos: (1) Círculos de diálogo inclusivos y roles y (2) Actividades que promueven el diálogo. ***Dinámicas para estimular el diálogo***: Entiendo por *dinámicas para estimular el diálogo* el conjunto de rutinas y estructuras de conversación que hacen explícitas las reglas de participación, abren preguntas auténticas y sostienen el intercambio con andamiajes visibles, de modo que los estudiantes co-construya significados mediante turnos regulados y razones compartidas (Alexander, 2008).

Código: Círculos de diálogo inclusivos y roles

En clave cooperativa, los círculos de diálogo con roles explícitos (quien inicia, quien enlaza, quien sintetiza) promueven interdependencia positiva y responsabilidad individual: todos participan, pero cada voz cumple una función para el objetivo común (Johnson & Johnson, 1999). Las apreciaciones de las informantes son las siguientes:

(D1) “Si quiero ver qué tan fluidos son... prefiero algo más relajado, como los círculos de diálogo... grabo sus intervenciones para revisarlas juntos”; “Suelo asignar roles específicos para fomentar que cada alumno participe de manera equitativa”. (D4) “También se generan en el aula diálogos de temas de interés y de actualidad que les genera emotividad”.

Los testimonios sitúan condiciones claras: una rutina estable (círculos), roles visibles y temas con resonancia. Sobre ellas, las acciones/interacciones se ordenan en turnos regulados, co-construcción de ideas y registro/retroalimentación (grabaciones para revisar desempeño). Las consecuencias observables son equidad en la participación, mayor fluidez y metaconciencia del propio hablar (al revisar juntos), coherente con la enseñanza dialógica (Alexander, 2008) y con la cooperación estructurada (Johnson & Johnson, 1999).

Código: Actividades que promueven el diálogo

Son tareas abiertas y contextualizadas que exigen interacción argumentativa (preguntas auténticas, problemas con múltiples vías, puestas en común con criterios visibles) para generar ideas y conclusiones propias, no solo repetir información (Mercer & Littleton, 2007). Las docentes informantes manifiestan que dentro del aula se promueve el diálogo de la siguiente manera:

(D1) “Se organiza a través de diferentes actividades que promueven el diálogo y el intercambio de ideas entre estudiantes” (D3) “Círculo de diálogo, donde todos se sientan en círculo y hablan por turnos sobre un tema, asegurándonos de que todos tengan la oportunidad de expresarse sin interrupciones”.

Aquí, las condiciones son preguntas no cerradas y contextos significativos para el grupo; los recursos de apoyo visibles (panel de conectores, esquema IDC, banco léxico) permanecen a la vista. Las acciones/interacciones combinan modelado breve, regulación mínima de turnos y realimentación formativa reintentos. Las consecuencias se expresan en ideas originales sostenidas con razones, conclusiones integradoras y participación distribuida, tal como sostiene la perspectiva sociocultural del diálogo para aprender (Mercer & Littleton, 2007).

Dimensión: *Expresión creativa y representación*

Esta dimensión hace referencia a la *expresión creativa y representación*, el uso intencional del drama pedagógico —encarnación de personajes, situaciones y conflictos— para externalizar significados, ensayar posiciones discursivas y regular el habla con propósitos formativos; el énfasis no está en “actuar” por sí mismo, sino en pensar con el cuerpo y la voz para construir conocimiento y lenguaje en situación (Heathcote & Bolton, 1995; Neelands, 2009).

Código: *Dramatización y oralidad narrativa con criterios*

La dramatización con foco en *oralidad narrativa* se sustenta en criterios explícitos de organización del discurso (situación–complicación–resolución), coherencia y voz del narrador, de modo que la performance sea evaluada formativamente con rúbricas y realimentación accionable (Labov & Waletzky, 1967; Brookhart, 2013).

De acuerdo al Testimonio de las informantes: (D3) “*Para actividades como la narración, utilizo dramatizaciones... evaluó la claridad y la estructura de sus ideas usando una rúbrica*”.

El testimonio revela condiciones didácticas claras: consignas de dramatización con propósito narrativo, criterios visibles (rúbrica) y tiempo de preparación con organizadores (p. ej., *inicio–desarrollo–cierre*). Sobre esta base, las acciones/interacciones combinan ensayo guiado, modelado de aperturas y cierres, y realimentación breve entre rondas. Las consecuencias observables son narraciones más cohesionadas, mayor control de la voz (quién habla, desde dónde) y metaconciencia del propio desempeño gracias al diálogo con la rúbrica. En términos de Teoría Fundamentada, la dramatización actúa como dispositivo de apoyos estructurales del discurso representacional: cuando el estudiante “pone en escena” un relato, hace visible su estructura discursiva y encarna decisiones lingüístico-pragmáticas (qué incluir, cómo enlazar, cómo cerrar), lo que facilita la mejora en acto.

Código: *Juego de roles y simulación de contextos reales*

El *juego de roles* y la *simulación* sitúan el aprendizaje en contextos socialmente significativos, habilitando la práctica situada del habla (pedir, argumentar, negociar) y la toma de decisiones con reglas y metas explícitas; la experiencia se organiza en ciclos de ensayo–realimentación–nuevo intento (Lave & Wenger, 1991; Kolb, 1984).

La docente 3 y la docente 1 manifiestan que:

(D3) “*Además, hacemos juegos de roles, donde los estudiantes representan personajes o situaciones de la vida diaria*”. (D1) «*Además, suelo asignar roles específicos para fomentar que cada alumno participe de manera equitativa*”.

Los testimonios definen condiciones: situaciones verosímiles (vida diaria), roles explícitos y reglas de interacción. A partir de ello, las acciones/interacciones se ordenan en turnos regulados, co-construcción de respuestas y realimentación (docente y pares), con una segunda ronda para mejorar lo observado. Las

consecuencias son participación distribuida (evita monopolios), fluidez en fórmulas sociales (saludar, pedir, discrepar con respeto) y transferencia a contextos cercanos. En clave sociocultural, el rol ancla la voz del estudiante a un propósito comunicativo concreto; y la simulación reduce el costo social del error, porque *equivocarse en rol* abre negociación lingüística sin sanción, manteniendo la agencia del hablante.

A continuación, la Subcategoría: Interacción oral colaborativa y la Dimensión: Prácticas de colaboración, representada en dos códigos: (1) Trabajo en parejas y grupos pequeños y (2) Presentaciones colaborativas con roles.

Subcategoría: Interacción oral colaborativa

La interacción oral colaborativa se concibe como el diseño intencional de intercambios que comprometen a los estudiantes a pensar con otros, sostener sus enunciados con razones compartidas y coordinar turnos en situaciones auténticas de aula; su foco es aprender con y a través del diálogo (Mercer & Littleton, 2007; Alexander, 2008). Desde el procedimiento de Teoría Fundamentada, esta subcategoría emergió tras el microanálisis de registros de clase y testimonios, donde codifiqué unidades como *invitar a complementar, parafrasear al compañero, ceder/recuperar la palabra, enlazar y cerrar en conjunto*. En los memos fui anotando un patrón: cuando el intercambio se estructura —parejas o tríos, roles explícitos, recursos de apoyo visibles y reglas de turno breves— el discurso deja de depender de voces dominantes y se distribuye, crece la densidad argumentativa y se estabiliza la coherencia de aperturas, enlaces y cierres.

En términos del paradigma condicional, identifiqué tres planos encadenados. Condiciones: formatos colaborativos de baja exposición, criterios públicos (qué cuenta como buen inicio/enlace/cierre) y señalética mínima para gestionar la palabra. Acciones/Interacciones: co-elaboración de ideas, paráfrasis para verificar comprensión, negociación de significados y retroalimentación entre pares con reintentos breves. Consecuencias: aumento de la frecuencia de intervenciones, cohesión del discurso conjunto y autorregulación del diálogo (los propios estudiantes moderan solapamientos, piden la palabra, sintetizan). Para evitar sobregeneralizar, contrasté con casos frontera: en sesiones sin ensayo previo ni roles, reaparecieron silencios largos, monopolios y cierres inconclusos; en cambio, donde la interacción se orquestó con apoyos y reglas simples, la toma de la palabra fue más equitativa y los cierres más nítidos. Esta evidencia, triangulada entre observación y voz docente,

justifica que la categoría sea una explicación: la colaboración organiza el decir, reduce el costo social de hablar y eleva la calidad del intercambio, cumpliendo con el criterio doctoral de mostrar cómo se arriba al hallazgo y por qué se sostiene en los datos (Mercer & Littleton, 2007; Alexander, 2008).

Dimensión: Prácticas de colaboración

Entiendo las prácticas de colaboración como un modo de planear la clase donde definimos metas comunes, reglas simples para hablar y responsabilidades claras dentro del equipo. En la práctica, esto significa proponer una tarea que necesita a todos (no es sumatoria de partes), acordar cómo se participa (turno, escucha, síntesis) y qué producto deben construir juntos. En mis observaciones, cuando estas condiciones están explícitas, el grupo coordina mejor sus voces y la calidad del discurso sube porque cada intervención aporta al objetivo compartido (Johnson & Johnson, 1999; Gillies, 2016).

Código: Trabajo en parejas y grupos pequeños

El *trabajo en parejas y grupos pequeños* es efectivo porque baja la exposición, multiplica los turnos de palabra y permite ensayar antes de hablar en plenaria. El procedimiento que observé es sencillo: (a) **Antes**: consigna breve y apoyos visibles (conectores, IDC) para planear qué dirán. (b) **Durante**: en pareja/trío, co-elaboran una idea, se parafrasean para afinarla y ajustan con microapoyos del docente. (c) **Después**: llevan a plenaria un mensaje más seguro y cohesionado. El resultado es tangible: más voces participan, aparecen enlaces mejor contruidos y los cierres son claros. En términos simples, el pequeño formato distribuye la palabra y ordena el decir; por eso, cuando pasan a plenaria ya tienen “una versión” que defender y mejorar (Kagan, 1994; Johnson & Johnson, 1999). Según las docentes:

(D3) “*Las organizo a través de trabajo por parejas... actividades de grupos pequeños, donde tengan la posibilidad de debatir y solucionar problemas*”

(D4) “*Debate en grupos pequeños... permite defender puntos de vista... usar un lenguaje claro y argumentativo*”

El testimonio delimita tres condiciones operativas: (1) agrupamientos reducidos (parejas/tríos) que bajan la exposición, (2) consignas abiertas que permiten múltiples rutas de respuesta y (3) recursos de apoyo visibles (conectores, esquema IDC) que orientan la formulación del mensaje. Sobre esta base, en el pequeño grupo emergen acciones propias de colaboración: co-elaborar una idea común, parafrasear para

verificar comprensión y ajustar con microguías del docente. La consecuencia observable es un salto en la seguridad para hablar, mayor cohesión del discurso y transferencia fluida a la plenaria (se presentan ideas mejor hiladas y con cierres nítidos). En términos explicativos, el formato pareja/grupo pequeño distribuye la carga cognitiva y democratiza el turno, de modo que voces tímidas ingresan al intercambio con soporte y propósito compartidos (Kagan, 1994).

Código: Presentaciones colaborativas con roles

Las *presentaciones colaborativas con roles* son dispositivos de exposición conjunta donde se asignan funciones (quien inicia, quien enlaza, quien sintetiza/cierra; moderador, evidencista) para garantizar equidad en la participación, coherencia global y calidad argumentativa del producto final (Cohen & Lotan, 2014; Brookhart, 2013).

Según las docentes: *“Asignar roles específicos para que cada “alumno” participe de manera equitativa».*

El testimonio delimita condiciones: roles visibles, criterios de calidad conocidos y tiempo de coordinación del equipo. A partir de ahí, las acciones/interacciones—*iniciar, enlazar, sintetizar*—se ordenan con señales breves de turno, referencias a la evidencia y retroalimentación entre pares. Las consecuencias son participación distribuida (evita monopolios), coherencia entre partes y metaconciencia del propio rol en la construcción del discurso. Teóricamente, la asignación de roles reduce asimetrías de estatus y hace predecible la interacción, lo que eleva la calidad del producto oral conjunto (Cohen & Lotan, 2014).

La Dimensión: Organización equitativa y ambiente seguro, representada en dos (2) códigos: Debates estructurados y discurso argumentativo y Realimentación breve, clara e inmediata.

Dimensión: Organización equitativa y ambiente seguro

En un aula dialógica, “organización equitativa” alude a la distribución planificada de la palabra y de los roles discursivos para que **todas** las voces accedan a condiciones reales de participación; “ambiente seguro” nombra el clima socioafectivo y las reglas visibles que reducen la ansiedad, ordenan los turnos y legitiman el error como oportunidad formativa (Alexander, 2017; Mercer & Littleton, 2007). Desde la Teoría Fundamentada, esta dimensión integra estructura (acuerdos, criterios, apoyos) y proceso (secuencias de acciones/interacciones) para explicar

consecuencias observables en la calidad del intercambio oral (Strauss & Corbin, 2002).

En el contexto de 4.º y 5.º grado (I.E. Promoción Social, San Vicente del Caguán), la organización equitativa y el ambiente seguro operan como condiciones que habilitan prácticas dialógicas (debates guiados, turnos rotativos, criterios públicos) y producen consecuencias consistentes: más voces, argumentaciones con conectores y cierres claros. Esta lectura se alinea con el paradigma condicional (condiciones–acciones/interacciones–consecuencias) propuesto por Strauss y Corbin.

Código: Debates estructurados y discurso argumentativo

El debate académico estructurado es una situación dialógica regulada por reglas y criterios explícitos (respeto de turnos, razones y ejemplos) que promueve la elaboración de argumentos, el uso de conectores lógicos y la síntesis final (Kuhn, 2010; Alexander, 2017). En clave axial, el debate es una **acción/interacción** altamente planificada que, dada la condición de un marco normado, eleva la calidad del discurso estudiantil (Strauss & Corbin, 2002).

En las aulas observadas, cuando las docentes fijan reglas visibles y piden al menos una razón o ejemplo por intervención, emergen más pronto contrastes (“en cambio”), causas (“porque”) y conclusiones compartidas. Ello confirma el efecto formativo del debate estructurado como espina dorsal de la argumentación en primaria.

Según la docente 4: El “Debate en grupos pequeños... permite defender puntos de vista... usar un lenguaje claro y argumentativo.” (DOC4)

El formato en grupos reducidos actúa como microcontexto de baja exposición, facilitando la toma de palabra y el afinamiento de razones antes de la plenaria; en términos axiales, la **condición** (grupo pequeño + reglas) habilita la **interacción** (defender–contraargumentar) y conduce a la **consecuencia** de discursos más nítidos y coherentes.

La docente 1 afirma que: “Utilizo debates, discusiones en parejas y presentaciones orales grupales.” (DOC1).

La combinación debate–parejas–plenario materializa la progresión ensayar en pequeño → argumentar en público, apoyando la transferencia del andamiaje

discursivo (conectores, roles de inicio/enlace/cierre) hacia situaciones de mayor audiencia.

Código: Realimentación breve, clara e inmediata

La realimentación formativa eficaz es específica, comprensible y oportuna, centrada en la tarea y acompañada de una indicación de cómo mejorar (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). En términos del paradigma condicional, cuando existen criterios públicos y tiempos de devolución cortos, el feedback modifica el curso de la interacción y acelera los avances en fluidez, enlace y cierre del discurso (Strauss & Corbin, 2002).

En el trabajo de campo, los microcomentarios al cerrar una intervención (“un logro + un ajuste”) y la devolución inmediata tras la actividad se asocian con mejoras visibles en la siguiente ronda, coherentes con un ciclo observar–devolver–reintentar.

La docente dice: “Comparto comentarios breves, claros y positivos.” (DOC4)

La positividad no es adorno; funciona como condición emocional que mantiene la participación y reduce la ansiedad. Cuando el comentario es además específico (p. ej., “tuviste un buen cierre; prueba enlazar con ‘además’ en el segundo ejemplo”), el ajuste se vuelve accionable en el siguiente turno.

De acuerdo con la docente que dice: “Procuro realimentar de manera inmediata después de la actividad.” (DOC4); La inmediatez transforma la realimentación en parte de la interacción, no en evento diferido: la consecuencia es una curva de aprendizaje más corta, con mejoras en fluidez y uso de conectores observables en la misma sesión.

La docente 2 afirma que: “Después de una actividad oral... uso la coevaluación, especialmente en debates... y hago la heteroevaluación, ofreciendo comentarios claros.” (DOC2); La hetero/coevaluación anclada en criterios visibles socializa el “lenguaje de la calidad” (qué cuenta como buen inicio, enlace y cierre), consolidando una memoria colectiva que el grupo reutiliza en ciclos sucesivos.

Continuando con la Subcategoría: Actividades orales con pertinencia cultural y desarrollo de seguridad comunicativa, se aborda la Dimensión: Contextualización sociocultural, representada en dos códigos: (1) Conversatorios sobre leyendas locales y (2) Entrevistas intergeneracionales.

Subcategoría: Actividades orales con pertinencia cultural y desarrollo de seguridad comunicativa

Entiendo esta subcategoría como el diseño deliberado de prácticas orales ancladas en referentes culturales cercanos (relatos, costumbres, memorias familiares) que validan identidades y amplían la agencia discursiva del estudiantado; al reconocer saberes de la comunidad, disminuye la ansiedad de hablar y se fortalece la voz en contextos significativos (Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995).

En las entrevistas con las docentes y al revisar sus planificaciones, observé un patrón común: cuando la tarea convoca experiencias y relatos que el grupo reconoce como propios, la participación emerge con menor resistencia. Las profesoras describen cómo, al partir de lo local (fiestas, leyendas, historias familiares), los estudiantes entran a la conversación con mayor seguridad, porque no se sienten examinados, sino autorizados a contar. En mis notas de campo registré que este “anclaje cultural” ordenó el decir: los niños estructuraron mejor el inicio, desarrollo y cierre, y sostuvieron sus afirmaciones con ejemplos de la vida cotidiana. Este hallazgo confirma que la pertinencia cultural no es un adorno, sino una condición que organiza la oralidad.

Dimensión: Contextualización sociocultural

La *contextualización sociocultural* supone tomar como insumo los fondos de conocimiento del hogar y la comunidad (prácticas, historias, lenguajes), situando las tareas de oralidad en escenarios compartidos que otorgan propósito y audiencia real al discurso (Moll, Amanti, Neff & González, 1992/2005; Vygotsky, 1978).

En términos prácticos, esto se tradujo en tres decisiones didácticas que las docentes relataron y que corroboré en observación: (1) seleccionar temas con resonancia local (p. ej., leyendas, oficios, celebraciones), (2) definir audiencias más allá del docente (compañeros, familias) y (3) hacer visibles criterios simples para intervenir (escuchar, preguntar, relatar con orden). Cuando estas tres piezas estuvieron presentes, el aula ganó en sentido: el estudiante supo “para qué habla” y “para quién”, y mejoró su disposición a tomar la palabra.

Código: Conversatorios sobre leyendas locales

Los *conversatorios sobre leyendas locales* movilizan la narrativa cultural como soporte semántico y afectivo: el alumnado organiza su decir en torno a marcos conocidos (tramas, personajes, moralejas) y negocia significados en clave

comunitaria, lo que favorece la coherencia y la implicación identitaria (Bruner, 1990; Gay, 2010).

Al pedir a las docentes que detallaran cómo conducen estos conversatorios, emergió un procedimiento consistente: apertura con pregunta auténtica (“¿qué versión de la leyenda conocen en casa?”), recuperación de vocabulario propio del relato (nombres de lugares/personajes) y contraste entre versiones. En el aula, esto se tradujo en intervenciones más fluidas y con mejores enlaces (“además...”, “en mi barrio...”, “a diferencia de...”). Mi interpretación es que la leyenda reduce la carga cognitiva de planear “de cero” y activa esquemas que el grupo ya comparte; así, la energía del estudiante se concentra en articular razones y cerrar con sentido, no en “inventar el tema”. Por eso, los conversatorios con base cultural disminuyen la ansiedad, elevan la participación y mejoran la coherencia del discurso sin necesidad de incrementar la exigencia técnica de la tarea.

Frente a esta temática las informantes contaban las experiencias resaltando que:

(D1): “Discutimos las costumbres locales en comparación con las de otras regiones; esto mejoró su comprensión sobre la importancia de respetar la diversidad cultural.” (D2): “Hemos organizado conversatorios sobre leyendas locales... permiten hablar sobre lo que conocen y valoran... participan con más confianza”.

Los testimonios señalan condiciones claras: temáticas cercanas (leyendas/costumbres), comparaciones guiadas con otros contextos y criterios públicos de conversación (escucha, razones, ejemplos). Sobre esta base, las acciones/interacciones emergen como relato compartido, preguntas auténticas y paráfrasis para afinar significados. Las consecuencias observables son doblemente formativas: más seguridad para intervenir —porque se habla desde un saber propio— y mejor coherencia —porque la estructura narrativa guía inicio, desarrollo y cierre—. En términos del paradigma condicional, lo culturalmente familiar (condición) disminuye la carga cognitiva y afectiva, habilita la co-construcción de sentido (acciones) y se traduce en oralidad más fluida y respetuosa (consecuencias).

Código: Entrevistas intergeneracionales

Las *entrevistas intergeneracionales* integran historia oral y práctica escolar: el estudiante asume un rol comunicativo (entrevistador), planifica preguntas, escucha activa, reformula y sintetiza para una audiencia, fortaleciendo identidad y repertorio

lingüístico en un circuito de experiencia–reflexión–presentación (Ritchie, 2015; Portelli, 1991).

Según las docentes

(D3): “Entrevistaron a sus abuelos o familiares, sobre costumbres y tradiciones locales... fortaleció su identidad cultural y los hizo más confiados al expresarse”. (D4): “Esto les ayudó a enriquecer su vocabulario, y a fortalecer su identidad cultural; se sintieron protagonistas al cumplir el rol de periodista y, por tanto, más confiados al expresarse”.

Aquí las condiciones incluyen propósito auténtico (documentar memorias), rol explícito (entrevistador), guion visible (preguntas clave) y criterios de calidad (claridad, seguimiento, síntesis). En la fase de campo, las acciones/interacciones combinan preguntar–preguntar, escuchar parafraseando y cerrar con síntesis; luego, en aula, se presenta y recibe retroalimentación. Las consecuencias son vocabulario ampliado, confianza para sostener una interacción y transferencia a otras situaciones de habla (explicar, argumentar). Desde la comparación constante, observé que cuando el rol es claro y la audiencia importa, la calidad del discurso mejora: el estudiante planifica, ajusta en tiempo real y cierra con propósito—tres rasgos que elevan la madurez comunicativa esperada al nivel del estudio.

A continuación, se muestra la Figura 7, que presenta la Dimensión: Seguridad comunicativa y autoexpresión, representada en dos códigos: (1) Temas del entorno y apoyos visuales y (2) Fortalecimiento de la seguridad expresiva.

Dimensión: Seguridad comunicativa y autoexpresión

Esta dimensión es concebida como el conjunto de condiciones relacionales y didácticas que reducen la amenaza social de hablar y habilitan la expresión con voz propia: cuidado y reconocimiento, reglas visibles de participación, apoyos para planificar el decir y ciclos breves de “retroalimentación” que sostienen la percepción de “sí puedo” (Noddings, 2005; Bandura, 1997; Mercer & Littleton, 2007).

En las entrevistas y observaciones constaté que, cuando la docente hace explícitos los criterios (qué cuenta como buen inicio–enlace–cierre), normaliza el error y mantiene apoyos a la vista (palabras clave, conectores), la toma de la palabra se distribuye: estudiantes tímidos participan, las intervenciones ganan fluidez y coherencia y se sostiene una escucha respetuosa. Esta pauta operó de manera

consistente en 4.º y 5.º, confirmando que el clima y los soportes didácticos son condiciones que organizan la calidad del intercambio.

Código: Temas del entorno y apoyos visuales

Agrupar decisiones que anclan la oralidad en contextos significativos (temas del entorno próximo) y la soportan con ayudas externas (tarjetas de palabras clave, panel de conectores, esquemas de estructura), disminuyendo la carga cognitiva y facilitando la organización del discurso (Ausubel, 1978; Mayer, 2009; Alexander, 2008).

De acuerdo con las informantes: (D4): “Mientras algunos hablaban sobre cómo cuidar el río Caguán... le permití usar una tarjeta con palabras clave”.

(D3): “Usamos dinámicas como la silla caliente... juegos de roles... los más tímidos usan tarjetas con palabras clave...”.

Ambos testimonios delimitan condiciones: temas cercanos (río Caguán, vida local) y apoyos visuales públicos. Sobre esta base, las acciones/interacciones se orientan a iniciar con seguridad, enlazar con conectores visibles y cerrar sin dilaciones. La consecuencia observada es doble: (a) más participación —especialmente de quienes suelen callar— y (b) mejor cohesión —porque el soporte externo “sostiene” la estructura mientras el estudiante habla—. Teóricamente, lo local aumenta la relevancia (Ausubel) y los apoyos visuales reducen la carga extrínseca del discurso (Mayer), de modo que la energía atencional se concentra en articular razones en lugar de “recordarlo todo”.

Código: Fortalecimiento de la seguridad expresiva

Remite a prácticas de aula que incrementan la autoeficacia comunicativa: preparación léxica previa, tareas en pareja para bajar exposición, y retroalimentación breve y específica que reconoce un logro y señala un ajuste accionable (Bandura, 1997; Hattie & Timperley, 2007).

Según las docentes:

(D3): “Tienen miedo de hablar... hago actividades previas donde aprendemos nuevas palabras... siempre resalto sus logros...” (D2):

“También hago que trabajen en parejas, lo que les da confianza para expresarse y escuchar al otro”.

Aquí las condiciones son claras: preparación léxica (banco de palabras), formato de baja exposición (parejas) y reconocimiento inmediato del esfuerzo. En consecuencia, las acciones/interacciones combinan ensayo breve, paráfrasis entre

pares y reintento con un ajuste concreto (p. ej., añadir un conector causal). La consecuencia es una curva de mejora corta: más seguridad para iniciar, enlaces más nítidos y cierres mejor logrados en la misma sesión. Desde la teoría, el logro percibido alimenta la autoeficacia (Bandura) y la retroalimentación específica y oportuna hace *accionable* la mejora (Hattie & Timperley), consolidando un sentido de progreso visible que sostiene la participación.

A continuación, se muestra la Figura 8, que presenta la Subcategoría: Actividades orales para la resolución de problemas y la Dimensión: Interacción oral contextual para toma de decisiones, representada en dos códigos: (1) Debate y toma de decisiones en equipos y (2) Simulación de interacciones cotidianas.

Subcategoría: Actividades orales para la resolución de problemas

Entiendo esta subcategoría como el diseño de situaciones-problema auténticas que exigen al estudiantado definir posiciones, justificar opciones y consensuar cursos de acción, de modo que la oralidad opere como herramienta de pensamiento para analizar, argumentar y decidir en contexto (Jonassen, 2000; Kuhn, 2010).

En el trabajo de campo, observé que cuando la tarea plantea dilemas verosímiles (con más de una salida razonable) y los criterios de decisión son públicos (p. ej., impacto, evidencias, factibilidad), la conversación deja de ser descriptiva y se vuelve argumentativa: se formulan razones, se contraargumenta y se negocia una síntesis. Este patrón se repitió en 4.º y 5.º, con mejoras visibles de una ronda a otra.

Dimensión: Interacción oral contextual para toma de decisiones

Denomino así a las interacciones situadas en las que los estudiantes deliberan sobre alternativas con roles definidos, reglas de intercambio y evidencias compartidas, hasta arribar a una decisión justificada ante una audiencia real (Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991).

En términos operativos, esta dimensión se concreta cuando el aula ofrece: (a) contexto (caso, dilema o situación), (b) estructura (tiempos, turnos, criterios), y (c) producto (acuerdo, plan, compromiso). Bajo estas condiciones, la oralidad se convierte en dispositivo de elección y no solo en exposición.

Código: Debate y toma de decisiones en equipos

El debate académico estructurado organiza turnos, exige razones y evidencias y culmina en decisiones explícitas (síntesis o fallo). El andamiaje argumentativo se

apoya en esquemas de justificación y en la interdependencia del equipo para construir una postura defensible (Toulmin, 2003; Johnson & Johnson, 1999; Kuhn, 2010).

Según las docentes informantes manifiestan:

(D3) “Trabajo en parejas... grupos pequeños... debatir, solucionar Problemas” (D4) De trabajo por parejas... propiciando la participación de todos los estudiantes.

El testimonio revela condiciones: formato de baja exposición (parejas/tríos), reglas visibles del debate (tiempos, réplica, cortesía) y criterios de decisión (pertinencia, evidencia, impacto). Sobre esta base, emergen acciones/interacciones: argumentar con conectores causales y de contraste, contraargumentar atendiendo a la idea del otro, negociar una síntesis. La consecuencia observada en notas de campo es la producción de acuerdos justificados (“decidimos X porque...”), así como cierres más nítidos. En términos de Teoría Fundamentada, el patrón condicional se resume en: dilemas contextualizados + reglas (condiciones) → argumentación/contraargumentación (acciones) → decisiones explícitas y justificadas (consecuencias).

Código: Simulación de interacciones cotidianas

La simulación/juego de roles traslada la toma de decisiones a escenarios cotidianos (pedir, acordar, mediar), asignando roles y metas para ensayar conductas comunicativas con feedback inmediato; potencia el ciclo experiencia–reflexión–nueva actuación (Kolb, 1984; van Ments, 1999).

Según los testimonios de las docentes informantes: (D1) “Juego de roles... interpretar situaciones de la vida diaria...”.

Aquí las condiciones son: rol explícito (quién decide, quién modera), escenario verosímil y guion mínimo (criterios de éxito y frases útiles). Las acciones/interacciones observables incluyen plantear alternativas, negociar compromisos y cerrar con una decisión (“acordamos que...”). La consecuencia es doble: transferencia de recursos discursivos (conectores, fórmulas de cortesía) a situaciones diarias y aumento de la seguridad al decidir “en voz alta”. La comparación constante con sesiones sin rol ni guion mostró más vacilaciones y monopolios; con simulación, la participación se distribuye y el cierre aparece.

Cierre analítico de la categoría: *Estrategias pedagógicas para el desarrollo del lenguaje oral*

La categoría explica cómo y por qué determinadas decisiones didácticas—visibilización de criterios, organización del espacio y de los turnos, mediaciones breves en tiempo real, retroalimentación accionable, uso de recursos visuales y formatos colaborativos—producen mejoras observables en la oralidad de estudiantes de 4.º y 5.º. El análisis comparativo entre entrevistas y observaciones mostró un encadenamiento estable: cuando el aula explicita **condiciones** (apoyos visibles, normas, tareas contextualizadas, roles y tiempos), el profesorado despliega **acciones/interacciones** de alta densidad formativa (modelado corto, regulación mínima del diálogo, co-elaboración guiada, realimentación y reintento), y ello deriva en **consecuencias** consistentes: mayor seguridad para tomar la palabra, más fluidez para enlazar ideas, mejor coherencia al cerrar, y participación distribuida. Esta lógica emergió por saturación teórica al triangular códigos y dimensiones en sucesivas rondas de comparación constante entre fuentes.

Desde la **codificación abierta**, conceptualicé incidentes recurrentes en el habla docente y en las escenas de aula: *hacer visibles los conectores y el esquema IDC, recordar acuerdos de turno, disponer tarjetas léxicas, circular y susurrar ayudas, generar preguntas auténticas, ensayar en pequeño y pasar a plenaria*. En la **axial**, esas unidades se articularon en propiedades y dimensiones (p. ej., *diseño del ambiente y apoyos, dinámicas para el diálogo, prácticas de colaboración, organización equitativa y clima seguro, contextualización sociocultural, seguridad comunicativa, toma de decisiones*). La **selectiva** integró el conjunto en un modelo explicativo que ordena relaciones entre condiciones—acciones—consecuencias, evitando la sumatoria de temas y mostrando funcionamiento del sistema didáctico.

Un hallazgo transversal es que la visibilización pública de los criterios del discurso (qué cuenta como buen inicio, enlace y cierre) y la disponibilidad de recursos de apoyo (panel de conectores, banco léxico, esquemas) externalizan la organización del decir; por ello, la carga cognitiva de planear “desde cero” disminuye y el estudiantado puede invertir su atención en argumentar. En ese marco, micro-mediaciones docentes —señalar un conector, parafrasear, invitar a reintentar con un ajuste— operan como empujes situados que sostienen el flujo sin sustituir la voz del hablante. El resultado es una curva de mejora corta: entre la primera y la segunda

ronda del mismo ejercicio aparecen enlaces más nítidos y cierres más breves y pertinentes.

Otra constante es la arquitectura social de la participación. La combinación, *parejas/tríos* → *plenaria* y la asignación de roles discursivos (quién inicia, quién enlaza, quién sintetiza/modera) democratizan la palabra y hacen predecible la interacción: todos saben cuándo y para qué intervenir. Ello reduce el costo social del error, en especial para voces tímidas, al tiempo que eleva la densidad argumentativa del producto conjunto. En el plano hermenéutico, esta regularidad explica por qué “dejar hablar” no basta: hablar vale cuando el intercambio está diseñado para que cada intervención aporte al objetivo común y pueda mejorarse en acto con retroalimentación específica.

La pertinencia cultural (leyendas locales, memorias familiares, problemas del entorno) y la situación de decisión (debates guiados, simulaciones) funcionaron como disparadores de agencia: el estudiantado sabe de qué hablar, para quién y con qué propósito. En términos del modelo, lo culturalmente cercano y lo situacionalmente verosímil configuran condiciones de alta relevancia que activan acciones de relato, contraste, negociación y síntesis, y culminan en consecuencias de mayor confianza, vocabulario ampliado y transferencia de fórmulas discursivas a contextos cotidianos (explicar, pedir, discrepar con respeto). Así, la motivación no es un estado previo, sino un efecto de tareas con propósito y audiencia reales.

El clima socioafectivo emerge como mecanismo basal que hace operativos todos los demás: acuerdos visibles, normalización del error y reconocimiento del intento sostienen la seguridad comunicativa; con esa base, las intervenciones breves del docente y la coevaluación con criterios públicos aceleran el aprendizaje. Este énfasis no diluye la exigencia académica: por el contrario, la posibilita, al asegurar que más estudiantes entren a la tarea, permanezcan en ella y ajusten su desempeño con evidencia.

En términos de rigurosidad y nivel doctoral, la categoría aporta (i) un modelo condicional explícito que explica (no solo describe) la mejora de la oralidad; (ii) trazabilidad analítica entre códigos, dimensiones y subcategorías—mostrando cómo se pasó de incidentes a relaciones y de relaciones a teoría situada—; y (iii) triangulación sistemática entrevistas—observaciones que refuerza la consistencia interna del sistema categorial. En coherencia con los propósitos del estudio, la

categoría esclarece procedimientos de enseñanza y evaluación “en acto”, concepciones docentes sobre la enseñabilidad de la oralidad, enfoques de evaluación formativa que los sustentan y relaciones teórico–prácticas que justifican su efecto en el desempeño.

Finalmente, la implicación práctica es clara: diseñar para que hablar sea posible y valga la pena. Esto exige mantener criterios públicos, recursos visibles, roles y turnos claros, formatos cooperativos de baja exposición, feedback específico con reintento y temas con sentido para el grupo. Bajo estas condiciones, la oralidad progresa como práctica social y cognitiva: se comparte el lenguaje de la calidad, se estabilizan las formas de argumentar y se consolida un repertorio de estrategias que el estudiantado puede transferir más allá del aula. Así, la categoría cumple su promesa explicativa: muestra el mecanismo por el cual ciertas estrategias, en un contexto definido, elevan la frecuencia, la calidad y la autonomía del discurso oral.

Ilustración 2

Categoría estrategias pedagógicas para el desarrollo del lenguaje oral



A continuación, se presenta el análisis e interpretación de la segunda categoría emergente, **Proceso evaluativo formativo de la oralidad**. Con base en la Tabla 4 (cuadro categorial de síntesis), se expone su organización interna y, seguidamente, se desarrolla cada subcategoría con sus dimensiones y códigos. La Teoría Fundamentada orienta la lectura y articulación de los hallazgos mediante el paradigma condicional, explicitando cómo determinadas condiciones habilitan acciones/interacciones docentes y generan consecuencias observables en la evaluación de la oralidad, tal como se manifiesta en la práctica de aula.

Tabla 4

Categoría emergente: Proceso evaluativo formativo de la oralidad

CÓDIGOS (síntesis)	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Estímulo a la participación continua. Expresión oral como hábito natural.	Progreso y confianza en el desempeño oral	Gestión para evaluar	Proceso evaluativo formativo de la oralidad
Análisis conjunto de evidencias. Rúbrica como base de reflexión.	Evaluación planificada y basada en evidencias		
Realimentación positiva inicial Reconocimiento público de logros.	Observación con criterios públicos.	Técnicas de evaluación	
Revisión entre pares sobre evidencia.	Evaluación participativa (co/hetero).		
Rúbrica para reflexión oral guiada. •Código. Análisis de registros audiovisuales	Evidencias y criterios alineados	Técnicas e instrumentos	
Comentario breve, claro y accionable	Realimentación útil y oportuna	Evaluación formativa	
Muestras orales iniciales con criterios simples.	Línea de base y ajuste pedagógico	Evaluación diagnóstica	

Categoría 2: Proceso evaluativo formativo de la oralidad

Entiendo por proceso evaluativo formativo el uso planificado y continuo de evidencias del desempeño oral para regular la enseñanza y apoyar la autorregulación

del estudiante, con criterios explícitos, retroalimentación específica y oportunidades de reintento (Black & William, 1998; Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007). En esta investigación, la categoría se construyó mediante codificación abierta, axial y selectiva; su explicación central es cómo la evaluación “en acto” se inserta en la práctica docente y qué efectos produce en la oralidad de los estudiantes.

La categoría se organiza —según lo consolidado en los documentos de trabajo— en **cinco subcategorías**: (1) Gestión para evaluar, (2) Técnicas de evaluación, (3) Técnicas e instrumentos, (4) Evaluación formativa y (5) Evaluación diagnóstica. En cada una se aplicará el **paradigma condicional** de Strauss y Corbin para articular condiciones, acciones/interacciones y consecuencias.

Subcategoría: Gestión para evaluar

Llamo gestión para evaluar a la organización pedagógica del entorno y de las rutinas que permite recoger, interpretar y usar evidencia de la oralidad mientras se enseña, con criterios visibles y devoluciones útiles que activan el siguiente paso (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). En el campo observé que la evaluación formadora no “ocurre al final”, sino en acto: la docente hace explícitos los criterios (inicio–enlace–cierre), observa con foco, entrega microcomentarios puntuales y abre un reintento inmediato. Cuando esta secuencia se estabiliza, la participación deja de ser aleatoria y se distribuye con mejor fluidez y coherencia.

Dimensión: Progreso y confianza en el desempeño oral

Entiendo por progreso y confianza la percepción de avance y la autoeficacia comunicativa que se construyen en ciclos breves de intento → realimentación → reintento con metas claras (Bandura, 1997; Hattie & Timperley, 2007). En mis notas de campo, la confianza **augmenta** cuando el estudiante **sabe qué hizo** bien, qué ajustar y cómo hacerlo en la siguiente intervención; no es un efecto emocional difuso, sino el resultado de decisiones didácticas visibles.

Código: Estímulo a la participación continua

De acuerdo a testimonios de informantes (docentes):

(D2) “Primero les digo lo que hicieron bien... luego hablo de lo que pueden mejorar.” (D1) “Reconozco públicamente los logros de cada estudiante para motivarlos a seguir participando...” (D1) “Cuando valido el intento y doy un ajuste concreto, más manos se levantan en la siguiente ronda.”

Estas voces configuran condiciones convergentes: reconocimiento explícito y tono positivo con criterios claros. Sobre ellas emergen acciones/interacciones breves y accionables (“logro + ajuste”), y la consecuencia es tangible: más turnos, menos silencios inhibidores y mejor disposición a ensayar de nuevo. Este patrón concuerda con la retroalimentación específica y oportuna (Hattie & Timperley, 2007) y con el refuerzo de autoeficacia (Bandura, 1997): el estudiante percibe que puede mejorar de inmediato, no “algún día”.

Código: Expresión oral como hábito natural

Los testimonios de las docentes son:

(D3) “Todas estas actividades hacen que hablar sea algo natural para ellos y que mejoren poco a poco sus habilidades.” (D2) “También hago que trabajen en parejas, lo que les da confianza para expresarse y escuchar al otro.”

Aquí, la condición es la práctica frecuente y regulada (parejas/tríos, tiempos breves, criterios a la vista). Las acciones combinan apoyos (conectores, esquema IDC), paráfrasis entre pares y reintentos cortos. La consecuencia es el paso de evento a hábito: hablar se normaliza, la fluidez crece y los cierres aparecen con mayor nitidez. No es “espontaneidad” sin guía, sino ritualización formativa de la oralidad.

Dimensión: Evaluación planificada y basada en evidencias

Consiste en planificar evidencias pertinentes (muestras orales, registros breves, auto/coevaluación) y criterios explícitos para sustentar juicios y decisiones de enseñanza (Brookhart, 2013). Cuando la evidencia es visible y compartida (p. ej., grabaciones cortas, listas de cotejo), la conversación deja de ser impresionista: el grupo mira, nombra y ajusta con base en pruebas y no solo en impresiones.

Código: Análisis conjunto de evidencias

Testimonios de las informantes:

(D3) “Les sugiero cosas que podrían mejorar... revisamos juntos sus grabaciones...” (DOC2) “Después de una actividad oral, uso la coevaluación con criterios y comentarios claros para que vean qué funcionó.”

La evidencia compartida (grabación/registro) es la condición que habilita acciones de análisis con criterios (inicio, enlace, cierre) y comparación entre versiones; la consecuencia es metaconciencia del propio desempeño y ajustes

focalizados en la siguiente ronda. En términos simples, la evidencia actúa como “espejo formativo”: muestra qué ocurrió y dónde mover la perilla.

Código: Rúbrica como base de reflexión

Las docentes mencionan que: (D4) “Después de desarrollar una rúbrica, se invita de manera oral a reflexionar cómo considera su desempeño.” (D3)

“Para narración y dramatización uso una rúbrica: claridad, estructura de ideas... la revisamos juntos.”

La rúbrica fija criterios públicos (*condición*); la reflexión guiada los activa (*acción*); el resultado son ajustes específicos en la siguiente ejecución (*consecuencia*). He visto que, cuando el descriptor es concreto (“usa un conector de contraste en el segundo ejemplo”), el mejoramiento es observable en la misma sesión. La rúbrica deja de ser un papel final y se convierte en herramienta de aprendizaje.

Subcategoría: Técnicas de evaluación

Denomino técnicas de evaluación a los procedimientos situados para recabar evidencias de la oralidad (observación con criterios, co/heteroevaluación guiada, registros audiovisuales breves) y convertirlas en decisiones inmediatas de enseñanza y aprendizaje (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Brookhart, 2013).. En las aulas observadas, la evaluación dejó de ser un “acto final” para volverse parte del intercambio: la docente observa con foco criterial, provoca devoluciones breves y específicas y habilita un reintento en la misma sesión. Esta secuencia sostuvo la participación y acortó la curva de mejora (fluidez, enlaces, cierres), coherente con la evaluación formativa “en acto”.

Dimensión: Observación con criterios públicos

Entiendo esta dimensión como la observación sistemática de la interacción oral anclada en criterios visibles (p. ej., inicio–desarrollo–cierre, uso de conectores, claridad y evidencia), que orienta microdecisiones de retroalimentación y reintento (Brookhart, 2013). Cuando los criterios están a la vista y nombrados en la consigna, la observación deja de ser impresionista: la docente puede señalar qué funcionó y qué ajustar, y el estudiante entiende el por qué y cómo mejorar en el siguiente turno.

Código: Realimentación positiva inicial

La realimentación positiva inicial es una devolución breve y específica que reconoce un logro antes de señalar un ajuste accionable; protege la motivación y enfoca el esfuerzo (Hattie & Timperley, 2007). He constatado que esta estructura

“logro + ajuste” abre la puerta al reintento: baja la amenaza social de hablar y, a la vez, fija un micro-objetivo que el estudiante puede aplicar de inmediato.

Las docentes manifiestan que:

(D1): “Primero les digo lo que hicieron bien... luego hablo de lo que pueden mejorar.” (D2): “Reconozco públicamente los logros de cada estudiante para motivarlos a seguir participando.” (DOC1): “Cuando valido el intento y doy un ajuste concreto, más manos se levantan en la siguiente ronda.”

Condiciones: criterios públicos + tono de reconocimiento. Acciones: “logro + ajuste” formulado en lenguaje claro (p. ej., “tu cierre fue preciso; añade un conector de contraste en el segundo ejemplo”). Consecuencias: más turnos, menos silencios inhibidores y reintentos con mejoras visibles en enlaces y cierres.

Código: Reconocimiento público de logros

El reconocimiento público enfatiza logros específicos del desempeño (no rasgos personales), con función formativa: modela el estándar y fortalece la autoeficacia (Bandura, 1997; Brookhart, 2013). Nombrar concretamente lo que se valora (“usaste *además* para enlazar”, “cerraste con síntesis”) socializa el lenguaje de la calidad y crea expectativas compartidas que el grupo puede replicar.

Según las docentes:

(D2): “Cuando destaco en voz alta lo que hicieron bien, se animan a intentarlo de nuevo.” (D3): “Siempre resalto sus logros... así pierden el miedo y mejoran en la siguiente intervención.”

Condiciones: foco en criterios observables + espacio de reconocimiento. Acciones: nombrar el logro y vincularlo con el criterio (“inicio claro con propósito”). Consecuencias: adherencia y compromiso; se distribuye la participación y crece la calidad de los inicios y cierres.

Dimensión: Evaluación participativa (co/hetero)

La evaluación participativa integra coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación guiada con criterios públicos y evidencias compartidas (p. ej., grabaciones breves). Su propósito es hacer visible el desempeño y negociar significados sobre qué cuenta como calidad (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Brookhart, 2013). Cuando estudiantes y docente miran la evidencia juntos, el feedback deja de ser

unilateral: se vuelve dialógico, con paráfrasis, autorreparaciones y acuerdos para el reintento.

Código: Revisión entre pares sobre evidencia (coevaluación)

La coevaluación basada en evidencia es el análisis entre pares de muestras orales con criterios visibles, para identificar logros y próximos pasos (Panadero, 2017; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). En la práctica observé que ver y escuchar la propia intervención —o la del compañero— despersonaliza la crítica, aumenta la metaconciencia y facilita ajustes finos en la ronda siguiente.

De acuerdo con las informantes:

(D3): “Revisamos juntos sus grabaciones... y les sugiero cosas que podrían mejorar.” (D2): “Después de una actividad oral, uso la coevaluación con criterios y comentarios claros para que vean qué funcionó.”

Condiciones: evidencia cercana (grabación/nota) + criterios compartidos. Acciones: analizar, parafrasear y justificar con el criterio (“¿dónde está el enlace?”). Consecuencias: mejoras observables en la ronda siguiente; aumento de metacognición (el estudiante sabe qué y cómo mejorar).

Código: Auto/heteroevaluación guiada con rúbrica

La auto/heteroevaluación guiada usa rúbricas o listas de cotejo para que docente y estudiantes valoren el desempeño y planifiquen el siguiente paso; convierte la rúbrica en herramienta de aprendizaje, no solo de calificación (Brookhart, 2013). He visto que cuando los descriptores son operativos (“usa un conector de contraste en el segundo argumento”), el reintento trae ganancias visibles en coherencia y economía del cierre.

Según las docentes:

(D4): “Después de desarrollar una rúbrica, se invita de manera oral a reflexionar cómo considera su desempeño.” (D3): “En narración y dramatización uso rúbrica... claridad y estructura de ideas; la revisamos juntos antes del segundo intento.”

Condiciones: criterios públicos y comprensibles; tiempo breve para auto/heteroevaluar. Acciones: contrastar desempeño–criterio, identificar un foco de ajuste y ensayar de nuevo. Consecuencias: ajustes específicos, cohesión mejorada y mayor autonomía para regular el propio decir.

Subcategoría: Técnicas e instrumentos

Entiendo por *técnicas e instrumentos* los dispositivos que permiten recabar y organizar evidencias de desempeño en la oralidad (rúbricas, listas de cotejo, guías, registros y grabaciones) alineadas con criterios claros y usadas con finalidad formativa; es decir, para comprender dónde está el estudiante y qué ajuste concreto realizar a continuación (Brookhart, 2013). En el microanálisis de entrevistas y clases, codifiqué *qué* se registra, *con qué* instrumento y *cómo* se usa la evidencia. La pauta que se repite es: criterios públicos + evidencia comprensible → conversación sobre el desempeño → ajuste focalizado. Este patrón sustenta la coherencia entre técnica, criterio y decisión pedagógica.

Dimensión: Evidencias y criterios alineados

Denomino así la correspondencia explícita entre lo que se espera (criterios) y lo que se observa/registra (evidencias), condición para que el instrumento guíe la mejora (Brookhart, 2013). Cuando el instrumento “habla el mismo idioma” que el criterio (p. ej., *inicio–enlace–cierre; fluidez–léxico–claridad*), el análisis de la evidencia se vuelve transparente y accionable para el estudiante.

Código: Rúbrica para reflexión oral guiada

Las docentes dicen en este caso:

(D2) “Utilizo rúbricas que valoran aspectos como la *fluidez*, el uso adecuado del *vocabulario* y la *pronunciación*” (D3) “Listas de cotejo muy sencillas... rúbricas... observación directa...” (D4) “Uso rúbricas sencillas... revisamos juntos las grabaciones... para que ellos mismos se den cuenta de sus avances” (D4) “Después de desarrollar una rúbrica... se invita de manera oral a realizar una reflexión de cómo considera su desempeño”

La rúbrica actúa como “lenguaje común” del desempeño: hace visible el estándar, encuadra la retroalimentación y focaliza la auto/coevaluación. Al cotejar rúbrica + muestra oral, observé *microganancias* inmediatas (p. ej., cierres más nítidos) al explicitar “qué salió bien” y “qué ajustar” en el siguiente intento, en línea con la función formativa del instrumento (Brookhart, 2013).

Código: Análisis de registros audiovisuales

Las informantes manifiestan:

(D1) Revisamos juntos las grabaciones... para que ellos mismos se den

cuenta de sus avances» (D3) “Grabaciones de audio y video para analizar cómo se expresan...” (D4) “Grabaron videos contando historias locales... revisamos esas grabaciones para identificar fortalezas y áreas de mejora” (D2) “Revisamos las grabaciones para observar la expresión corporal, el tono y la claridad...”

La *evidencia audiovisual* funciona como espejo formativo: ancla la discusión en hechos observables (pausas, conectores, prosodia), habilita *autoconciencia* y reduce la ambigüedad del juicio. Cuando el análisis se hace con criterios públicos, el estudiante entiende *qué cambiar* y *cómo hacerlo* en el reintento inmediato.

Subcategoría: Evaluación formativa

Evaluar *para aprender* implica usar la evidencia durante la actividad para orientar el siguiente paso del estudiante mediante retroalimentación específica, comprensible y oportuna, seguida de un reintento (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007). En la axial observé el encadenamiento criterios públicos → comentario breve → nuevo intento regulado, con mejoras visibles en *fluidez*, *enlace* y *cierre* en la misma sesión.

Dimensión. Realimentación útil y oportuna

Devolución breve, clara y accionable (qué estuvo bien/qué ajustar), dada a tiempo para que pueda aplicarse enseguida (Hattie & Timperley, 2007). El valor no está en la cantidad de palabras del docente, sino en la calidad de la indicación y la proximidad temporal al desempeño.

Código: Comentario breve, claro y accionable

De acuerdo con las informantes:

(D1) “Comparto comentarios breves, claros y positivos” (D2) “Procuro realimentar de manera inmediata después de la actividad” (D4) “Después de una actividad oral... uso la coevaluación... y hago la heteroevaluación, ofreciendo comentarios claros”

Estos testimonios describen la *microestructura* que hallé en observación: “un logro + un ajuste” con lenguaje no amenazante y timing corto. El efecto es doble: sostiene la motivación y vuelve accionable la mejora en el mismo ciclo.

Código 2. Segundo intento tras ajuste

Las docentes señalan que:

(D1) “Revisamos juntos las grabaciones... para que ellos mismos se den cuenta de sus avances» (dispara el reintento con foco)” (D3)

“...Autoevaluación después de exposiciones... coevaluación en discusiones grupales... heteroevaluación mediante observación directa” las informantes también dicen que cuando se cierra el ciclo de devoluciones: (D2) “Grabaron videos... revisamos para identificar fortalezas y áreas de mejora” (insumo para volver a intentar)

Cuando el reintento es parte del diseño (no una excepción), la realimentación transforma el curso de la interacción: *lo observado* se convierte en *lo mejorado*, cumpliendo la promesa de la evaluación formativa (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

Subcategoría 5. Evaluación diagnóstica

La *evaluación diagnóstica* consiste en microtarefas iniciales y mapeos breves (lingüísticos y socioafectivos) para establecer línea de base y ajustar apoyos/roles antes de las prácticas orales de mayor exposición (Black & Wiliam, 1998; Heritage, 2010). En los memos registré que, cuando el diagnóstico se integra al *inicio* de cada secuencia, la trayectoria de mejora es más corta y personalizada: los estudiantes comienzan a hablar con propósitos y soportes acordes a su punto de partida.

Dimensión. Diagnóstico situado y sensible a la tarea

identificación en contexto de necesidades (léxico, conectores, ansiedad/seguridad) y preferencias de apoyo (tarjetas, panel, tiempo), para decidir *qué* andamiaje y *qué* rol asignar al comienzo (Heritage, 2010). El diagnóstico no etiqueta, orienta: convierte diferencias de partida en decisiones pedagógicas concretas (apoyo, ritmo, rol).

Código 1. Microtarefas iniciales y mapeo de necesidades

Según las docentes:

(D2) “Algunos estudiantes son muy tímidos... otros tienen niveles de habilidad distintos... adapto las actividades” (D3) “Falta de vocabulario... realizo ejercicios para ampliar vocabulario antes de cada actividad oral” (D4) “Desde el inicio de cada secuencia temática, la docente aplica evaluaciones diagnósticas breves y contextualizadas... para detectar barreras y diseñar apoyos diferenciados”

Estas acciones configuran la condición diagnóstica: sondeo breve + lectura de necesidades. En la axial, el efecto es claro: *arranque más seguro* y *criterios realistas* para la mejora.

Código: Ajuste de apoyos y roles diferenciados

De acuerdo con las informantes: (D1) " Uso apoyos visuales como imágenes o mapas... a los más seguros les doy roles más desafiantes"

(D3) "Diferentes intereses, bajo nivel de confianza, estilos de aprendizaje... se abordan creando confianza, reflexión y motivación"

El diagnóstico deviene decisión: quién inicia, quién enlaza, quién cierra; quién habla con tarjetas y quién sin apoyos; qué tiempo y tipo de tarea asignar. El resultado observado es una participación más equitativa y cierres mejor logrados desde la primera ronda.

Cierre analítico integrado de la Categoría

El seguimiento minucioso de los datos —entrevistas que explicitan decisiones docentes y observaciones que muestran su desempeño en tiempo real— permitió configurar el proceso evaluativo formador como un sistema condicional que organiza la mejora de la oralidad. En la base se ubican condiciones deliberadas: clima de cuidado que reduce la amenaza social de hablar, criterios públicos (qué es un buen inicio, enlace y cierre) y apoyos visibles (panel de conectores, tarjetas léxicas, esquemas). Sobre esta plataforma, y alineadas con los criterios, operan técnicas (observación con foco, co/heteroevaluación) e instrumentos (rúbricas, registros audiovisuales) que convierten la participación en evidencia legible. Con esas condiciones, emergen acciones/interacciones de alto valor formador: observar con foco, devolver en breve y en claro (logro + ajuste), comparar con evidencia y reintentar con un ajuste concreto.

Las consecuencias son dobles y observables: (a) más confianza para tomar la palabra —aumentan las voces y disminuyen los silencios inhibidores— y (b) mayor calidad del discurso —aperturas nítidas, enlaces explícitos y cierres pertinentes—. Este encadenamiento se reprodujo de forma consistente en 4.º y 5.º: grado, allí donde faltaba algún eslabón (p. ej., criterios implícitos o ausencia de reintento), reaparecieron vacilaciones, monopolios y cierres inconclusos; allí donde el circuito condiciones → técnicas/instrumentos → acciones/interacciones estuvo completo, se observó una mejora corta dentro de la misma sesión. La comparación constante con

casos frontera sostiene la robustez de la explicación: evaluar en acto no es un aditivo, es el mecanismo que transforma expectativas en criterios, participación en evidencia y evidencia en decisión pedagógica inmediata.

En términos de Teoría Fundamentada, este patrón constituye el núcleo selectivo de la categoría: articula condiciones, procesos y efectos y explica cómo se arriba al hallazgo y por qué se sostiene empíricamente. En clave de aportación doctoral, la categoría no solo describe recursos (rúbricas, grabaciones, coevaluación), sino que explica su función dentro de un modelo operativo que hace predecible la mejora: si se visibilizan criterios y se instalan ciclos breves de feedback + reintento, entonces aumenta la participación y se eleva la coherencia del discurso. Así, el proceso evaluativo formativo deja de ser un epílogo de la clase y se consolida como el motor que organiza, regula y acelera el aprendizaje de la oralidad.

A continuación, presento el análisis e interpretación de la tercera categoría emergente: *Mediación visual-tecnológica para elevar participación y calidad del discurso oral*. Su construcción se deriva del microanálisis de las entrevistas a docentes y de la comparación constante con los registros de aula, avanzando por codificación abierta–axial–selectiva hasta consolidar un eje explicativo estable.

Con base en la Tabla 5 (cuadro categorial de síntesis), expongo primero la organización interna de la categoría y, a continuación, desarrollo cada subcategoría con sus dimensiones y códigos, explicitando el encadenamiento analítico que las sostiene. La Teoría Fundamentada orienta la lectura mediante el paradigma condicional: se muestran las condiciones (recursos visuales y tecnológicos, criterios públicos y apoyos al alcance) que habilitan acciones/interacciones docentes (modelar, practicar con soportes, registrar y revisar con criterios, co/heteroevaluar) y las consecuencias observables en la evaluación de la oralidad (más voces, mayor fluidez y enlaces explícitos, cierres pertinentes).

En términos hermenéuticos, el foco está en cómo las mediaciones visibles y el uso puntual de tecnología organizan la participación y producen evidencia accionable para la mejora inmediata del desempeño oral. Lo que sigue, por tanto, no solo describe prácticas, sino que explica su función dentro de un sistema condicional que vincula diseño didáctico, interacción y resultados evaluativos en la práctica real del aula.

Ilustración 3

Categoría emergente: proceso evaluativo formativo de la oralidad

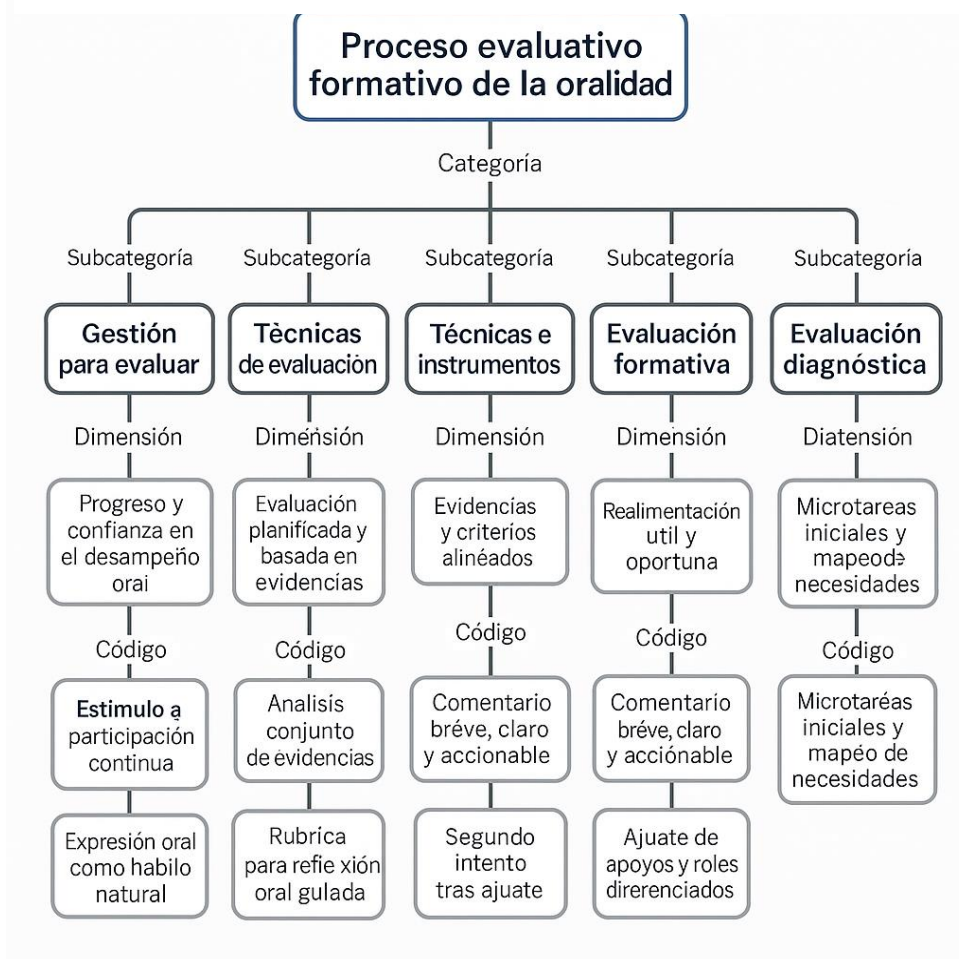


Tabla 5

Categoría emergente: Mediación visual-tecnológica para elevar participación y calidad del discurso oral

CÓDIGOS (síntesis)	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Apoyos visuales (IDC, conectores, banco léxico); producción de video; análisis de grabaciones; coevaluación con referentes; registro en tablero.	Soporte visual-audiovisual para organizar y mejorar el discurso	Recursos gráficos para facilitar el discurso oral	Mediación visual-tecnológica para elevar participación y calidad del discurso oral

Categoría: Mediación visual-tecnológica para elevar participación y calidad del discurso oral

Denomino “mediación visual-tecnológica” al uso intencional de recursos gráficos y dispositivos simples (carteles, esquemas IDC, bancos léxicos, proyector, audio-video) para planificar, sostener y evaluar la oralidad en acto. Bajo la lógica de la Teoría Fundamentada, estas mediaciones operan como condiciones que activan acciones/interacciones (modelar, practicar con apoyos, grabar y revisar, coevaluar) y derivan en consecuencias observables (fluidez, coherencia, seguridad y apropiación de criterios). En clave cognitiva, combinar texto-imagen y hacer visibles los criterios externaliza la estructura del discurso y reduce la carga de memoria, habilitando intervenciones más ordenadas (p. ej., organizar inicio–desarrollo–cierre con conectores). Esta caracterización emerge del material de entrevistas y su organización categorial ya elaborada para el caso.

Para construir esta categoría realicé microanálisis de las entrevistas, nombré incidentes (p. ej., “panel de conectores”, “video explicativo”, “análisis de grabaciones”) y, por comparación constante, los agrupé en una subcategoría y una dimensión articuladora. En la axial, mapeé el patrón condiciones → acciones/interacciones → consecuencias; en la selectiva, integré cómo los apoyos visibles y la tecnología puntual organizan el decir, producen evidencia y orientan la mejora.

Subcategoría: Recursos gráficos para facilitar el discurso oral

Conjunto de carteles, organizadores, láminas, videos y registros utilizados no como decoración sino como herramientas cognitivas que guían la planificación y la revisión del habla (andamiajes semióticos visibles).

Dimensión: Soporte visual–audiovisual estructurado para organizar y mejorar el discurso oral

Empleo activo de materiales visuales (p. ej., panel de conectores, esquema IDC) y audiovisuales (grabaciones breves) para guiar la producción, evidenciar el desempeño y alimentar la retroalimentación.

En los datos, esta dimensión cumple un papel “bisagra”: los apoyos pre-figuran lo que se espera decir; las grabaciones documentan lo dicho; y el análisis con criterios convierte la evidencia en decisiones pedagógicas inmediatas.

Código: Uso de apoyos visuales (panel de conectores, IDC, banco léxico)

Los apoyos visibles externalizan la estructura discursiva y facilitan la selección de conectores, lo que mejora fluidez y coherencia del habla (principio de doble codificación visual-verbal y reducción de carga de memoria).

Las docentes manifiestan: (D1) “Uso apoyos visuales como imágenes o mapas conceptuales...” y, además, asignan roles diferenciados según seguridad del estudiante.

De acuerdo con las informantes, en distintos grados los paneles IDC y conectores están a la altura de la mirada y se consultan en vivo durante la intervención. Condiciones: apoyos permanentes y cercanos; Acciones: señalar un conector, ubicar el cierre, recuperar vocabulario; Consecuencias: menor vacilación, coherencia local y cierres claros. Este patrón aparece de manera consistente en las aulas del caso.

Código: Producción de video explicativo

La micro-producción audiovisual exige planificar (apertura, enlaces, cierre), ejecutar y revisar ante audiencia, transformando la oralidad en un producto visible que puede analizarse con criterios (planificación y autorregulación discursiva).

Según las docentes informantes: (D3) “Grabaron un video donde explicaban un tema... subimos los videos a una plataforma para que sus compañeros los vieran y dieran comentarios positivos”, (D4) “Asimismo, «revisamos juntos grabaciones... que reflexionen sobre qué pueden mejorar”

Condiciones: guion visible y criterios públicos; Acciones: grabar-socializar-comentar con focos (“qué se entendió”, “qué ajustar”); Consecuencias: metaconciencia de inicio-enlace-cierre y mejoras observables en la siguiente ronda.

Código: Análisis grupal de grabaciones

Ver y escuchar la propia intervención funciona como “espejo formativo”: permite comparar desempeño con criterios y ajustar el siguiente intento (análisis colaborativo de evidencias).

De acuerdo con las informantes: (D2) “Revisamos juntos grabaciones... que reflexionen sobre qué pueden mejorar”.

En las sesiones con tecnología puntual, la docente visiona con pausas, realiza preguntas guía y registra ejemplos/contraejemplos en tablero antes del reintento.

Condiciones: evidencia compartida + criterios; Acciones: pausar-preguntar-anotar; Consecuencias: ajuste inmediato y curva de aprendizaje corta (fluidez, enlaces, cierres).

Código 4. Realimentación entre pares con referentes visuales

Definición con autores. La coevaluación breve, positiva y específica, anclada en referentes visibles, socializa el “lenguaje de la calidad” y acorta el camino entre evidencia y mejora.

Las docentes reportan que, tras publicar los videos, los compañeros: (D4) **“dieron comentarios positivos y breves”**.

En clase, esos comentarios se vinculan con conectores y criterios visibles para orientar el siguiente intento.

Condiciones: criterios públicos + apoyos a la vista; Acciones: comentar-referir al panel-sugerir ajuste; Consecuencias: mejora accionable en la misma sesión (paso de observación a decisión pedagógica).

Código 5. Reflexión compartida con registro en tablero

El registro público (tablero/bitácora de expresiones y decisiones) consolida memoria de clase y estabiliza los criterios para usos posteriores (principio de continuidad y transferencia).

En las prácticas con visionado, la docente anota en el tablero “lo que funcionó” y “lo que ajustar”, y luego invita al reintento.

– De acuerdo con el material de entrevistas ya organizado, esta acción se integra como parte del ciclo preparar–hablar–revisar.

Condiciones: espacio de registro + criterios; Acciones: nombrar-ejemplificar-sintetizar; Consecuencias: memoria colectiva que facilita la transferencia de recursos discursivos a nuevas tareas.

Cierre analítico de la Categoría

En el caso estudiado, la mediación visual-tecnológica no sustituye la interacción cara a cara: la organiza. Cuando los apoyos están al alcance y la tecnología se usa puntualmente para vernos y escucharnos, la oralidad deja de depender de la memoria inmediata y se apoya en señales públicas que anticipan el buen desempeño. En términos del paradigma condicional: apoyos visibles y evidencia audiovisual (condiciones) → modelaje, práctica guiada, revisión con criterios y coevaluación breve (acciones/interacciones) → más voces, enlaces explícitos y

cierres definidos (consecuencias). Este encadenamiento aparece de manera consistente en las entrevistas y se refleja en la organización analítica del capítulo.

A continuación, presento el análisis e interpretación de la cuarta categoría emergente: *Clima socioafectivo y gestión participativa del aula*. Su construcción deriva del microanálisis de entrevistas y la comparación constante con los registros de observación, avanzando por codificación abierta–axial–selectiva hasta consolidar un eje explicativo estable.

Con base en la Tabla 6 (cuadro categorial de síntesis), primero expongo su organización interna y, seguidamente, desarrollo cada subcategoría con sus dimensiones y códigos, cuidando la consistencia con el estilo de las categorías previas (extensión de párrafos, claridad terminológica y criterios visibles). La Teoría Fundamentada orienta la lectura mediante el paradigma condicional, explicitando el encadenamiento analítico: condiciones (acuerdos y normas visibles, trato respetuoso, presencia docente próxima) que habilitan acciones/interacciones (reformulación no punitiva, micro-apoyos en tiempo real, señales breves de turno, distribución equitativa de la palabra) y generan consecuencias observables en la evaluación de la oralidad (mayor seguridad comunicativa, participación amplia y mejora en la coherencia del discurso).

En términos hermenéuticos, el foco no es solo *qué* se hace, sino *cómo* esas prácticas reconfiguran la arquitectura social de la participación: convierten la corrección en guía, el apoyo en autonomía y la regulación en cooperación, ofreciendo una explicación consistente —y empíricamente sustentada— de por qué el clima y la gestión participativa actúan como mecanismo condicionante de la calidad del intercambio oral en el aula. Finalmente, la Categoría: Clima socioafectivo y gestión participativa del aula que la componen dos subcategorías, dos dimensiones y cinco códigos.

Ilustración 4

Categoría Mediación visual tecnológica para elevar participación y calidad del discurso oral.

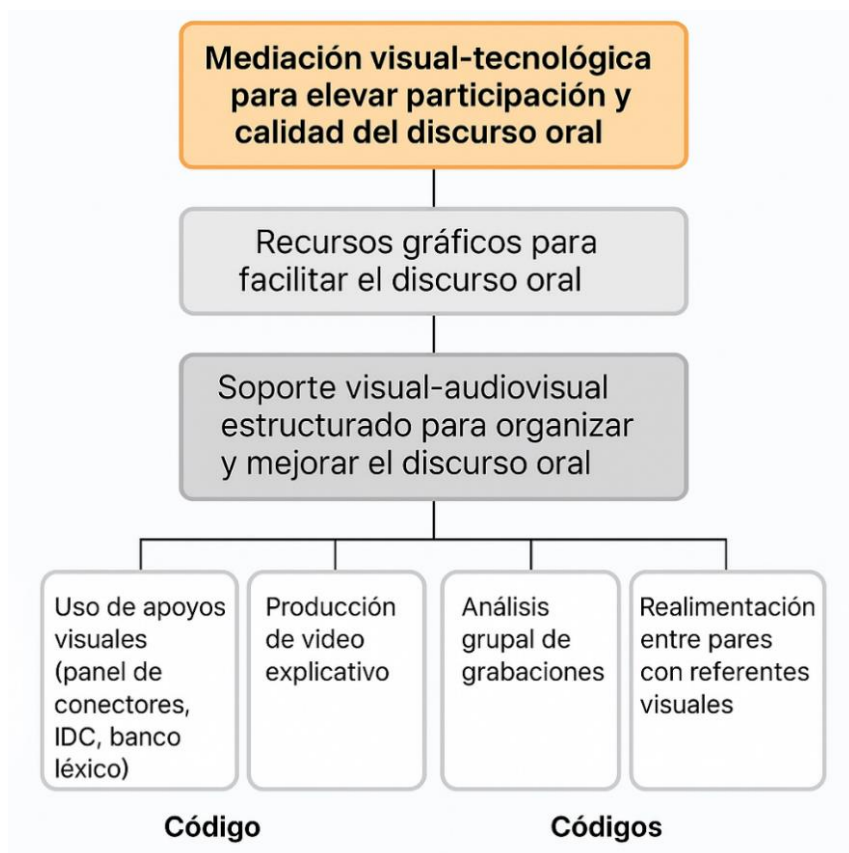


Tabla 6

Categoría emergente: Clima socioafectivo y gestión participativa del aula

CÓDIGOS (síntesis)	DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Normalización del error y reformulación respetuosa; Señales verbales/gestuales para ordenar. Distribución equitativa de la palabra.	Seguridad comunicativa y gestión no punitiva del intercambio.	Clima de confianza y regulación respetuosa de turnos	Clima socioafectivo y gestión participativa del aula
Acompañamiento cercano para disminuir la ansiedad; Micro-apoyos en el momento de hablar.	Participación equitativa y apoyo emocional	Gestión participativa y acompañamiento socioafectivo	

Categoría: Clima socioafectivo y gestión participativa del aula

Conjunto de prácticas docentes que articulan cuidado relacional y regulación dialogada de turnos para disminuir la ansiedad de hablar, distribuir la palabra y elevar la calidad del intercambio oral; su análisis, desde Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), permite modelar el encadenamiento condiciones → acciones/interacciones → consecuencias en el desempeño comunicativo.

En los datos, el clima no aparece como “telón de fondo”, sino como estructura condicional que organiza la acción pedagógica: acuerdos visibles sobre el uso de la palabra, trato respetuoso y presencia cercana sostienen microintervenciones (reformulación, micro-apoyos, señales breves, distribución de turnos) cuyas consecuencias observables son seguridad, participación diversa y mayor coherencia discursiva. Este patrón se reitera de manera consistente en los relatos docentes.

Subcategoría: Clima de confianza y regulación respetuosa de turnos

Agrupar acciones que transforman la toma de la palabra en una experiencia emocionalmente segura y cognitivamente productiva: se normaliza el error, se ofrecen apoyos discretos y se regula el diálogo con serenidad, evitando la exposición punitiva.

Dimensión: Seguridad comunicativa y gestión no punitiva del intercambio

Marco de seguridad relacional que habilita el riesgo de hablar: la corrección se resignifica como oportunidad y las reglas de interacción se ejercen con señales mínimas, preservando la intersubjetividad del grupo.

Código: Normalización del error y reformulación respetuosa

Es el reencuadre de la corrección como oportunidad; la docente reformula con tono sereno e invita al reintento (“¿te parece si lo dices así?”). En términos axiales, la condición es un clima que legitima el ensayo; la acción, una devolución específica y breve; la consecuencia, más intentos espontáneos y cierres más claros en la siguiente ronda.

Las informantes mencionan: (D1) “Primero reconozco lo logrado y propongo otra manera de decirlo; luego le pido volver a intentarlo.” (D3) “Evito corregir en público; prefiero acercarme y sugerir la frase.” El movimiento reconocer → sugerir → reintentar convierte la corrección en guía, no en sanción; por eso la participación no se retrae y se gana coherencia en aperturas y cierres.

Código: Señales verbales/gestuales para ordenar

Regulación con gestos breves o consignas cortas (“uno a la vez”) que reencauzan sin cortar la motivación. La condición son acuerdos visibles; la acción es una señal mínima de orden; la consecuencia es la coherencia conversacional y menos solapamientos.

en la voz de los informantes: (D1) “Uso una señal de mano para pausar y ceder el turno sin regaños.” (D3) “Si se cruzan, digo ‘uno a la vez’ y retomo la idea clave en el tablero.”

La gestión no punitiva preserva la intersubjetividad y mantiene el foco sin inhibir la iniciativa.

Código: Distribución equitativa de la palabra

Alternar turnos, dar paso a voces tímidas y evitar concentraciones de voz para democratizar la participación. La condición es un plan de turnos vigilado por la docente; la acción es “abrir huecos” a quien habla menos; la consecuencia es participación distribuida y sentido de pertenencia.

Las docentes dicen: (D2) “Llevo un registro rápido de quién interviene para abrir turno a quienes aún no hablan.” (D3) “Invito por nombre a quienes hablan poco y agradezco su aporte para que se animen a continuar.”

La intencionalidad distributiva evita monopolios y hace visibles nuevas voces, condición de un aprendizaje dialógico.

Subcategoría: Gestión participativa y acompañamiento socioafectivo

Intencionalidad por democratizar la palabra y sostener vínculos de apoyo que reducen la distancia jerárquica y consolidan colectividad; bajo el paradigma condicional, condiciones (presencia, acuerdos, validación) habilitan acciones de distribución y apoyo individual, con consecuencias en cohesión, autoconfianza y coherencia.

Dimensión: Participación equitativa y apoyo emocional

Definición (referida). Eje que integra la estructura (acuerdos, criterios, apoyos) y el proceso (secuencias de acciones) para sostener una participación amplia y cuidada, con efectos visibles en calidad del intercambio.

En esta dimensión, observé un encadenamiento estable: acuerdos + presencia + validación (condiciones) → reformulación, micro-apoyos, señales, distribución (acciones) → seguridad, diversidad de voces, escucha activa, coherencia

(consecuencias). El “cómo” de la gestión—ligero, oportuno, respetuoso—explica el “por qué” de la mejora en la oralidad.

Código: Acompañamiento cercano para disminuir la ansiedad

Presencia docente próxima (circular, agacharse a la altura, parafrasear y validar el intento) como generadora de seguridad emocional. La condición es una relación que acorta la distancia jerárquica; la acción, un acompañamiento de baja intrusión; la consecuencia, más disposición a hablar y menos bloqueos.

El testimonio de las docentes: (D2) “Camino entre las filas y parafraseo lo que quiso decir para que continúe.” (D3) “Me agacho a su altura y valido el esfuerzo antes de pedir un ajuste.”

Esa proximidad convierte el riesgo de hablar en oportunidad de mejora, con efectos inmediatos en fluidez y cierre.

Código: Micro-apoyos en el momento de hablar

Apoyos contingentes: frases de arranque, recordatorios de conectores o palabra clave susurrada por la compañera para desbloquear la intervención. Como condición, los apoyos están visibles y disponibles; la acción es un soporte mínimo a tiempo; la consecuencia es la continuidad del discurso sin sustituir la voz del estudiante.

Los testimonios de las docentes son: (D2) “Si se queda en silencio, le susurro el inicio o señalo el conector en el panel.” (D4) “Entre pares, se recuerdan la palabra clave y la idea fluye.”

El apoyo “ligero y a tiempo” reduce la carga de recuperación verbal y mantiene la agencia del hablante.

Cierre analítico de la Categoría 4

El análisis muestra que el clima de cuidado y la gestión participativa son condiciones estructurantes de la evaluación formativa en acto: convierten la corrección en guía, el apoyo en autonomía y la regulación en cooperación. En clave axial, el núcleo que integra la categoría es: acuerdos visibles, trato respetuoso y presencia cercana (condiciones) → reformulación, micro-apoyos, señales y distribución (acciones/interacciones) → seguridad comunicativa, participación diversa y mayor coherencia (consecuencias). Este patrón, consistente en las voces docentes, justifica el salto explicativo propio del nivel doctoral: no es sólo que “se sienten más

cómodos”, sino que se reconfigura la arquitectura del intercambio para que la voz emerja, se sostenga con conectores y cierre con sentido.

Ilustración 5

Categoría emergente: Clima socioafectivo y gestión participativa del aula.



Los cuadros que se presentan al inicio de cada categoría sintetizan lo hallado en las observaciones realizadas en 4.º y 5.º grado. El estudio adopta un diseño de caso y el análisis se condujo mediante Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin), atendiendo a la comparación constante entre aulas y momentos. Partimos de lo ocurrido en clase y fuimos nombrando lo observado con *códigos* (acciones, condiciones, efectos); dichos códigos se agruparon en *dimensiones* (aspectos que otorgan sentido), se ordenaron en *subcategorías* (núcleos temáticos más concretos) y, finalmente, se integraron en *categorías* (ejes mayores de interpretación). El cuadro de observaciones refleja esta ruta analítica.

El procedimiento fue cualitativo. Para cada categoría —Ambiente pedagógico y recursos integrados para la oralidad, Mediación visual-tecnológica para elevar participación y calidad del discurso oral, Estrategias didácticas que fomentan la expresión oral y Evaluación formativa y participativa de la oralidad— se presentan sus

subcategorías, se explicitan las dimensiones que las estructuran y se analizan sus códigos con evidencia de aula. Siguiendo el esquema propuesto por Strauss y Corbin, cada hallazgo se leyó en la secuencia condiciones → acciones/interacciones → consecuencias (por ejemplo: “*apoyos visuales al alcance*” → “*consulta en vivo de conectores*” → “*mayor fluidez y cierres claros*”). Asimismo, se identificaron patrones recurrentes y tensiones entre lo que se declara y lo que efectivamente se practica.

Estos resultados se ponen en diálogo con los propósitos de la investigación: (1) describir los procedimientos usados para desarrollar y evaluar la oralidad; (2) analizar las concepciones docentes; (3) revisar enfoques, técnicas e instrumentos de evaluación; y (4) explicar cómo dichas concepciones se relacionan con lo que se evalúa en la práctica. En el cierre, se triangularon las observaciones con las entrevistas para reforzar la validez explicativa de los hallazgos.

A continuación, se desarrolla el análisis cualitativo de la primera categoría: **Ambiente pedagógico y recursos integrados para la oralidad**

cada categoría—con sus subcategorías, dimensión y códigos, contrastado con referentes teóricos.

El estudio adoptó un estudio de caso para examinar la oralidad en aulas de 4.º y 5.º grado, y condujo un análisis mediante la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, empleando la comparación constante entre distintas aulas y momentos de observación. Partiendo de lo ocurrido en clase, se asignaron códigos a cada fenómeno observado (por ejemplo, acciones, condiciones, efectos). Estos códigos se agruparon después en dimensiones –aspectos que aportan significado contextual– y se organizaron en subcategorías, que representan núcleos temáticos más específicos. Finalmente, las subcategorías se integraron en categorías amplias que constituyen los ejes principales de interpretación. Esta ruta analítica (códigos → dimensiones → subcategorías → categorías) se reflejó en un cuadro resumen de observaciones, sintetizando los hallazgos clave de cada aula observada.

Estructura de las Categorías de Análisis: La investigación identificó cuatro categorías principales para analizar el desarrollo de la oralidad en el aula. A continuación, se listan dichas categorías: Ambiente pedagógico y recursos integrados para la oralidad, Mediación visual-tecnológica para elevar la participación y la calidad

del discurso oral, Estrategias didácticas que fomentan la expresión oral y Evaluación formativa y participativa de la oralidad.

Cada categoría abarca varias subcategorías definidas por dimensiones específicas, y su análisis se apoya en evidencias concretas de las observaciones de aula. El procedimiento de análisis fue enteramente cualitativo: se describieron y examinaron situaciones reales de clase, buscando comprender cómo y por qué ocurren ciertos fenómenos ligados a la oralidad.

Siguiendo el esquema propuesto por Strauss y Corbin, cada hallazgo se interpretó mediante la secuencia de condiciones → acciones/interacciones → consecuencias. Por ejemplo, un resultado típico puede describirse así: “apoyos visuales al alcance” (condición) → “consulta en vivo de conectores” (acción) → “mayor fluidez y cierres claros” (consecuencia). De esta manera, se estableció cómo ciertas condiciones del aula o de la enseñanza desencadenan acciones o interacciones específicas, generando determinadas consecuencias en el desarrollo de la oralidad. Durante el análisis también se identificaron patrones recurrentes en las prácticas docentes, así como tensiones entre lo que los docentes declaran (sus concepciones sobre la enseñanza de la oralidad) y lo que efectivamente practican en clase.

Los resultados obtenidos en las observaciones se contrastaron constantemente con los propósitos de la investigación. Este estudio se planteó cuatro objetivos principales: Describir los procedimientos empleados para desarrollar y evaluar la oralidad en el aula, Revisar los enfoques, técnicas e instrumentos de evaluación de la expresión oral y Explicar cómo dichas concepciones docentes se relacionan con lo que efectivamente se evalúa en la práctica.

Al final del proceso, se triangularon los datos de las observaciones con la información obtenida en entrevistas a las docentes, con el fin de reforzar la validez explicativa de los hallazgos. Este cotejo entre lo observado en clase y lo expresado en las entrevistas permitió afianzar las interpretaciones y asegurar que las conclusiones reflejen fielmente la realidad estudiada.

En las secciones siguientes, se presenta el análisis cualitativo detallado de cada categoría. Se inicia con la primera categoría –Ambiente pedagógico y recursos integrados para la oralidad– y se continúa con las restantes, ilustrando en cada caso las subcategorías, dimensiones y códigos identificados, junto con ejemplos concretos tomados de las aulas observadas. Esta organización busca ofrecer una visión clara y

estructurada de cómo se desarrollan y evalúan las habilidades orales en el contexto de las clases estudiadas.

Tabla 7

Observaciones de aula

CÓDIGO(S) DE ANÁLISIS	DIMENSIÓN	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
Disposición espacial transitable (filas dobles, pasillos, escritorio lateral)	Diseño del aula como soporte activo del discurso (espacio accesible + señalética didáctica al alcance).	Estructura funcional del aula y apoyos visuales permanentes	Ambiente pedagógico y recursos integrados para la oralidad
Señalética didáctica y apoyos visibles (IDC, conectores, normas)			
Reconfiguración ágil a parejas/tríos y roles simples	Organización cooperativa de la participación (parejas/tríos; roles simples).	Disposición para la interacción colaborativa	
Circulación docente con micro-apoyos			
Liderazgo afectivo y normas claras.	Cuidado relacional y normas visibles para hablar/escuchar	Clima socioafectivo seguro y motivador	
Proyección breve para modelar y analizar	Articulación audiovisual—analógica para modelar—analizar—ensayar.	Integración visual—tecnológica situada (apoyo a la oralidad)	
Grabación/visionado con reintento.			

Categoría: Ambiente pedagógico y recursos integrados para la oralidad

El ambiente de aula —disposición espacial, apoyos visibles y rutinas de interacción— funciona como condición que hace posible un discurso oral más frecuente, fluido y coherente cuando ofrece accesibilidad, señalética y reglas explícitas (Alexander, 2008; Mayer, 2009). En las aulas observadas, cuando el espacio es transitable y los apoyos están “a la mano”, la palabra circula con menos fricción: los estudiantes inician con seguridad, enlazan con conectores visibles y logran cierres claros. Esta pauta aparece de modo consistente en 4.º y 5.º grado.

Subcategoría: Estructura funcional del aula y apoyos visuales permanentes

Definición: Entiendo por *estructura funcional del aula y apoyos visuales permanentes* la organización intencional del espacio (disposición de puestos, circulación, puntos de habla) y la provisión estable de señalética didáctica (p. ej., esquema *inicio–desarrollo–cierre* (IDC), panel de conectores, bancos léxicos, normas de participación) que externalizan la estructura del discurso y reducen la carga de memoria durante la producción oral. Estos apoyos favorecen la planificación, el enlace y el cierre del decir (Mayer, 2009), actuando como organizadores previos y referencias visibles que orientan la asimilación de nuevas intervenciones al proporcionar anclajes semánticos y expectativas de forma (Ausubel, 1978).

En esta subcategoría, la infraestructura del aula no es un telón de fondo: actúa como condición que ordena la participación y hace público el modelo de un buen discurso. Cuando la estructura física garantiza transitabilidad (pasillos y líneas de visión claras) y los recursos permanecen a la vista (IDC, conectores, léxico útil, normas), el estudiantado anticipa cómo iniciar, encuentra con qué enlazar y reconoce cómo cerrar. Esta publicidad del criterio transforma lo esperado en soporte tangible: el estudiante no “improvisa a ciegas”, sino que lee el camino mientras habla.

En mis notas de aula registré tres momentos que sintetizan la función de esta subcategoría:

1. **Pasillo central y micro-apoyos:** En los grados 401, 403 y 501 de básica primaria, las docentes ajustaron el mobiliario para abrir un pasillo central. Al desplazarse, susurraban frases de arranque a quienes dudaban y señalaban con discreción el panel de conectores. Las intervenciones que habían iniciado con titubeos recuperaron fluidez en la misma ronda.

2. **Señalética junto al punto de habla:** En otra sesión, el esquema IDC estaba colocado junto al punto de habla; cada estudiante, al pasar, miraba el ítem *cierre* antes de terminar. Se observaron cierres más breves y pertinentes que en sesiones sin ese apoyo visible.

3. **Normas visibles para regular turnos:** En un aula con normas de participación a la vista, la regulación de turnos se resolvió con un gesto acordado y una consigna corta (“uno a la vez”), sin cortar la motivación del

grupo. El diálogo mantuvo coherencia conversacional y se redujeron solapamientos.

Dimensión: Diseño del aula como soporte activo del discurso (espacio accesible + señalética didáctica al alcance). Los recursos de organización externa (disposición de puestos, paneles IDC, bancos léxicos) reducen la carga cognitiva extrínseca y apoyan la planificación verbal en tiempo real (Ausubel, 1978; Mayer, 2009). En las aulas observadas, cuando el mobiliario deja pasillos claros y la señalética didáctica está a la altura de la mirada, la intervención oral deja de depender de la memoria inmediata y se apoya en anclajes públicos. Esto se traduce en inicios más seguros, enlaces visibles y cierres nítidos: los estudiantes “leen” el camino del decir mientras hablan y la docente puede ofrecer micro-apoyos sin interrumpir. En términos operativos, el diseño del aula *prefigura* el buen desempeño y acorta la curva de mejora dentro de la misma sesión.

- **Código 1:** Disposición espacial transitable (filas dobles, pasillos, escritorio lateral). *Testimonios:* (A-503) “Entorno organizado y acogedor... carteles con normas, conectores... filas dobles que facilitan contacto visual.” (A-501) “Afiches y organizadores... filas dobles para trabajo en parejas.” (A-401) “Entorno cálido y estructurado... pupitres en filas dobles; trabajo colaborativo.” Esta disposición no es decorativa: habilita la circulación docente para micro-apoyos y regula líneas de visión para ceder/recuperar la palabra sin solapamientos. **Lectura axial:** condiciones (pasillos + escritorio lateral) → acciones (circulación, contacto visual, regulación breve de turnos) → consecuencias (más intervenciones, enlaces más claros).

- **Código 2:** Señalética didáctica y apoyos visibles (IDC, conectores, normas). *Testimonios:* (A-502) “Paredes con material didáctico impreso (normas, estructuras, vocabulario) como apoyo permanente.” (A-503) “Carteles con normas, conectores y frases motivadoras.” (A-501) “Afiches y organizadores que refuerzan conectores y estructuras.” Cuando los criterios (IDC) y los vocabularios útiles están visibles, los estudiantes inician sin bloqueos, enlazan ideas leyendo conectores y cierran con fórmulas de síntesis. **Lectura axial:** condiciones (panel IDC, banco léxico) → acciones (consulta en vivo, autorregulación) → consecuencias (fluidez, coherencia).

Subcategoría: Disposición para la interacción colaborativa

Definición: Entiendo por *disposición para la interacción colaborativa* el diseño de estructuras cooperativas (parejas, tríos, equipos con roles) que establecen interdependencia positiva y responsabilidad individual, de modo que todas las voces tengan oportunidades reales de participar y co-construir significados (Johnson & Johnson, 1999; Gillies, 2016).

En el aula, la “disposición” no es solo mover sillas: es prefigurar el diálogo con formatos pequeños y roles claros (inicia–enlaza–sintetiza) para que hablar sea alcanzable y tenga un propósito. En la lectura axial se observa el encadenamiento: **condiciones** (parejas/tríos + reglas simples) → **acciones** (co-elaboración, parafraseo, turnos regulados) → **consecuencias** (más voces, enlaces explícitos, cierres compartidos). Esto explica la mejora inmediata en cohesión y participación. En 4.º y 5.º, tras reconfigurar a tríos con roles, los estudiantes pasaron de intervenciones aisladas a mensajes colectivos con conectores aditivos y de contraste (“además”, “en cambio”) y cierres nítidos; la docente solo realizó micro-apoyos mientras circulaba.

Dimensión: Organización cooperativa de la participación (parejas/tríos; roles simples). Las estructuras cooperativas con interdependencia positiva y responsabilidad individual distribuyen la palabra y elevan la calidad del discurso conjunto (Johnson & Johnson, 1999; Gillies, 2016). En las sesiones observadas, pasar de la plenaria difusa a parejas/tríos con roles simples (inicia–enlaza–sintetiza) redistribuye la palabra y hace predecible el curso del intercambio. Con esa microarquitectura, emergen aperturas más nítidas, enlaces explícitos y cierres compartidos, mientras la docente solo aporta micro-apoyos al circular por el aula. En términos axiales, la triada condición (formato pequeño + roles) → acciones (co-elaborar, parafrasear, regular turnos) → consecuencias (más voces y mayor cohesión) explica la mejora inmediata del discurso conjunto.

- **Código 1:** Reconfiguración ágil a parejas/tríos y roles simples.

Testimonios: (A-503) “Filas dobles facilitan contacto visual y trabajo en parejas; aprendizaje colaborativo.” (A-501) “Organización en filas dobles permite dinámicas en parejas o grupos; debates y dramatizaciones con acompañamiento cercano.” (A-502) “Participación mejora en pares/pequeños grupos; estructura predecible reduce la presión.” El formato reducido baja la exposición y multiplica los turnos de habla; los roles (inicia–enlaza–cierra)

hacen predecible la secuencia discursiva. Lectura axial: condiciones (parejas/tríos + reglas simples) → acciones (co-elaborar, parafrasear, enlazar) → consecuencias (más voces, mejores cierres).

- Código 2: Circulación docente con micro-apoyos. *Testimonios:* (A-401) “Docente circula y ofrece realimentación inmediata.” (A-501) “Acompañamiento cercano... participación espontánea alta.” La presencia móvil permite susurrar frases de arranque, señalar un conector o reformular brevemente sin interrumpir la dinámica, acelerando ciclos de mejora “en acto”.

Subcategoría: Clima socioafectivo seguro y motivador

Definición: Entiendo por *clima socioafectivo seguro y motivador* el conjunto de relaciones de cuidado, reconocimiento y respeto que reduce la amenaza social de hablar y sostiene la participación con sentido, creando condiciones emocionales para aprender mediante el diálogo (Noddings, 2005; Mercer & Littleton, 2007).

En el aula, el clima no es telón de fondo: es el dispositivo condicional que legitima el ensayo, normaliza el error y hace posible tomar la palabra sin miedo. En la lectura axial se observa: condiciones (trato respetuoso, normas visibles, validación del intento) → acciones (micro-apoyos, reformulación no punitiva, turnos regulados) → consecuencias (más voces, mayor fluidez y cierres claros). En 4.º y 5.º, tras validar el esfuerzo y recordar acuerdos de participación, estudiantes usualmente silenciosos iniciaron con frases de arranque, enlazaron con conectores del panel y cerraron sin titubeos. Bastaron señales breves de turno y una devolución corta (logro + ajuste) para sostener el avance.

Dimensión: Cuidado relacional y normas visibles para hablar/escuchar. Un clima de respeto y confianza reduce la amenaza social de hablar y sostiene la participación (Noddings, 2005; Mercer & Littleton, 2007).

- **Código:** Liderazgo afectivo y normas claras. *Testimonios:* (A-401) “Liderazgo con firmeza y calidez; respeto mutuo y confianza sostienen la participación.” (A-501) “Actitud abierta, lenguaje respetuoso; normas canalizan la euforia sin sanción.” (A-503) “Clima emocional positivo... estudiantes ‘se sienten cómodos y motivados’ para participar.” Donde el reconocimiento es norma y las reglas son visibles, aumentan las manos levantadas y disminuyen los silencios defensivos. **Lectura axial:** condiciones (cuidado + normas) →

acciones (escucha activa, turnos ordenados) → consecuencias (seguridad y constancia al hablar).

Subcategoría: Integración visual–tecnológica situada (apoyo a la oralidad)

Definición: Entiendo por *integración visual–tecnológica situada* el uso intencional y puntual de recursos visuales (esquema IDC, panel de conectores, bancos léxicos) y audiovisuales (proyección breve, grabaciones) para planificar, hacer visible y “retroalimentar” el desempeño oral en contexto. Estos apoyos reducen la carga cognitiva y favorecen la organización del discurso (Mayer, 2009; Hattie & Timperley, 2007).

La tecnología no sustituye el diálogo: lo organiza. El apoyo visual anticipa qué decir y cómo enlazar o cerrar; la grabación vuelve evidencia lo dicho para compararlo con criterios. En la lectura axial se observa: condiciones (apoyos visibles + clip/registro breve + criterios públicos) → acciones (modelar, practicar, visionar con preguntas guía, retroalimentar “logro + ajuste”, reintentar) → consecuencias (más voces, enlaces explícitos, cierres nítidos en la misma sesión). En 5.º, tras proyectar un clip de 45” y anotar en el tablero “inicio–enlaces–cierre”, el grupo grabó, revisó y reintentó: en el segundo intento aparecieron conectores causales y cierres breves, con mínima intervención docente.

Dimensión: Articulación audiovisual–analógica para modelar–analizar–ensayar. La tecnología con propósito didáctico modela, hace visible el desempeño y habilita ciclos de retroalimentación breves (Mayer, 2009; Hattie & Timperley, 2007).

- **Código 1:** Proyección breve para modelar y analizar.

Testimonios: (A-401) “Proyección de videos, narraciones y entrevistas; pausas para análisis y reflexión.” (A-502) “Video beam ocasional... modelar ritmo, conectores y lenguaje corporal.” Cuando el clip es corto y la pausa tiene pregunta guía, el grupo verbaliza criterios (“¿qué hizo al enlazar?”, “¿cómo cerró?”) y los transfiere al siguiente intento.

- **Código 2:** Grabación/visionado con reintento. *Testimonios:* (A-501) “Grabaciones para autoevaluación y observación crítica del desempeño.” (A-503) “Uso limitado del video beam; se priorizan recursos analógicos.” (Esta última cita refleja brecha en uso sistemático). Donde hubo registro y revisión

conjunta, observé mejoras en la siguiente ronda (más control de inicio–enlace–cierre). Donde faltó registro, la mejora dependió solo de la memoria inmediata.

Cierre analítico integrado de la categoría

El análisis comparado de las aulas observadas (401, 501, 502, 503) muestra consistentemente que el ambiente no es un telón neutro, sino un *mecanismo condicional* que organiza el desempeño oral. Cuando el aula es transitable (pasillos y líneas de visión claras) y la señalética didáctica permanece a la vista (esquema IDC, panel de conectores, banco léxico, normas de participación), el estudiantado anticipa cómo iniciar, encadena ideas con apoyos públicos y cierra con fórmulas visibles. En clave de Teoría Fundamentada, el patrón axial que emerge es: condiciones (diseño espacial + apoyos visibles + normas explícitas) → acciones/interacciones (circulación con micro-apoyos, consulta en vivo de apoyos, regulación breve de turnos, trabajo en formatos pequeños con roles) → consecuencias (más voces, mayor fluidez, enlaces explícitos y cierres nítidos).

Este encadenamiento dialoga coherentemente con la literatura que sustenta la categoría. Los organizadores externos y referencias visibles reducen la carga extrínseca y liberan memoria de trabajo para planificar y enlazar ideas (Ausubel, 1978; Mayer, 2009). La retroalimentación breve y accionable, ofrecida *en acto* durante la circulación docente, acelera la mejora en la misma sesión (Hattie & Timperley, 2007). Las estructuras cooperativas de baja exposición (parejas/tríos con roles) redistribuyen la palabra y elevan la coherencia del discurso conjunto (Johnson & Johnson, 1999; Gillies, 2016). A su vez, el clima de cuidado —liderazgo con firmeza y calidez, normas visibles y validación del intento— disminuye la amenaza social de hablar y sostiene la participación (Noddings, 2005; Mercer & Littleton, 2007).

La triangulación empírica refuerza esta explicación condicional. En aulas con disposición transitable, se observó a la docente susurrar frases de arranque o señalar conectores sin interrumpir, con efecto inmediato en la continuidad del discurso. Donde el esquema IDC se ubicó junto al punto de habla, aparecieron cierres más breves y pertinentes; donde las normas estuvieron visibles, la regulación de turnos se resolvió con señales mínimas y sin perder motivación grupal. En sesiones que reconfiguraron a parejas/tríos con roles, las intervenciones pasaron de ser aisladas a mensajes colectivos con conectores aditivos y de contraste; en cambio, cuando faltaron apoyos

visibles o formatos de baja exposición, retornaron los silencios prolongados, los monopolios y los cierres inconclusos. Estos casos frontera robustecen la validez explicativa del modelo condicional emergente.

Desde un punto de vista hermenéutico, la categoría no solo describe, sino que explica por qué mejora la oralidad: lo esperado se vuelve visible y usable. Los criterios (qué es un buen inicio, cómo se enlaza, cómo se cierra) dejan de estar implícitos y se convierten en propiedades del entorno. En el ambiente pedagógico intencionalmente configurado, los estudiantes *leen, practican y ajustan* esos criterios en ciclos cortos mientras hablan. Por eso, la curva de mejora se acorta: aumenta la frecuencia de la palabra (más manos levantadas), mejora la calidad (enlaces y cierres más coherentes) y se distribuye la participación (menos concentración de la voz en unos pocos).

Categoría: Recursos para la oralidad – Alineación concepción–práctica

Ilustración 6

Categoría: Ambiente pedagógico y recursos integrados para la oralidad

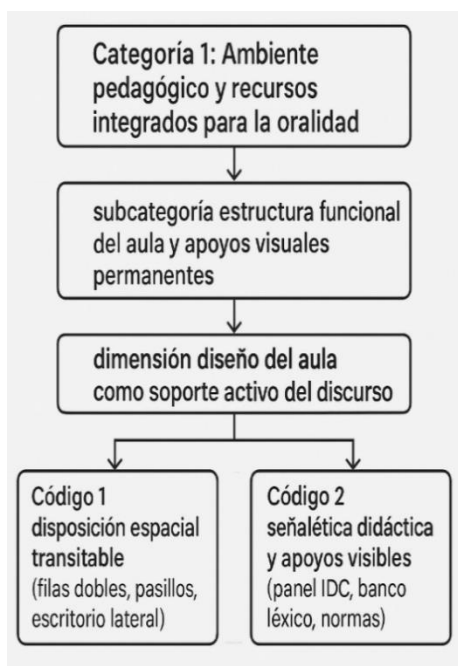


Ilustración 7

Esquema condicional de la categoría: ambiente pedagógico y recursos integrados para la oralidad.

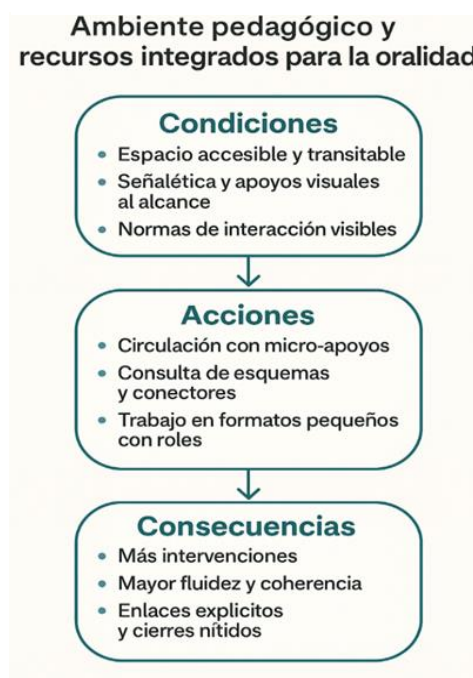


Tabla 8

Observaciones: Categoría: Recursos para la oralidad: alineación concepción–práctica

CÓDIGO(S) DE ANÁLISIS	DIMENSIÓN	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
Articulación audiovisual–práctica–evaluación	Combinación audiovisual–presencial para modelar y mejorar la oralidad	Integración audiovisual con propósito didáctico	Recursos para la oralidad: alineación concepción–práctica
Proyector como disparador inicial (consigna y ejemplo breve)			
Código: Modelado cara a cara en tablero			
Práctica en parejas/grupos con pequeñas ayudas			
Realimentación inmediata y registro visible	Ver con foco, pausar para analizar y volver a decir	Visionado guiado con análisis y transferencia	
Foco anticipado de observación			
Pausas pedagógicas y preguntas de análisis	Uso puntual condicionado por infraestructura, con práctica y evaluación cara a cara	Recursos tecnológicos (disponibilidad y uso) en contexto	
Condiciones de uso (ajustes logísticos y brecha concepción–práctica)			
Transición a tablero/carteles/cuaderno como núcleo operativo Testimonios.			

Categoría: Recursos para la oralidad – Alineación concepción–práctica

Esta categoría explica cómo se emplean recursos visuales y tecnológicos para planificar, sostener y evaluar el discurso oral en tiempo real. Se observó el uso de elementos como paneles de conectores, organizadores gráficos colocados a la altura de la mirada, consignas proyectadas mediante video beam o clips de video breves, así como ciclos de autoobservación con registro visible del desempeño. El análisis se construyó mediante codificación abierta–axial–selectiva, articulando condiciones, acciones/interacciones y consecuencias de los fenómenos observados (Strauss & Corbin, 2002). En esta categoría, la mediación tecnológica no sustituye la interacción oral, sino que la organiza. Al hacer públicos los criterios de evaluación (por ejemplo, el uso de conectores discursivos o la estructura IDC de inicio–desarrollo–cierre) y hacer trazables las evidencias de desempeño (por ejemplo, mediante el visionado de grabaciones y el registro de observaciones en el tablero), cada intervención del estudiante se convierte en un insumo para la toma de decisiones pedagógicas

inmediatas, permitiendo al docente ajustar la enseñanza y el apoyo durante la misma sesión. De esta forma, se atienden los propósitos de describir procedimientos, analizar enfoques y derivar relaciones entre las concepciones docentes y la evaluación de la oralidad.

Subcategoría: Integración audiovisual con propósito didáctico

Esta subcategoría se refiere al uso puntual y focalizado de recursos audiovisuales con un fin pedagógico concreto. Se recurre, por ejemplo, al video beam, a clips de video cortos o a láminas visuales para dirigir la atención de los estudiantes hacia rasgos específicos del discurso oral (por ejemplo, la estructura inicio–enlace–cierre, el ritmo o los gestos). La clave de esta estrategia es la segmentación con señalización: se presenta un estímulo audiovisual breve *antes* de que los alumnos hablen (de modo que lo que *miran* conduzca a mejorar lo que *dicen*), y luego se utilizan apoyos visuales permanentes –como el tablero y carteles en el aula– que quedan a la vista para anclar el desempeño de los estudiantes durante sus intervenciones. Inmediatamente después del estímulo inicial, la docente modela el discurso de forma presencial (escribiendo o ilustrando en el tablero) y guía una práctica controlada, para finalmente realizar una revisión formativa con el desempeño registrado de forma visible. En términos de codificación axial, esta secuencia conecta de forma verificable las condiciones (recursos visuales disponibles, estímulo audiovisual breve) con las acciones/interacciones del aula (modelado en el tablero, práctica guiada, pausas para análisis, coevaluación) y con las consecuencias observables (mayor fluidez, enlaces más explícitos, cierres más claros y mayor seguridad al hablar).

Dimensión: *Combinación audiovisual–presencial* para modelar y mejorar la oralidad. La secuencia típica observada fue: disparo visual inicial → modelado en el tablero → práctica guiada → revisión con registro visible. Este ciclo permite convertir lo visto/escuchado en acciones concretas de mejora del habla (por ejemplo, aprender a iniciar con claridad, enlazar ideas mediante conectores adecuados o cerrar con una síntesis efectiva).

Código: Articulación audiovisual–práctica–evaluación

Testimonios:

(OA501) *“Se cuenta con un video beam, un televisor y una cabina de sonido; además, se realizan grabaciones para la autoevaluación y la observación crítica del*

desempeño.”

(OA401) *“Se proyectan videos, narraciones, discursos y entrevistas, intercalando pausas pedagógicas para el análisis y la reflexión crítica.”*

Como se aprecia, la proyección de materiales audiovisuales no queda de fondo, sino que orienta la atención de los estudiantes; a la par, la evaluación ocurre *en acto*, durante la propia actividad oral, mediante pausas para reflexionar y registros visibles en el tablero. El resultado de este enfoque inmediato es que, en una segunda ronda de intervenciones, se observaron enlaces más explícitos entre ideas y cierres más pertinentes en los discursos de los estudiantes (es decir, mejoras concretas en la calidad de la oralidad).

Código: Proyector como disparador inicial (consigna y ejemplo breve)

Testimonios:

(OA503) *“En ocasiones la docente inicia la actividad con una lámina de consigna proyectada; luego apaga el proyector y continúa apoyándose en el tablero, carteles y cuaderno.”*

(OA502) *“Se utiliza un clip de video corto (almacenado sin conexión) para modelar el ritmo, los conectores y el lenguaje corporal.”*

En contextos con conectividad limitada, el uso breve y focalizado de recursos audiovisuales evita la sobrecarga tecnológica y libera tiempo para la interacción oral activa. Pedagógicamente, anunciar de antemano el aspecto en que se debe enfocar la atención y segmentar la información audiovisual optimiza la transferencia inmediata de lo observado a la práctica del estudiante. En otras palabras, un estímulo audiovisual conciso, bien elegido y con un propósito claro, prepara el terreno para que los estudiantes hablen con mayor calidad sin distraer tiempo excesivo de la producción oral.

Código: Modelado cara a cara en el tablero

Testimonios:

(OA503) *“La docente escribe fórmulas de apertura en el tablero y las vincula con el panel de conectores; mantiene visible la estructura ‘inicio–desarrollo–cierre’.”*

(OA501) *“Afiches y organizadores gráficos junto al tablero sirven de modelo para expresarse; los estudiantes los consultan para ordenar su discurso.”*

El tablero actúa como un puente entre el estímulo audiovisual inicial y la producción oral de los estudiantes. Al traducir lo observado en recursos visibles y

disponibles (por ejemplo, frases de apertura, conectores discursivos, esquemas de organización del discurso), se reduce la incertidumbre al tomar la palabra y se sostiene la fluidez durante la intervención oral. Los estudiantes cuentan con un apoyo inmediato a la vista, lo que les permite estructurar mejor sus ideas mientras hablan, siguiendo el modelo provisto por la docente.

Código: Práctica en parejas/grupos con pequeñas ayudas

Testimonios:

(OA401) *“La docente circula por el aula brindando micro-retroalimentaciones y apoyos puntuales, sin detener la dinámica general.”*

(OA503) *“Se emplean filas dobles y reconfiguraciones rápidas para permitir ensayos con baja exposición.”*

La práctica escalonada (iniciando en parejas, luego en grupos más grandes y finalmente en plenaria) proporciona un equilibrio entre una baja exposición inicial – que reduce la ansiedad del hablante– y un alto andamiaje pedagógico. La docente acompaña de cerca estos ejercicios, ofreciendo retroalimentación inmediata de forma individualizada mientras la actividad global continúa. Esta estrategia de incremento gradual en la exigencia favorece **avances observables** entre un intento y el siguiente: a medida que los estudiantes ganan confianza en grupos pequeños, se atreven a aportar más en instancias de mayor exposición, demostrando mejoras en cada ronda sucesiva.

Código: Realimentación inmediata y registro visible

Testimonios:

(OA501) *“Se reproduce un fragmento de la intervención, se hace una pausa y la docente pregunta: ‘¿Dónde se enlazó la idea?’; en el tablero se van recogiendo estos hallazgos.”*

(OA401) *“La docente realiza pausas para el análisis con preguntas breves, mientras registra en el tablero los conectores y gestos observados.”*

En este proceso cíclico, se establece un triángulo formativo de reconocimiento → sugerencia → reintento. La docente y los estudiantes identifican aciertos o aspectos a mejorar (reconocimiento), proponen o escuchan estrategias de mejora (sugerencia) y enseguida ponen en práctica esos ajustes (reintento) en una nueva intervención. Todo este proceso queda apoyado por un rastro visible en el tablero, lo que hace trazable la mejora de un intento a otro. Al visualizar en el tablero los

conectores utilizados, los gestos observados u otros criterios, la coevaluación y la autoevaluación ganan legitimidad: los estudiantes pueden ver evidencias concretas de su desempeño y del de sus pares, y comprender cómo aplicar las sugerencias para mejorar en la siguiente oportunidad.

Subcategoría: Visionado guiado con análisis y transferencia

Esta subcategoría implica ver con propósito un material audiovisual y convertir esa experiencia en mejoras inmediatas de la oralidad. Consiste en anticipar un foco de observación antes del visionado (por ejemplo, pedir a los estudiantes que se fijen específicamente en los conectores, en el ritmo o en los gestos del orador), *interrumpir* el video en momentos clave para analizar lo observado mediante preguntas guiadas, registrar las observaciones en el tablero y luego transferir de inmediato esos hallazgos a la producción oral de los estudiantes, típicamente a través de un ejercicio en parejas. Este visionado segmentado convierte la evidencia audiovisual en objeto de estudio activo; los criterios de evaluación se hacen explícitos y visibles durante la actividad, y la verbalización de lo observado (explicar con sus propias palabras lo que vieron) prepara a los estudiantes para reintentar hablar incorporando ajustes específicos de manera consciente.

Dimensión: *Ver con foco, pausar para analizar y volver a decir.* En esta dimensión la secuencia típica observada fue: foco anticipado → pausas pedagógicas → registro visible → ensayo inmediato incorporando el rasgo trabajado. Es decir, primero la docente anuncia en qué deben fijarse los estudiantes; luego, durante el visionado, se hacen pausas en momentos relevantes para discutir brevemente lo que ocurre; a continuación, se registran en el tablero los aspectos destacados (por ejemplo, identificar un conector de contraste y notar la pausa previa a su uso) y, finalmente, se realiza un ensayo inmediato en el que los estudiantes vuelven a expresarse aplicando el recurso recién analizado.

Código: Foco anticipado de observación

Testimonios:

(OA401) *“Antes de reproducir el material, la docente anuncia en qué se debe centrar la atención: el ritmo, los conectores o el lenguaje corporal.”*

(OA502) *“Se selecciona material audiovisual con patrones fácilmente observables, que luego se trasladan a la producción oral de los estudiantes.”*

Anunciar de antemano el aspecto específico al que se debe prestar atención reduce la carga cognitiva extrínseca durante el visionado y alinea la atención del estudiante con el criterio que luego se le pedirá que demuestre en su práctica oral. En la observación, las docentes escogieron videos con rasgos muy marcados (p. ej., un orador que hace pausas claras antes de usar un conector, o cuya gesticulación es evidente) y avisaron a sus estudiantes qué observar en particular. De este modo, cuando llega el momento de hablar, los aprendices tienen fresca en la memoria la referencia de lo que acaban de ver y saben exactamente qué elemento incorporar o imitar.

Código: Pausas pedagógicas y preguntas de análisis

Testimonios:

(OA401) *“Se realizan detenciones en momentos clave del video con preguntas como: ‘¿Qué conector usó?’ o ‘¿Qué gesto acompañó la idea?’.”*

(OA501) *“El visionado es segmentado, con preguntas breves que anclan la observación en los criterios establecidos.”*

Las pausas intencionales durante el visionado, acompañadas de preguntas guía, centran la observación de los estudiantes en dimensiones concretas y evaluables del discurso. Cada detención en un momento clave va seguida de cuestiones específicas que dirigen la mirada del estudiante hacia el aspecto de interés (por ejemplo, identificar qué conector se usó para enlazar una idea, o qué gesto corporal enfatizó un punto). Estas micro-reflexiones anclan la experiencia en criterios evaluativos (cómo se inicia, cómo se enlaza, cómo se cierra una intervención oral), preparando así una transferencia consciente de esos elementos al desempeño propio. En lugar de ver pasivamente un video, el estudiante lo analiza como un modelo y extrae de él aprendizajes inmediatos para su siguiente intervención oral.

Código: Registro visible en tablero y transferencia inmediata

Testimonios:

(OA503) *“Los conectores escuchados durante el video se listan en el tablero; luego los estudiantes ensayan en parejas aplicando el recurso observado.”*

(OA501) *“Tras registrar los aspectos observados, se solicita a los estudiantes un segundo intento para comprobar los ajustes en su desempeño.”*

El registro público de los hallazgos (por ejemplo, la lista de conectores que se escucharon en el video, anotada en el tablero) funciona como memoria colectiva de

la clase y permite verificar mejoras concretas entre un intento y el siguiente. Inmediatamente después de ver y comentar el video, los estudiantes ponen en práctica lo aprendido: vuelven a realizar la actividad oral (por ejemplo, repetir una pequeña exposición o diálogo) incorporando los recursos recién observados. Gracias a la lista visible de conectores y a las notas en el tablero, tanto la docente como los propios alumnos pueden comparar el desempeño antes y después de la retroalimentación. Esta comparación constante refuerza la interiorización de los criterios de buena oralidad y evidencia la mejora paulatina en la expresión oral de los estudiantes.

Subcategoría: Recursos tecnológicos (disponibilidad y uso) en contexto

Esta subcategoría aborda la integración de la tecnología de acuerdo con las condiciones contextuales de la institución, especialmente cuando la infraestructura es limitada. En las aulas observadas, la incorporación de dispositivos tecnológicos fue situada y adaptada: por ejemplo, se contaba con un video beam pero sin conexión a internet, y no había dispositivos personales para estudiantes. En tal escenario, la estrategia docente volvía rápidamente a apoyarse en medios analógicos tradicionales (el tablero, carteles en las paredes, el cuaderno de notas), sin por ello perder el foco formativo. La materialidad del entorno (iluminación, cables, equipos de audio disponibles) delimita las estrategias posibles, pero no impide el desarrollo del ciclo formativo siempre y cuando se mantengan públicos los criterios de evaluación y se ofrezca una práctica guiada y estructurada de la oralidad.

Dimensión: Uso puntual condicionado por infraestructura, con práctica y evaluación *cara a cara*. En esta dimensión, la tecnología se usa de forma esporádica y planificada, según lo permite la infraestructura, mientras que la interacción oral y la evaluación continúan dándose principalmente de manera presencial. Es decir, el soporte tecnológico complementa, pero no reemplaza la práctica *cara a cara*: se proyecta algo brevemente cuando es posible, y luego la clase retorna al intercambio directo apoyado en recursos físicos.

Código: Condiciones de uso – ajustes logísticos y brecha concepción– práctica

Testimonios:

(OA401) *“Se realizan ajustes de luz, sonido y cables para asegurar la visibilidad de la pantalla y una buena audición.”*

(OA503) *“Aunque la tecnología está disponible, su uso es limitado; se priorizan los recursos analógicos y las estrategias orales tradicionales.”*

La coherencia entre lo que los docentes conciben como ideal (integrar tecnología para enriquecer la oralidad) y lo que efectivamente practican en el aula mejora cuando la tecnología se utiliza con un propósito claro y delimitado. En las observaciones se vio que, por un lado, se hacían esfuerzos logísticos (ajustar luces, conectar equipos, probar sonido) para que los recursos audiovisuales funcionaran correctamente; pero, por otro lado, a veces la tecnología permanecía subutilizada. Esto sugiere una posible brecha concepción–práctica: los docentes reconocen el valor pedagógico de la tecnología en teoría, pero en la práctica su uso resultaba ocasional o limitado. La integración exitosa ocurrió cuando el recurso tecnológico abrió un foco de atención (por ejemplo, mostrar un breve video modelo) y enseguida la práctica oral continuó apoyada en el tablero y los carteles, consolidando aquello que se quería mejorar del discurso. El riesgo contrario es un uso meramente instrumental, *sin propósito pedagógico*, de la tecnología (por ejemplo, proyectar por proyectar, sin seguimiento). De allí la importancia de mantener, incluso al usar tecnología, el ciclo pedagógico fundamental de foco → pausa → registro → reintento, para asegurar que cualquier recurso tecnológico cumpla una función formativa y no se quede en una anécdota tecnológica.

Código: Transición a tablero/carteles/cuaderno como núcleo operativo

Testimonios:

(OA503) *“Tras presentar la consigna proyectada, se apaga el proyector y la clase continúa con el uso del tablero, los carteles y el cuaderno.”*

(OA501) *“Se ubican paneles de conectores y organizadores gráficos a la altura de la mirada de los estudiantes, para que puedan consultarlos en vivo durante sus intervenciones.”*

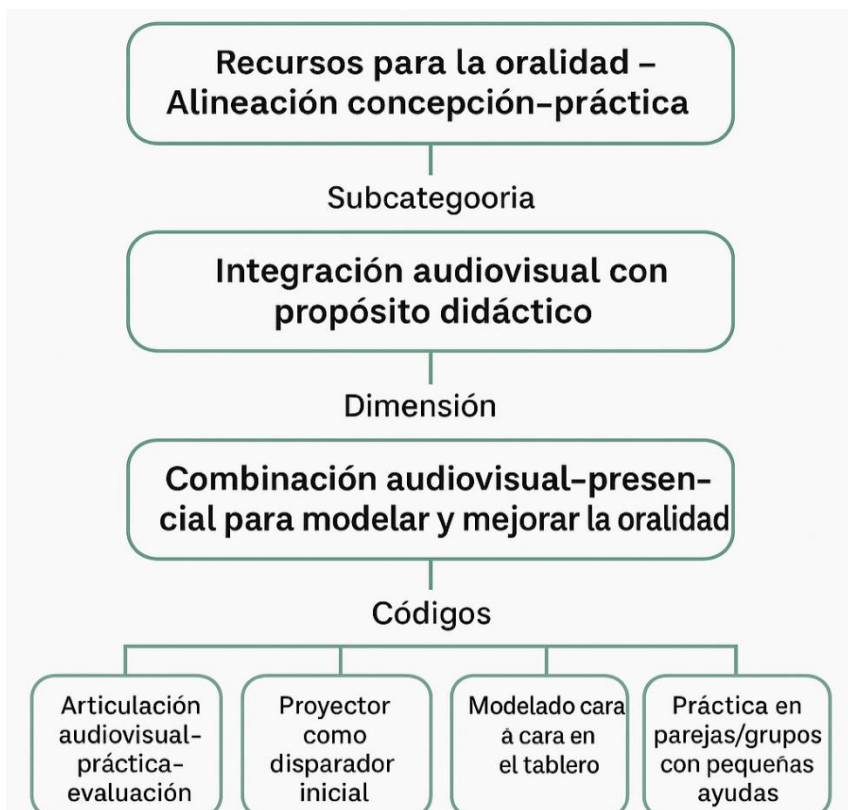
Después del disparador tecnológico inicial, la dinámica de la clase transiciona hacia un núcleo operativo analógico. Esto garantiza que los criterios queden visibles de manera permanente y al alcance de todos los estudiantes. Así, tras mostrar una consigna o un ejemplo en pantalla, la docente apaga el proyector y continúa la sesión escribiendo en el tablero, apoyándose en carteles previamente preparados y pidiendo a los estudiantes que registren en sus cuadernos. Este retorno a lo analógico sostiene la fluidez de la actividad oral y permite brindar *micro-apoyos* durante las

intervenciones (por ejemplo, la docente puede susurrar a un estudiante una frase puente si se queda en blanco, o señalar en el cartel un conector útil en el momento preciso) sin tener que interrumpir ni ralentizar la dinámica del discurso. Los paneles de conectores y los organizadores gráficos ubicados estratégicamente (a la vista de los oradores) sirven como guías instantáneas que los estudiantes consultan mientras hablan, reforzando su autonomía y seguridad en la construcción del discurso.

Análisis final de la categoría: En conjunto, la evidencia de esta categoría demuestra que, aun con limitaciones técnicas, la mediación visual-tecnológica eleva la calidad del discurso oral cuando se integra en ciclos breves de realimentación y reintento con criterios visibles. En términos de codificación selectiva, de estos hallazgos emerge una teoría situada de la evaluación *en acto*, resumida en la secuencia: *mirar con foco para decir, decir para ser evaluado y registrado, y registrar para reintentar y transferir* lo aprendido en nuevas intervenciones. En otras palabras, ver estratégicamente para hablar mejor, hablar con apoyo y evaluación inmediata, y registrar lo observado para impulsar mejoras sucesivas en la oralidad.

Ilustración 8

Categoría: Ambiente pedagógico y recursos integrados para la oralidad



El siguiente cuadro resume el análisis hecho a la Categoría: Estrategias didácticas que fomentan la expresión oral-

Tabla 9
Observaciones

CÓDIGO(S) DE ANÁLISIS	DIMENSIÓN	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
Rutas de tarea diferenciadas con elección de apoyos Agrupación flexible y rotación de roles. Pequeños apoyos en tiempo real Coevaluación breve con registro de avances	Acompañamiento gradual con apoyos visibles y roles progresivos	Adaptación pedagógica y atención a la diversidad	Estrategias didácticas que fomentan la expresión oral
Problemas del entorno como disparador Géneros orales con función definida Roles y audiencia delimitados Estructura y conectores en uso	Oralidad situada con propósito (de problema real a acuerdo aplicable)	Actividades orales situadas con propósito social	
Foco anticipado de observación Pausas pedagógicas con señalamiento (inicio–enlace–cierre) Registro visible en el tablero (conectores y ejemplos literales) Transferencia en parejas y segunda ronda	Dimensión: Visionado guiado con registro y transferencia a la práctica.	Estrategias metodológicas y uso de recursos	

Categoría: Estrategias didácticas que fomentan la expresión oral

La Categoría Estrategias didácticas que fomentan la expresión oral, se entiende como el conjunto de decisiones pedagógicas y metodológicas que preparan, sostienen y mejoran el hablar en clase. A continuación, se presentan sus subcategorías, dimensiones y códigos según la secuencia establecida (categoría →

subcategorías → dimensiones → códigos). Siguiendo un enfoque de Teoría Fundamentada y en particular la codificación axial (que vincula condiciones, acciones/interacciones y consecuencias) propuesta por Strauss y Corbin (2008), se articulan los datos de observación con los propósitos del estudio para ofrecer una visión explicativa de esta categoría.

Subcategoría: Adaptación pedagógica y atención a la diversidad

Esta subcategoría abarca la implementación de ajustes, apoyos y roles diferenciados para que todo el grupo participe y avance en su expresión oral, manteniendo criterios visibles y brindando ayudas oportunas a quienes las necesitan. Se concreta, entre otras formas, en la siguiente dimensión identificada:

Dimensión: Acompañamiento gradual con apoyos visibles y roles progresivos. En esta dimensión, la docente visibiliza los criterios de desempeño (por ejemplo, escribiéndolos en el tablero o exhibiéndolos en carteles), ofrece rutas diferenciadas para realizar la tarea y proporciona un acompañamiento mediante microayudas graduales, sin llegar a sustituir la voz del estudiante en el proceso.

- **Código: Rutas de tarea diferenciadas con elección de apoyos.** La docente ofrece distintas opciones de ingreso a la tarea (una ruta guiada y una ruta extendida), acompañadas de andamiajes visibles como tarjetas con frases, un panel de conectores discursivos y un esquema estructural de “*inicio–desarrollo–cierre*”, de modo que cada estudiante pueda escoger los apoyos que requiere (Tomlinson, 2014).

Testimonios: En la observación *MLS-503*, la profesora presentó la meta de la actividad en el tablero y ofreció dos rutas de trabajo: una ruta guiada (apoyada con tarjetas, con un panel de conectores y con un esquema visible de *inicio–desarrollo–cierre*) y una ruta extendida (que invitaba a los estudiantes a moderar la discusión o a contra-argumentar). Cada alumno pudo elegir los apoyos que necesitaba para realizar la tarea con seguridad. De forma similar, en la observación *LEC* se explicitaron “**dos puertas**” de entrada para comenzar la actividad (una puerta guiada y otra extendida), atendiendo al punto de partida de cada estudiante en términos de sus necesidades y nivel de autonomía.

Este diseño de entrada múltiple funciona como una condición pedagógica que habilita la acción de hablar con mayor seguridad, lo que a su

vez explica una consecuencia observable: se registraron más intentos de participación y una mejor organización del discurso por parte de los estudiantes. Esta secuencia condicional se alinea con los planteamientos de Strauss y Corbin (2008) sobre las relaciones condición → acción → consecuencia en la teoría fundamentada, y refleja los principios de diferenciación pedagógica propuestos por Tomlinson (2014) en cuanto a ofrecer distintas vías de aprendizaje para atender a la diversidad del alumnado.

- **Código: Agrupación flexible y rotación de roles.** Se emplean configuraciones grupales flexibles (trabajo en parejas o tríos) que distribuyen la palabra de manera equitativa, junto con la asignación de roles rotativos para los estudiantes (por ejemplo, un estudiante se encarga de abrir la discusión, otro de enlazar ideas, otro de cerrar la intervención, y otro de observar y dar recomendaciones) (Johnson & Johnson, 2009). Esta estrategia permite graduar el nivel de desafío: algunos roles resguardan al estudiante que requiere más apoyo, mientras que otros roles retan a quienes ya se expresan con mayor fluidez.

Testimonios: En la observación *MLS*, la docente conformó parejas de modo estratégico: quienes necesitaban más apoyo quedaron acompañados por un par que podía brindar ayuda, mientras que aquellos estudiantes que ya sostenían la palabra con confianza asumieron roles más desafiantes durante la actividad. Además, se implementó una rotación de roles en una segunda ronda, de manera que todos pasaran por diferentes funciones comunicativas. De igual modo, en la observación *DMC* se asignaron roles graduales y específicos —por ejemplo: *quien inicia*, *quien enlaza*, *quien cierra*, *quien observa y recomienda*— con la indicación de rotarlos posteriormente, garantizando que cada estudiante experimentara las distintas funciones del discurso oral.

Interpretación: La distribución flexible en grupos pequeños junto con la rotación de roles evita etiquetar a los estudiantes de forma permanente en un solo nivel de desempeño. Estructuralmente, esta práctica amplía las oportunidades de participación para todos y asegura que la palabra circule. En términos axiales, estas acciones e interacciones responden a la condición de contar con apoyos visibles y metas públicas (criterios claros expuestos en el

aula) y derivan en una consecuencia positiva: una participación más equitativa y enriquecedora, donde cada estudiante asume responsabilidades discursivas variadas sin quedarse siempre en el mismo rol.

- **Código: Pequeños apoyos en tiempo real.** La docente provee microayudas breves durante las intervenciones orales –como susurrar al estudiante una frase de arranque, señalar discretamente un conector en el panel o sugerir con un gesto una pausa antes de concluir– con el objetivo de destrabar la comunicación del estudiante en el momento, sin sustituir su voz ni tomar el turno por él (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Estas ayudas son contingentes y se ofrecen únicamente cuando se percibe que el estudiante las requiere para continuar.

Testimonios: Durante la observación *LEC* se registraron varios ejemplos de microayudas oportunas brindadas por la docente: por ejemplo, en medio de una exposición oral, la maestra susurró al oído de un estudiante una “frase de arranque” para ayudarlo a iniciar su intervención; en otro momento señaló con el dedo un conector específico en el panel de la pared cuando un alumno buscaba cómo enlazar sus ideas; más adelante, antes de que una estudiante terminara su intervención, la docente le sugirió con un gesto una pausa breve antes del cierre para darle mayor claridad a su conclusión. De forma similar, en la observación *DMC* se observaron ayudas muy específicas y oportunas por parte de la profesora, dosificadas de manera que conectaban los apoyos visuales y los criterios de la actividad con la fluidez del discurso del estudiante (por ejemplo, un recordatorio sutil de la meta de la tarea justo en el momento necesario para que el alumno ajustara su intervención sobre la marcha).

Estas intervenciones contingentes encajan con la lógica condicional de la enseñanza adaptativa: sostienen la agencia del hablante –el estudiante sigue siendo quien construye su discurso– y a la vez acortan la distancia entre el criterio esperado (por ejemplo, utilizar conectores adecuadamente, mantener el flujo del habla) y el desempeño observable en ese mismo instante. En términos de consecuencias, el resultado inmediato es que el estudiante logra continuar y cerrar su idea con éxito, fortaleciendo su confianza sin que la docente haya tenido que hablar en su lugar.

- **Código: Coevaluación breve con registro de avances.** Al cierre de las actividades orales, se realiza una mini-coevaluación en la que cada estudiante identifica en voz alta *“un logro y un ajuste”* de su desempeño, mientras la docente guía el proceso y anota en el tablero los aspectos mencionados. Este registro visible de los avances y aspectos a mejorar funciona como una memoria colectiva para orientar una segunda ronda de intervención en la misma sesión (Black & Wiliam, 1998; Topping, 1998). La coevaluación se lleva a cabo de forma breve y focalizada, promoviendo la reflexión metacognitiva y el intercambio de feedback entre pares.

Testimonios: En la observación *MLS* se implementó este tipo de coevaluación al finalizar la actividad oral: cada estudiante compartió un logro conseguido y un aspecto por ajustar, mientras la docente iba registrando en el tablero las contribuciones. Por ejemplo, un alumno destacó como logro: *“usé por otra parte con pausa”*, indicando que logró emplear un conector de contraste haciendo una pausa adecuada; este logro fue escrito textualmente en el pizarrón para visibilizarlo. En las observaciones *LEC* y *DMC* también se evidenciaron cierres de actividad con coevaluaciones breves: la docente invitó al grupo a expresar agradecimientos por las contribuciones de sus compañeros y reformuló algunas intervenciones para asegurar la comprensión, a la vez que anotó en la pizarra los recursos discursivos que más habían ayudado en la actividad. De este modo, quedó una traza visible de los recursos efectivos (por ejemplo, un conector bien utilizado, una estrategia de inicio exitosa) como evidencia para el próximo intento.

Cuando se llevó a cabo un registro visible de los logros y ajustes, acompañado de una revisión conjunta en el grupo, la mejora en la calidad de las intervenciones durante la segunda ronda fue inmediata: se observó que las segundas intervenciones tuvieron inicios, desarrollos (enlaces) y cierres más controlados y coherentes por parte de los estudiantes, evidenciando un aprendizaje inmediato de la primera experiencia. En cambio, en los casos en que no quedó un registro escrito o visible de la coevaluación, la mejora en la ronda siguiente dependió únicamente de la memoria de corto plazo de cada estudiante, resultando menos consistente y más variable. Esto confirma la importancia del registro y la reflexión guiada como condiciones que potencian

acciones de autorregulación y conducen a mejores resultados en el desempeño oral (Black & Wiliam, 1998; Topping, 1998).

Subcategoría: Actividades orales situadas con propósito social

Esta subcategoría se refiere a la realización de **tareas orales auténticas**, es decir, actividades de habla vinculadas a situaciones reales de la vida escolar (por ejemplo, acuerdos de convivencia del curso, resolución de problemas cotidianos, debates sobre temas relevantes, actividades de mediación de conflictos), en las que existe una audiencia genuina y un propósito social tangible que deriva en un producto o resultado (como la elaboración de acuerdos, compromisos o resoluciones aplicables en la realidad).

Dimensión: Oralidad situada con propósito (de problema real a acuerdo aplicable). En esta dimensión se plantea una secuencia del tipo “*situación → acción discursiva → resultado*”, en la cual la oralidad de los estudiantes parte de una situación o problema real y avanza hacia una acción discursiva concreta (discusión, deliberación) que produce un resultado aplicable (decisiones, acuerdos). Todo ello se realiza con criterios de desempeño claramente visibles y con roles definidos para guiar la participación (Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 2009). En esencia, la comunicación oral se sitúa en un contexto auténtico y con una intención específica, lo que favorece aprendizajes con significado social.

- **Código: Problemas del entorno como disparador.** Consiste en anclar las actividades orales en dilemas o problemas cotidianos del entorno inmediato del estudiantado (ya sea del curso o de la escuela), de modo que el acto de hablar se oriente hacia la búsqueda de soluciones y la toma de decisiones sobre situaciones concretas. El problema real actúa aquí como disparador temático y como condición inicial que da dirección y sentido a la conversación grupal.

Testimonios: En la observación *DMC*, la docente planteó en el pizarrón un problema evidente en la vida escolar cotidiana –el manejo de residuos durante el recreo– y pidió al grupo que lo discutiera. Este disparador realista guio todo el diálogo subsiguiente y culminó en la formulación de acuerdos y compromisos concretos por parte de los estudiantes para mejorar la limpieza durante la semana siguiente. Asimismo, en la observación *LEC* se llevó a cabo un círculo de diálogo centrado en un dilema del aula; la actividad estuvo

estructurada con un esquema visible de apertura, enlace y cierre, y los estudiantes formularon propuestas viables para resolver la situación planteada, las cuales quedaron asentadas como compromisos del grupo.

Convertir una situación real del entorno en el punto de partida de la actividad oral funciona como la condición que reorienta la conversación de un simple ejercicio académico a una discusión con significado práctico. De esta manera, la oralidad deja de ser “hablar por hablar” y se transforma en un medio para decidir y actuar sobre el entorno, lo cual constituye la consecuencia deseada de este enfoque. Este encadenamiento de contexto real → diálogo → acuerdo es consistente con los principios de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2008), ya que las condiciones (el problema real) dan forma a las interacciones (el diálogo orientado a soluciones) y derivan en consecuencias observables (decisiones y acciones concretas).

- **Código: Géneros orales con función definida.** Implica alternar diversos formatos de interacción oral de manera planificada, de modo que cada uno cumpla una intención comunicativa explícita dentro de la secuencia de actividades. Por ejemplo, se pueden integrar en la clase pequeños debates, dramatizaciones, diálogos de mediación o exposiciones breves, definiendo claramente si el propósito de cada uno es comprender una situación, sensibilizar sobre un tema, tomar una decisión o reparar un conflicto (Alexander, 2017; Mercer, 2000). La rotación de estos géneros orales, cada uno con su función definida, enriquece la experiencia comunicativa y entrena a los estudiantes en distintas modalidades de habla.

Testimonios: En la observación *LE* se organizó un debate corto sobre un tema propuesto por los alumnos, en el cual uno de los estudiantes ejerció el rol de moderador y al final se realizó una síntesis colectiva de las ideas expuestas, cumpliendo con la función de tomar una decisión informada como grupo. Por otra parte, en diversas *aulas observadas* se incluyeron dramatizaciones (pequeñas escenificaciones de situaciones de conflicto cotidiano) y ejercicios de mediación guiada entre pares; cada una de estas actividades orales estuvo orientada a un propósito específico (las dramatizaciones para sensibilizar sobre el problema, las mediaciones para ensayar la reparación de un conflicto). Cabe destacar que estos productos de

la oralidad trascendieron el aula: en varios casos los acuerdos logrados o las conclusiones de los debates fueron socializados con el resto del curso o incluso con la comunidad escolar, enfatizando así su propósito social real.

El empleo intencional de diversos géneros orales con funciones claramente definidas permite al estudiantado ajustar la forma de su discurso al propósito perseguido en cada actividad. Esta adecuación consciente del habla según la intención (ya sea argumentativa, conciliadora, informativa, etc.) redundante en consecuencias verificables, como decisiones efectivamente tomadas en conjunto, compromisos asumidos por el grupo o una mayor sensibilización frente a determinados temas. En síntesis, la claridad en la intención comunicativa de cada tarea oral actúa como guía para los hablantes (condición), modula sus interacciones (acción) y conduce a resultados tangibles al final de la actividad (consecuencia).

- **Código: Roles y audiencia delimitados.** Supone delimitar con claridad los distintos roles que desempeñarán los participantes durante la interacción oral (por ejemplo, establecer quién inicia la discusión, quién enlaza las ideas, quién sintetiza o cierra el diálogo, además de posibles roles de moderador u observador) y, a la vez, definir una audiencia auténtica que enmarque el intercambio (generalmente el resto del curso, que escucha y participa según normas establecidas). Esta estructuración de roles y audiencia proporciona un andamiaje social que regula la conversación: cada estudiante sabe qué se espera de su intervención y a quién va dirigida.

Testimonios: En la observación *DMC* se evidenció que la audiencia y los roles estaban claramente delimitados: quien exponía un punto de vista dirigía la mirada al grupo completo (su audiencia), respondía preguntas de sus compañeros tras exponer, y ajustaba o aclaraba sus ideas con la ayuda del panel de conectores discursivos cuando era necesario. Mientras, el moderador velaba por el orden de las intervenciones. De forma semejante, en otras *aulas observadas* la docente gestionó los turnos de palabra y las pausas de manera explícita, asignando roles rotativos para abrir, enlazar y cerrar las intervenciones, y señalando cuándo era momento de escuchar u observar. Esta gestión permitió resaltar los recursos efectivos usados por los estudiantes (por ejemplo, elogiar el uso acertado de un conector o de un tono de voz

adecuado) y, en las segundas rondas de participación, muchos estudiantes reutilizaron esas fórmulas eficaces que habían observado en sus compañeros.

La asignación de roles específicos y la presencia de una audiencia real funcionan como un andamiaje social: estabilizan los turnos de palabra, garantizando que todos sepan cuándo y cómo participar, y hacen visible la responsabilidad discursiva de cada estudiante ante sus pares. Bajo estas condiciones, las interacciones orales se ordenan y se orientan mejor al cumplimiento de los objetivos de la actividad (ya sea llegar a un acuerdo, resolver un problema o compartir una propuesta), puesto que cada participante tiene un papel que cumplir y un público al cual dirigirse, incrementando así la relevancia y la seriedad con que asume su intervención.

- **Código: Estructura y conectores en uso.** Se hace un uso visible de la estructura *inicio–desarrollo–cierre (IDC)* durante las actividades orales, complementándolo con un panel de conectores discursivos (con expresiones como, *además, por otra parte, en conclusión*) al que los estudiantes pueden recurrir. La docente señala esos conectores clave antes y durante las intervenciones de los alumnos y luego lleva un registro final de las expresiones útiles que se emplearon (Mayer, 2009). El énfasis en la estructura y los conectores, apoyado por recursos visuales, busca reducir la carga cognitiva de los estudiantes al expresarse, permitiéndoles enfocarse en el contenido de su discurso sin perder la cohesión.

Testimonios: En la observación *MLS*, se observó que durante un debate la docente hizo una pausa estratégica para resaltar una fórmula conectiva que un estudiante había utilizado adecuadamente, la comentó en voz alta y la anotó en el pizarrón para que todos pudieran verla. Posteriormente, esa fórmula fue reutilizada por otros alumnos en sus intervenciones de la segunda ronda. De igual forma, en otras *aulas* tras finalizar un primer ciclo de debate o intervención, la docente registró en la pizarra las expresiones y conectores más útiles que habían surgido espontáneamente durante la actividad, construyendo así un listado de “expresiones puente” para la siguiente ronda de participación. Esa lista quedó visible para que los estudiantes la consultaran, y efectivamente en la segunda ronda se notó que

los participantes incorporaban esos conectores y frases en sus nuevos turnos de habla, mejorando la claridad de sus exposiciones.

El énfasis en hacer visible la estructura IDC y en señalar activamente los conectores durante la actividad reduce la carga extrínseca en la cognición de los estudiantes (Mayer, 2009), ya que externaliza parte de la organización del discurso. Dicho de otro modo, convierte los criterios abstractos de un buen discurso (tener un inicio claro, enlazar ideas, concluir adecuadamente) en acciones concretas que los estudiantes pueden imitar y repetir durante su participación (por ejemplo, “marcar una pausa antes del cierre” o “elegir un conector de contraste para enlazar argumentos”). Como consecuencia, se observaron cierres de intervención más claros y coherentes, así como una mayor cohesión en las ideas expuestas, especialmente durante las segundas rondas donde los alumnos pudieron apoyarse en los recursos visibilizados.

Subcategoría: Estrategias metodológicas y uso de recursos

En esta subcategoría se considera la organización didáctica de las actividades de oralidad, abarcando la secuencia de *modelado–práctica–retroalimentación–reintento* y el aprovechamiento de diversos recursos de apoyo con una función clara (tales como el tablero, paneles de conectores, tarjetas de frases, clips de video breves, entre otros). Se busca cómo la metodología y los recursos empleados facilitan la transferencia de lo observado o modelado hacia la propia práctica de los estudiantes. Una dimensión fundamental dentro de esta subcategoría es la siguiente:

Dimensión: Visionado guiado con registro y transferencia a la práctica.

Esta dimensión se caracteriza por implementar una secuencia didáctica breve y enfocada, que incluye: (1) anticipar el foco de observación antes de presentar un modelo o referente, (2) hacer pausas pedagógicas durante el visionado para señalar elementos clave (como la estructura IDC o el uso de conectores), (3) llevar un registro visible de los hallazgos o criterios destacados, y (4) propiciar un ensayo práctico por parte de los estudiantes seguido de una segunda ronda de intervenciones en la que apliquen las mejoras identificadas (Mayer, 2009; Hattie & Timperley, 2007). De esta manera, el recurso audiovisual o el modelamiento observado se conectan directamente con la práctica activa de los estudiantes en el aula.

- **Código: Foco anticipado de observación.** Consiste en indicar de antemano qué aspectos específicos deben observar atentamente los

estudiantes al ver un modelo o al escuchar una intervención (por ejemplo, prestar atención al **ritmo del habla**, identificar los **conectores discursivos** que se usan o notar el **gesto** y la postura del hablante). Al orientar la atención hacia estos elementos clave antes de la actividad, se prepara a los alumnos para un análisis más provechoso y dirigido, evitando que se dispersen o que “miren por mirar” sin un propósito definido.

Testimonios: En la observación *LEC-Obs*, previo a proyectar un breve video con un ejemplo de exposición oral, la docente les indicó a los estudiantes con claridad: *“escuchen el ritmo, identifiquen los conectores, observen el gesto”*. De esta forma dejó establecido el foco de observación, orientando la mirada de la clase hacia esos tres aspectos durante el visionado. Igualmente, en el aula *401* la profesora proyectó un referente audiovisual y fue deteniendo la reproducción estratégicamente para hacer reflexiones guiadas con el grupo; esta dinámica activó en los estudiantes habilidades metacognitivas, ya que debían observar conscientemente aspectos previamente señalados y luego verbalizar lo que notaban sobre el desempeño oral del modelo presentado.

Establecer por adelantado un foco claro de observación actúa como condición preparatoria que mejora la eficacia de la acción posterior. Al saber qué buscar, los estudiantes segmentan su atención y aplican una “mirada experta” durante el modelado en vez de ser simples espectadores pasivos. Esto no solo evita el *ver por ver* sin finalidad, sino que sienta las bases para que, como consecuencia, la discusión posterior y la práctica guiada se centren en aspectos concretos (ritmo, conectores, gestualidad) que inciden directamente en la calidad de la expresión oral.

- **Código: Pausas pedagógicas con señalamiento (inicio–enlace–cierre).** Implica realizar pausas estratégicas durante la presentación de un modelo oral (ya sea un video, una demostración de la docente o una participación de un estudiante) en momentos clave, para señalar explícitamente la estructura del discurso –inicio, desarrollo/enlace, cierre– y destacar los conectores o frases de transición empleados. Estas pausas van acompañadas de preguntas guía o comentarios que invitan al análisis crítico de lo que se está observando, enfatizando por qué ciertos recursos discursivos funcionan bien.

Testimonios: En la observación *LEC-Obs*, mientras se analizaba un video modelo, la docente utilizó un apuntador para marcar en la pantalla el inicio de la exposición, luego señaló un conector de enlace clave (por ejemplo, “*por otra parte*”) cuando aparecía en el discurso, y finalmente indicó el momento del cierre de la intervención. En cada pausa formuló preguntas guía al grupo del tipo: “¿*Vieron cómo introdujo la conclusión?*” o “¿*Qué frase utilizó para cambiar de idea?*”, fomentando así la reflexión. De igual manera, en el aula 401 la profesora implementó pausas pedagógicas durante una actividad de escucha de discursos grabados: detuvo el audio en puntos específicos para discutir con los estudiantes la efectividad de un conector utilizado o la claridad de la frase de cierre, promoviendo un análisis colaborativo en plena marcha de la actividad.

Estas pausas con señalización representan acciones pedagógicas concretas que conectan el foco de observación inicial con la mejora del discurso de los alumnos. Didácticamente, segmentan la información y orientan la atención hacia los elementos relevantes de la oralidad (estructura y conectores), cumpliendo así una función de andamiaje cognitivo. Como consecuencia, los estudiantes no solo comprenden mejor cómo se estructura un buen discurso oral, sino que están en mejor disposición de replicar esos patrones en sus propias producciones posteriores.

- **Código: Registro visible en el tablero (conectores y ejemplos literales).** Se refiere a la elaboración de una lista guía pública durante o después de la actividad de visionado/escucha, en la que se anotan en el tablero los conectores discursivos empleados y ejemplos literales de frases u otros rasgos destacados. Este registro visible funciona como una memoria de clase inmediata: recoge los hallazgos del análisis (por ejemplo, “usar *en primer lugar* para iniciar”, “hacer una *pausa* antes del cierre”) y permanece a la vista para ser usado como referencia en la siguiente actividad práctica.

Testimonios: En la observación *LEC-Obs*, tras discutir un modelo de intervención oral, la docente escribió en el pizarrón varias expresiones útiles identificadas por el grupo, tales como “*en primer lugar...*”, “*por otra parte...*”, “*en conclusión...*”, acompañándolas de notas entre paréntesis a modo de recordatorio (por ejemplo, anotó “pausa antes del cierre” al lado de “*en*

conclusión” para subrayar ese criterio de entonación). Además, se verificó que en el aula había un panel de conectores permanente a la altura de la mirada de los estudiantes, el cual fue usado activamente: conforme identificaban un conector en el modelo, la docente lo marcaba tanto en el panel como en el registro del pizarrón, creando un repertorio visible de recursos discursivos que efectivamente habían sido usados y analizados por la clase.

Mantener un registro visible de conectores y ejemplos concretos materializa los criterios de buen desempeño y los convierte en herramientas accionables durante la práctica. En lugar de que conceptos como “usar conectores” o “estructurar bien el discurso” queden en abstracciones, el listado en el tablero los traduce en ejemplos tangibles a los que los estudiantes pueden recurrir en el momento de hablar. Esto reduce la ambigüedad sobre lo que se espera (saben exactamente qué frases pueden usar o evitar) y fomenta una mayor autorregulación: los alumnos comienzan a monitorear su propio discurso comparándolo con la guía visible y hacen ajustes inmediatos para alinearse con esos criterios.

- **Código: Transferencia en parejas y segunda ronda.** Consiste en, luego del modelado y la retroalimentación inicial, propiciar un ensayo breve en parejas donde los estudiantes apliquen un ajuste concreto identificado durante la fase de análisis, para después realizar una segunda ronda de intervenciones ante el grupo incorporando dicha mejora observable. En otras palabras, se busca la transferencia inmediata de lo aprendido del modelo a la práctica propia de cada alumno, mediante un ciclo de ensayo-ajuste que ocurre en la misma sesión.

Testimonios: En la observación *LEC-Obs*, tras la primera ronda de participaciones orales y la discusión de retroalimentación, la docente indicó a los estudiantes que ensayaran en parejas durante 30–40 segundos, enfocándose en implementar un ajuste específico acordado (por ejemplo, “hacer una pausa antes del conector de enlace” si ese fue el aspecto a mejorar identificado). Durante este breve ensayo, la maestra circuló por el aula brindando *microapoyos* adicionales y asegurándose de que todos intentaran el ajuste. Acto seguido, cada estudiante realizó una segunda intervención frente al grupo aplicando la mejora trabajada; se notó inmediatamente una ejecución

más fluida y coherente en comparación con la primera. En ciertos casos observados, este proceso incluyó el uso de la tecnología para autoobservación: por ejemplo, se grabó brevemente la intervención inicial de algunos alumnos, luego se reprodujo el fragmento en un dispositivo para que ellos mismos lo vieran con pausas y detectaran sus áreas de mejora, tras lo cual ensayaron con una *micro-meta* clara (como modular la voz o evitar muletillas) antes de reintentar.

Esta secuencia condicional de criterios + evidencia → ensayo + ajuste → reintento explica las mejoras sustanciales observadas *dentro de la misma sesión*. Al explicitar primero los criterios e identificar evidencias concretas de mejora (condición), dar luego la oportunidad de un ensayo focalizado con apoyo (acción/interacción), y finalmente permitir una segunda ronda aplicando el ajuste (consecuencia), se cierra el ciclo de aprendizaje de forma inmediata. Los resultados fueron palpables en dimensiones clave de la oralidad: mayor fluidez en la expresión, uso más adecuado de conectores para enlazar ideas, y cierres de intervención más claros y seguros. Este hallazgo concuerda con la literatura sobre retroalimentación efectiva y práctica deliberada (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008), mostrando cómo un ciclo corto de feedback y reintento puede impactar significativamente el desempeño en el mismo momento de la enseñanza.

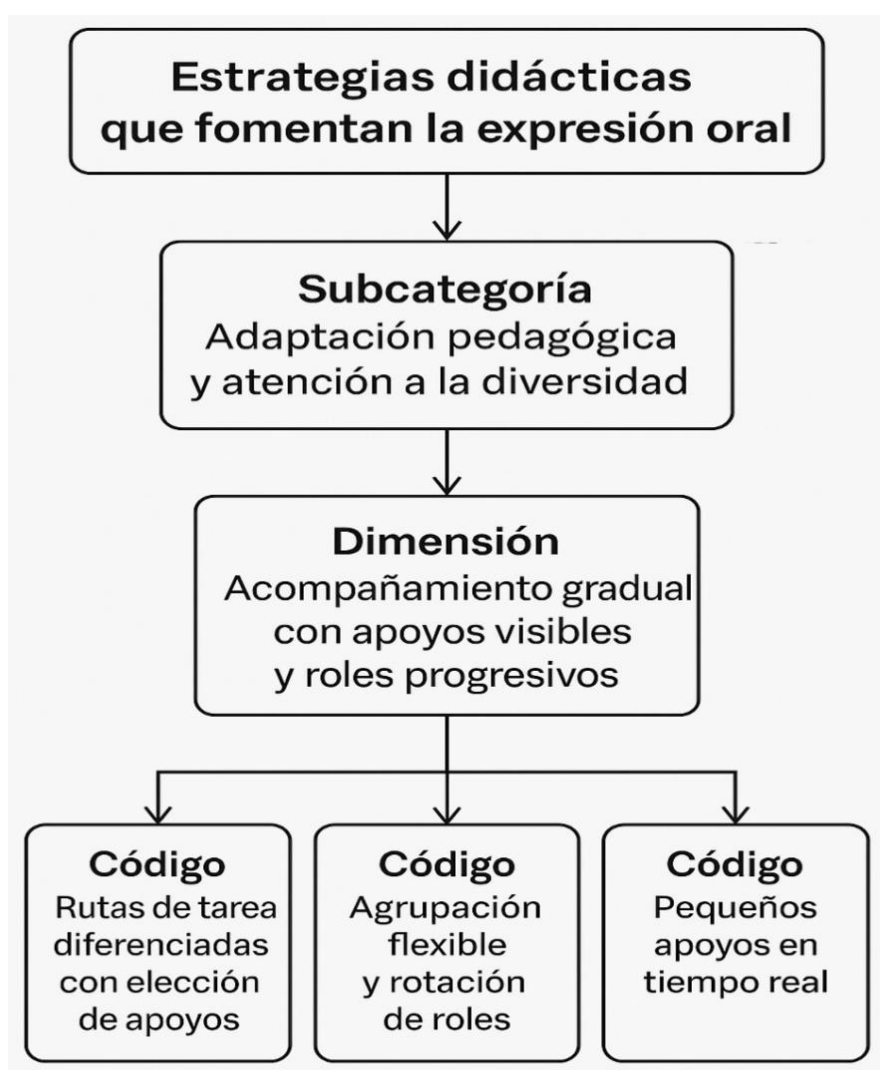
Cierre analítico de la Categoría 3

En síntesis, la evidencia recopilada muestra la presencia de un **diseño** pedagógico inclusivo en el cual las condiciones (por ejemplo, apoyos visuales disponibles, roles diferenciados, clima de aula cuidadoso), las acciones/interacciones desplegadas (rutas de trabajo diferenciadas, agrupaciones flexibles con microayudas, tareas orales con propósito social, secuencias de visionado guiado con registro y práctica) y las consecuencias observadas (más voces participando, discursos más coherentes y estudiantes con mayor seguridad al hablar) se encadenan con una regularidad explicativa clara (Strauss & Corbin, 2008). Esto se vincula directamente con los propósitos de la investigación planteados en la tesis: permite describir procedimientos didácticos implementados en el aula (Propósito 1), clarificar las concepciones pedagógicas subyacentes que orientan esas prácticas (Propósito 2), visibilizar los instrumentos formativos y estrategias de apoyo utilizadas para el

desarrollo de la oralidad (Propósito 3), y finalmente vincular la concepción docente con la práctica efectiva a través de sus resultados observables en los estudiantes (Propósito 4). En definitiva, la categoría 3 evidencia cómo una concepción sólida de la enseñanza de la expresión oral, traducida en estrategias didácticas concretas y adaptativas, repercute en mejoras tangibles en la participación y competencia oral del alumnado, cumpliendo con los objetivos formativos propuestos.

Ilustración 9

Categoría: Estrategias didácticas que fomentan la expresión oral



Se finaliza las observaciones con la Categoría: Evaluación formativa y participativa de la oralidad como evidencia la siguiente tabla:

Tabla 10*Observaciones Categoría: Evaluación formativa y participativa de la oralidad*

CÓDIGO(S) DE ANÁLISIS	DIMENSIÓN	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
Diagnóstico inicial breve y situado Criterios compartidos en tablero. Realimentación inmediata con segundo intento. seguimiento con micro-metas y cierre coherente	Ciclo evaluativo articulado y visible en el aula.	Proceso Evaluativo continuo y situado (diagnóstico-formativo-sumativo)	Evaluación formativa y participativa de la oralidad
Autoevaluación breve guiada; coevaluación “1 logro + 1 ajuste” sustentada en lo dicho; mediación docente reintento.	Evaluación participativa con criterios visibles y reintento	Tipos de evaluación y agentes participativos (auto/co/hetero)	
Rúbrica y lista de cotejo con ejemplos situados; grabación breve y visionado con pausas; criterios públicos y cotejos del grupo para fijar micro-metas	Instrumentación visible y basada en evidencias para ajustar en el acto	Técnicas, instrumentos y evidencias (rúbricas, cotejos, grabaciones)	
Reconocimiento concreto + ajuste accionable; reintento inmediato con apoyos Visibles Coevaluación cuidada y registro de repertorio.	Realimentación inmediata, específica y aplicable (con Reintento)	Realimentación orientadora con apoyos (visuales/tecnológicos)	

Categoría: Evaluación formativa y participativa de la oralidad

La Categoría se refiere a la evaluación formativa y participativa de la oralidad, entendida como el conjunto de prácticas que valoran y acompañan el desempeño oral durante el aprendizaje, empleando criterios visibles, evidencias concretas y una

agencia compartida (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). Esta categoría se desarrolla siguiendo la lógica de la teoría fundamentada –progresando desde la codificación abierta, axial y selectiva–, articulando las condiciones, acciones/interacciones y consecuencias observadas en el aula. Asimismo, se alinea con los propósitos de la investigación.

Subcategoría: Proceso evaluativo continuo y situado (diagnóstico–formativo–sumativo)

En esta subcategoría, la evaluación se concibe como un proceso cíclico y contextualizado: comienza con un diagnóstico inicial, continúa con ajustes formativos durante el desarrollo de la clase, y culmina con una síntesis final de tipo sumativo. Este ciclo mantiene criterios coherentes en todas sus fases (Black & Wiliam, 1998; Heritage, 2010). En el análisis axial, el ciclo *diagnóstico* → *ajuste* → *síntesis* explica la mejora observable dentro de una misma sesión: lo que la docente observa en la etapa diagnóstica guía las acciones de enseñanza subsecuentes y sustenta aquello que se valora en la síntesis final.

Dimensión: Ciclo evaluativo articulado y visible en el aula

Esta dimensión destaca la importancia de la transparencia de los criterios y las evidencias en cada fase del ciclo evaluativo (Sadler, 1989; Brookhart, 2017). Hacer visibles los criterios de calidad y los ejemplos de desempeño en cada etapa alfabetiza al grupo en el “lenguaje de la calidad” (por ejemplo, fluidez, enlace y cierre del discurso) y habilita a los estudiantes para la autorregulación de su aprendizaje.

Código: Diagnóstico inicial breve y situado. Los datos de observación evidencian que la docente comienza cada secuencia con diagnósticos breves y contextualizados de la oralidad de sus estudiantes. Por ejemplo, en el aula 501 se proponen “*microtarefas de 30–40 segundos para explorar fluidez, léxico y conectores; a partir de esa escucha se deciden apoyos*” (Obs. A-501). De forma similar, en el aula 503 la maestra inicia con la “*narración de un hecho reciente*”, durante la cual “*identifica pausas, entonación y uso espontáneo de conectores para ajustar la mediación*” (Obs. A-503). Desde la perspectiva de la teoría fundamentada, este diagnóstico inicial actúa como condición causal que orienta los apoyos pedagógicos y los roles posteriores; además, reduce la incertidumbre del estudiante y da sentido al trayecto de aprendizaje que seguirá.

Código: Criterios compartidos en el tablero. Otra estrategia observada es la explicitación de los criterios de evaluación en el aula, manteniéndolos visibles para todos. En el aula 401 *“se escriben ‘por otra parte’ y ‘en conclusión’ en el tablero y se subraya dónde usarlos”* (Obs. A-401), modelando en vivo el uso de conectores discursivos. Igualmente, en la clase 501 la docente deja a la vista criterios como *“claridad, orden, enlace y mirada”* durante toda la secuencia (Obs. A-501), recordando constantemente los aspectos valorados. Hacer públicos y tangibles los criterios es una propiedad central del fenómeno de evaluar la oralidad, pues convierte el estándar de calidad en una herramienta de aprendizaje para el alumnado.

Código: Realimentación inmediata con segundo intento. También se observó la práctica de brindar retroalimentación inmediata seguida de un nuevo intento del estudiante para aplicar la mejora. En el aula 503 la docente ofrece una *“devolución breve”* sobre un tramo de la intervención del alumno y solicita su *“repetición del tramo”*, logrando que *“el grupo nota el cambio”* en la segunda versión (Obs. A-503). De igual manera, en el aula 501 ante la indicación *“[hacer una] pausa antes del conector”*, el estudiante tiene un reintento en el acto para verificar la mejora (Obs. A-501). Esta secuencia acción → consecuencia (retroalimentación específica + reintento inmediato) produce mejoras audibles en la cohesión del discurso, la claridad expositiva y la forma de cerrar la intervención.

Código: Seguimiento con micro-metas y cierre coherente. Las observaciones muestran que la docente establece *micro-metas* de mejora y asegura que el cierre evaluativo sea coherente con lo practicado. En el aula 501, por ejemplo, *“se fija [una] micro–meta (‘usar por otra parte con pausa’) y se retoma en la segunda ronda”* para comprobar su cumplimiento (Obs. A-501). De igual modo, en el aula 503 el *“cierre [es] con los mismos criterios trabajados; no hay sorpresas evaluativas”*, es decir, la evaluación final refleja exactamente los criterios ejercitados durante la sesión (Obs. A-503). Esta alineación entre la práctica realizada y el cierre evaluativo legitima la valoración obtenida y consolida el progreso alcanzado, quedando como parte de la memoria colectiva de la clase.

Subcategoría: Tipos de evaluación y agentes participativos (auto/co/hetero)

Esta subcategoría abarca la participación de diversos agentes en la valoración del desempeño oral: la autoevaluación guiada del propio estudiante, la coevaluación

respetuosa entre pares y la heteroevaluación transparente realizada por la docente. Se promueve así una participación distribuida en la evaluación (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Black & William, 2009). Desde la voz de la investigadora, se destaca que esta agencia evaluativa compartida democratiza los criterios de evaluación y acelera el ajuste fino del desempeño en voz alta (ver Tabla 10 de las observaciones para ejemplos). En otras palabras, la evaluación deja de ser dominio exclusivo del docente y pasa a ser un proceso colaborativo de aprendizaje.

Dimensión: Evaluación participativa con criterios visibles y reintento

Esta dimensión se refiere a una secuencia evaluativa participativa que integra autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, sumando además un reintento inmediato para cerrar brechas de desempeño (Shute, 2008; Hattie & Timperley, 2007). Dicha secuencia —auto → co → hetero + reintento— convierte la evaluación en parte del aprendizaje mismo y no en un epílogo al final de la actividad. El proceso evaluativo se entrelaza así con la enseñanza: cada retroalimentación se aplica al instante, fomentando mejoras continuas.

Código: Autoevaluación breve guiada. En las clases observadas, la docente propicia instancias de autoevaluación concisas mediante preguntas orientadoras. Por ejemplo, en el aula 501, tras una intervención oral la maestra pregunta al estudiante: “¿Qué parte se entendió mejor? ¿Dónde enlazaste?”, llevándolo a identificar un punto fuerte y un punto débil de su presentación (Obs. A-501). De manera similar, en el aula 503 se observa que el propio alumno reconoce un logro —el uso de un conector adecuado— y una necesidad —hacer una pausa antes del cierre de su intervención— al reflexionar sobre su desempeño (Obs. A-503). En términos de condiciones, acciones y consecuencias, la visibilidad de los criterios en el aula (condición) facilita esta autolectura con evidencia por parte del estudiante (acción), y de ello resulta la definición explícita de una meta próxima de mejora (consecuencia).

Código: Coevaluación “1 logro + 1 ajuste” sustentada en lo dicho. Otra práctica identificada es la coevaluación entre pares bajo la consigna de aportar “*un logro y un ajuste*” basados en lo escuchado. En el aula 503, por ejemplo, los compañeros “*señalan evidencia*” de algo bien hecho en la exposición y proponen un *paso accionable* —“*[hacer una] pausa antes del conector*”— para mejorarla (Obs. A-503). A su vez, en el aula 501 la “*docente anota en [el] tablero las expresiones útiles que surgen*” durante esta actividad (Obs. A-501), visibilizando los aportes positivos

identificados por los estudiantes. Este ejercicio de coevaluación construye una comunidad de criterio en el aula y entrena la escucha atenta y focalizada en aspectos específicos del discurso.

Código: Mediación docente y reintento. La docente cumple un rol mediador para canalizar las observaciones de la autoevaluación y coevaluación hacia acciones de mejora inmediatas. En el aula 502, la maestra *“traduce [un] comentario vago en [una] acción específica (‘formula la conclusión’)*”, es decir, orienta al estudiante para convertir una observación general en una tarea concreta a realizar (Obs. A-502). Por su parte, en el aula 503, luego de las sugerencias de los pares, la docente *“solicita [al estudiante] repetir [su intervención] incorporando el ajuste”* propuesto, y *“el curso verifica el cambio”* logrado en esta segunda oportunidad (Obs. A-503). Esta mediación docente alinea el comentario con un paso claro a seguir y cierra el ciclo evaluativo con evidencia pública del avance del estudiante frente a todo el grupo.

Subcategoría: Técnicas, instrumentos y evidencias (rúbricas, cotejos, grabaciones)

Esta subcategoría se enfoca en las herramientas e instrumentos utilizados para recoger evidencias de la oralidad y retroalimentar en tiempo real. Se destacan estrategias de instrumentación visible basadas en evidencias concretas, que permiten ajustar la enseñanza en el acto: por ejemplo, el uso de rúbricas analíticas, listas de cotejo, notas de campo y registros breves de audio o video, todos ellos alineados con criterios públicos previamente acordados (Brookhart, 2017; Mayer, 2009). Desde la voz de la investigadora, se enfatiza que estos instrumentos no se emplean para calificar en abstracto, sino que generan evidencias específicas que se traducen en ayuda concreta y en oportunidades inmediatas de reintento para el estudiantado.

Dimensión: Instrumentación visible para ajustar en el acto

En esta dimensión se observa el uso de herramientas evaluativas de forma inmediata durante las actividades orales, siguiendo un ciclo formativo completo: observación con lista de cotejo → ajuste accionable → reintento → cierre de la tarea. Este patrón fue evidente en varias sesiones, donde la docente tomaba notas estructuradas mientras escuchaba (checklist), sugería un ajuste puntual al estudiante, este reintentaba al instante, y luego se realizaba un breve cierre o síntesis de la actividad. En el análisis axial, esta cadena de condiciones–acciones–consecuencias

evidencia la efectividad de una evaluación formativa en tiempo real que guía mejoras palpables en el desempeño.

Código: Rúbrica y lista de cotejo con ejemplos situados. Se halló evidencia del uso combinado de rúbricas y listas de cotejo, incorporando ejemplos específicos del desempeño de los estudiantes. En el aula 401 la docente *“marca dónde apareció el conector y dónde se perdió el hilo”* del discurso del alumno mientras este habla (Obs. A-401), registrando así puntos precisos de fortaleza y ruptura en la coherencia. A su vez, en el aula 501 *“la rúbrica se [explica] en clase y guía la devolución”* que da la docente al estudiante (Obs. A-501). Es decir, la maestra refiere directamente a los ítems de la rúbrica al ofrecer su retroalimentación. Esta dupla de rúbrica y cotejo garantiza la trazabilidad entre lo que el alumno dijo específicamente y las decisiones pedagógicas tomadas para apoyar su mejora.

Código: Grabación breve y visionado con pausas. En algunas actividades se incorporan recursos tecnológicos como la grabación de audio o video para enriquecer la autoevaluación y la reflexión sobre el desempeño. Por ejemplo, en el aula 501 *“se registra un fragmento [de la intervención oral del estudiante], se pausa [la reproducción] y se identifican [junto a la clase] el inicio, el enlace y el cierre”* del discurso (Obs. A-501). De manera semejante, en las aulas 401 y 503, después de realizar el ejercicio de *“un logro + un ajuste”*, *“el estudiante repite aplicando el cambio”* sugerido en su presentación oral (Obs. A-401; Obs. A-503). Este uso de la grabación y el visionado inmediato funciona como un espejo formativo: hace visible al propio alumno la evidencia de su desempeño y acorta la distancia entre el intento inicial y el segundo intento, facilitando la incorporación rápida de mejoras específicas.

Código: Criterios públicos y cotejos grupales para fijar micro-metas. Finalmente, se observaron prácticas de registro colectivo en el aula y establecimiento de metas inmediatas de mejora. En el aula 502, la docente elabora un *“listado vivo de expresiones útiles en el tablero para la segunda ronda”* (Obs. A-502), recopilando palabras, frases o conectores efectivos que surgieron en las intervenciones para que todos las tengan presentes en los siguientes turnos. De modo complementario, en el aula 501 *“cada intervención deja [planteada] una micro-meta explícita para el próximo intento”* (Obs. A-501); es decir, de cada participación individual se extrae un objetivo concreto de mejora que el estudiante trabajará en su siguiente intervención oral. Este rastro de criterios y micro-metas, plasmado en el tablero y construido con la

participación del grupo, materializa el estándar esperado y sostiene la autorregulación, ya que todos comprenden hacia dónde encaminar sus esfuerzos de mejora en la oralidad.

Subcategoría: Realimentación orientadora con apoyos (visuales/tecnológicos)

La última subcategoría se centra en la realimentación orientadora apoyada en recursos visuales y tecnológicos. Implica brindar comentarios claros, oportunos y accionables, apoyándose en herramientas como el tablero (esquemas, palabras clave), paneles de conectores discursivos, tarjetas de referencia y, cuando es pertinente, en dispositivos de grabación y reproducción para validar los cambios logrados (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Mayer, 2009). En este enfoque, la retroalimentación se convierte en un andamiaje para el estudiante, siguiendo la secuencia: reconocimiento de un logro → sugerencia concreta de mejora → reintento inmediato con algún soporte visible. Dicho de otro modo, la retroalimentación no solo informa al estudiante sobre su desempeño, sino que le proporciona un camino claro para mejorar en ese mismo momento, reforzando así la consolidación de nuevas habilidades.

Dimensión: Realimentación inmediata, específica y aplicable (con reintento)

En esta dimensión se sintetiza la importancia de brindar una realimentación inmediata, específica y aplicable, siempre acompañada de un reintento por parte del alumno para aplicar la sugerencia recibida. Se observó una suerte de “triángulo” de acciones: la docente ofrece “1 logro + 1 paso claro” (es decir, primero destaca algo que el estudiante hizo bien y luego señala un aspecto preciso a mejorar), el estudiante repite o incorpora esa sugerencia de manera guiada, y finalmente se deja un registro o recuerdo (por ejemplo, escrito en el tablero) para la siguiente ronda. En el análisis selectivo de la teoría fundamentada, de esta práctica emerge una teoría situada: se evalúa para decidir lo próximo que se dirá y cómo se dirá. La evaluación formativa de la oralidad, entonces, se entiende como parte intrínseca de la construcción del discurso en vivo, orientando inmediatamente la producción verbal subsiguiente.

Código: Reconocimiento concreto + ajuste accionable. La docente estructura sus devoluciones comenzando por reconocer de forma concreta un aspecto positivo de la intervención y seguido de una indicación clara de mejora. En el

aula 501 “*se valida el acierto (‘se entendió la idea inicial’) y se indica el paso (‘pausa antes del conector’)*” al estudiante (Obs. A-501). De manera semejante, en el aula 502 “*se propone [una] frase de cierre explícita y se ensaya*” con el alumno, proporcionándole un ejemplo práctico de cómo mejorar el final de su exposición (Obs. A-502). Mantener un tono respetuoso y dar indicaciones específicas y accionables resultan condiciones fundamentales para propiciar un reintento eficaz: la combinación de elogio + sugerencia aumenta la receptividad del estudiante y le permite saber exactamente qué ajustar.

Código: Reintento inmediato con apoyos visibles. Luego de la retroalimentación, se alienta al estudiante a volver a intentarlo de inmediato, aprovechando los apoyos visuales disponibles en el aula. En el aula 503, por ejemplo, el alumno “*consulta al panel de conectores y repite el tramo con mejor enlace*” entre sus ideas (Obs. A-503), apoyándose en ese recurso para mejorar la cohesión de su discurso. Por su parte, en el aula 401 la “*docente valida en voz alta el cambio [logrado] y anota el recurso útil*” empleado en el tablero (Obs. A-401), subrayando el éxito de la estrategia incorporada. Este reintento inmediato con soporte visual reduce la distancia entre el criterio esperado, la acción realizada y la mejora obtenida. Además, refuerza la autoeficacia comunicativa del estudiante al evidenciarle que puede mejorar su oralidad en el momento con las ayudas apropiadas.

Código: Coevaluación cuidada y registro de repertorio. Por último, las observaciones resaltan la importancia de normar la coevaluación entre estudiantes y de documentar colectivamente los recursos lingüísticos útiles que van surgiendo. En el aula 502, los pares “*aplican ‘1 logro + 1 ajuste’ con normas de respeto visibles*” (Obs. A-502), lo que asegura que la retroalimentación entre compañeros sea constructiva y se realice en un clima de consideración mutua. Al mismo tiempo, en el aula 501 “*se crea un repertorio de fórmulas en el tablero para la siguiente ronda*” (Obs. A-501), recopilando en la pizarra expresiones, conectores y frases útiles empleadas o sugeridas, de modo que queden disponibles como repertorio común. Este registro tangible hace transferible el aprendizaje –cualquier estudiante puede tomar esas fórmulas para su propio discurso– y estabiliza un lenguaje compartido sobre la calidad de la oralidad en el grupo, favoreciendo la continuidad del progreso en sesiones posteriores.

Cierre Analítico – Categoría: *Evaluación formativa y participativa de la oralidad*

La **evaluación formativa y participativa de la oralidad** en las aulas observadas se basa en condiciones previas fundamentales. Las docentes implementan diagnósticos orales iniciales contextualizados al inicio de cada unidad, lo cual permite identificar desde el principio las fortalezas y necesidades de los alumnos y orientar el apoyo pedagógico. Además, se emplean apoyos didácticos visibles (como carteles con conectores o esquemas de discurso) y recursos tecnológicos cuando están disponibles (grabaciones de audio/video, proyectores), que funcionan como andamiajes para organizar el discurso. Igualmente esencial es el clima socioafectivo de confianza y respeto: las docentes establecen normas claras y normalizan el error, de modo que los estudiantes se sienten seguros para expresarse, recibir retroalimentación y participar activamente.

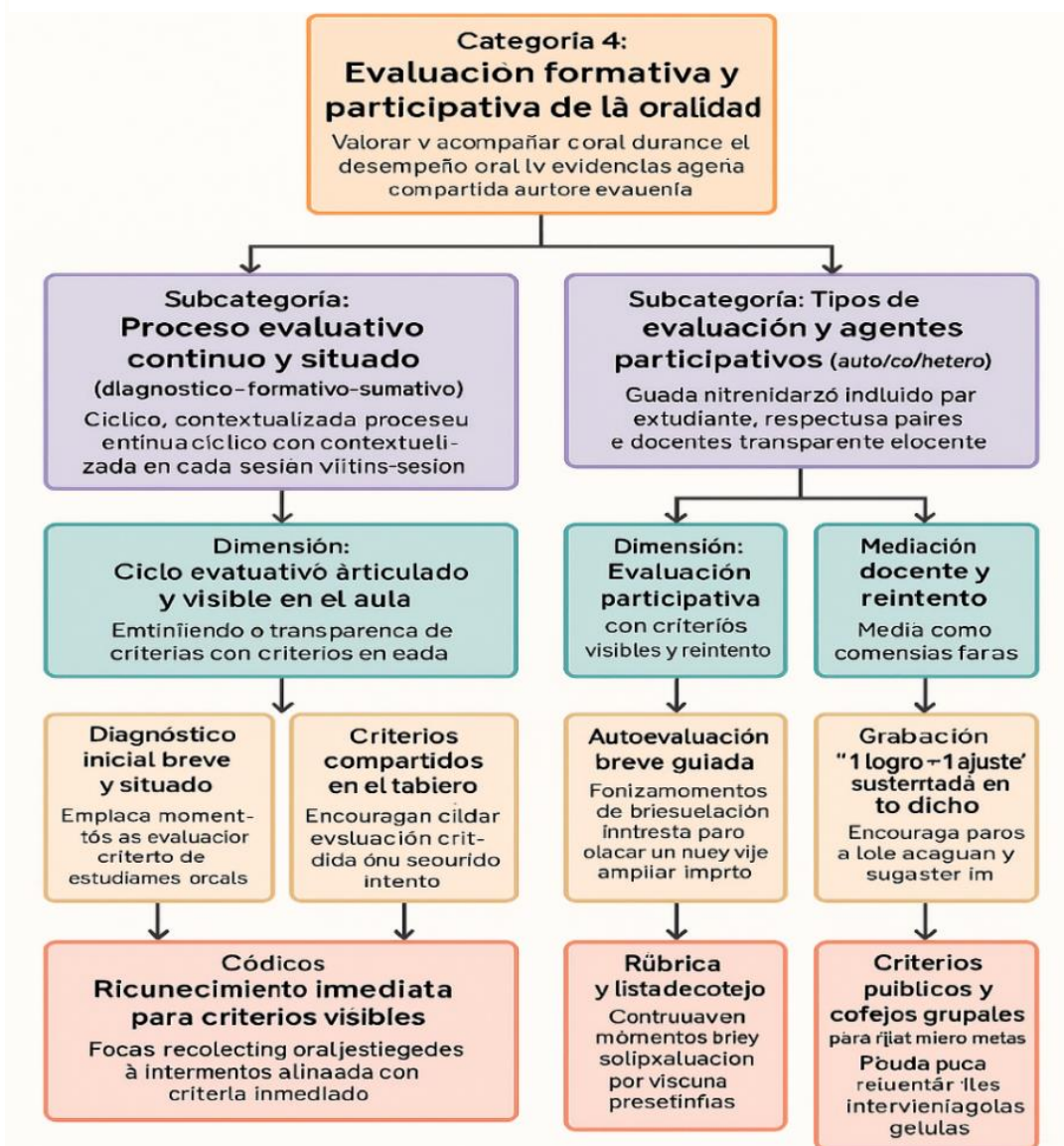
Partiendo de esas condiciones, se despliegan prácticas de evaluación participativa e inclusiva. Se promueve que los alumnos realicen autoevaluaciones y coevaluaciones estructuradas tras sus exposiciones orales, asumiendo corresponsabilidad sobre su propia habla. Los docentes actúan como facilitadores mediante preguntas orientadoras y brindan retroalimentación formativa inmediata: tras cada intervención se reconocen logros específicos y se sugieren ajustes puntuales, incentivando reintentos en el momento. Para garantizar transparencia y objetividad se emplean instrumentos de evaluación formales (rúbricas, listas de cotejo) con criterios discursivos explícitos —muchos de ellos visibles o socializados con los estudiantes—, lo que permite que los alumnos monitoreen su desempeño. En algunos casos se integran grabaciones audiovisuales como recurso adicional de reflexión.

Estas acciones formativas producen consecuencias positivas observables en la competencia oral de los alumnos. Con el tiempo, mejoran su fluidez, coherencia y uso de recursos lingüísticos: enlazan ideas con conectores adecuados y estructuran con claridad sus intervenciones (inicio, desarrollo y cierre). Además, desarrollan mayor autonomía y autorregulación al interiorizar los criterios de evaluación: se auto-monitorean y corrigen de manera espontánea, e incluso planifican sus intervenciones teniendo en cuenta los estándares trabajados. De igual modo, la transparencia de los criterios y la participación activa fortalecen la percepción de justicia educativa: los

estudiantes comprenden las bases de su evaluación y aceptan los resultados como producto de un proceso compartido y transparente. En conjunto, la combinación de estas condiciones y prácticas da lugar a un modelo sólido de evaluación formativa de la oralidad, que transforma la evaluación en un proceso continuo, reflexivo y valorado por toda la comunidad educativa.

Ilustración 10

Categoría: evaluación formativa y participativa de la oralidad.



MOMENTO V

Teorización

Conformación del Constructo Teórico

La fundamentación del constructo teórico propuesto en esta investigación – “Evaluación del desarrollo del lenguaje oral en educación primaria: cuarto y quinto grado”– integra diversas perspectivas teóricas y metodológicas para garantizar su pertinencia, profundidad y aplicabilidad en la práctica educativa. Desde el ámbito teórico, se retoman postulados del pensamiento complejo de Edgar Morin (1999), que permite una comprensión holística del proceso evaluativo integrando factores pedagógicos, sociales, culturales y comunicativos. Asimismo, se acogen las perspectivas socio-constructivistas de Lev Vygotsky (1978) y Jean Piaget (1964) sobre el desarrollo del lenguaje, que conciben la oralidad como una construcción social y un proceso evolutivo cognitivo. Del mismo modo, se incorporan los enfoques de evaluación de autores como Philippe Perrenoud, Daniel Cassany, Neus Sanmartí, Sergio Tobón y John Hattie & Helen Timperley, quienes abogan por prácticas evaluativas formativas, inclusivas y centradas en la realimentación efectiva. Estas perspectivas teóricas brindan el marco para interpretar los hallazgos, asegurando que el constructo teórico se apoye en principios reconocidos de desarrollo del lenguaje y evaluación educativa.

En el ámbito metodológico, la investigación se sustentó en la teoría fundamentada mediante la metodología de comparación constante (Glaser & Strauss, 1967). Este enfoque implicó un proceso iterativo de codificación y comparación de los datos que permitió la emergencia de categorías directamente a partir de la información recolectada dialnet.unirioja.es. Glaser y Strauss (1967) subrayan que el método comparativo constante se basa en construir teoría inductivamente mediante la comparación continua de los datos en busca de similitudes y diferencias dialnet.unirioja.es. La aplicación rigurosa de esta metodología en el estudio garantizó que el constructo teórico surgiera de la evidencia empírica y no de suposiciones previas, dotándolo así de relevancia y anclaje en la realidad observada.

Además, el proceso analítico se desarrolló de forma espiral y flexible, combinando simultáneamente la recolección y el análisis de datos dialnet.unirioja.es. Esto permitió refinar constantemente las categorías y sus propiedades, asegurando una profundidad en la conceptualización y una estrecha conexión entre teoría y datos. En síntesis, la metodología de comparación constante proporcionó un sustento sólido para la construcción del constructo teórico, garantizando su pertinencia, profundidad y aplicabilidad en contextos reales de aula, al estar fundamentado en hallazgos auténticos de la práctica educativa.

Definición del Constructo Central

El constructo central de esta investigación, denominado Evaluación formativa del desarrollo de la oralidad en la educación primaria, se define como un marco teórico integrador que explica cómo las prácticas docentes –incluyendo ambiente, recursos, estrategias pedagógicas y evaluación– se articulan para promover el desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de cuarto y quinto grado. En esencia, este constructo concibe la evaluación del lenguaje oral no como un acto aislado de medición, sino como un proceso formativo e integral inserto en la dinámica pedagógica del aula, que realimenta y potencia el aprendizaje del estudiante mientras ocurre.

Desde una perspectiva teórica, dicho constructo central amalgama los principios socioculturales y constructivistas del aprendizaje con enfoques evaluativos formativos. Esto significa que el desarrollo de la expresión oral se entiende como resultado de la interacción social significativa (en línea con Vygotsky, quien planteó el lenguaje como instrumento de comunicación y pensamiento construido socialmente) y de la actividad constructiva del alumno (siguiendo a Piaget, que vio al niño como agente activo en la construcción de su lenguaje y conocimiento). A la vez, la evaluación dentro de este constructo se enfoca en apoyar el aprendizaje en lugar de solo calificarlo, alineándose con la idea de Perrenoud de que “una evaluación que no ayuda a aprender, no merece llamarse formativa”. En consecuencia, el constructo central propone que evaluar el desarrollo del lenguaje oral implica crear condiciones propicias, emplear estrategias didácticas interactivas y utilizar la evaluación de manera participativa para impulsar mejoras continuas en la competencia oral de los estudiantes.

En términos operativos, la Evaluación formativa del desarrollo de la oralidad abarca la planificación de entornos comunicativos, la coherencia entre las

concepciones docentes y su práctica, la implementación de actividades variadas de expresión oral, y la incorporación de herramientas de evaluación formativa (rúbricas, auto/coevaluación, retroalimentación inmediata). Al definir este constructo, se establece un nuevo entendimiento teórico: la evaluación del lenguaje oral deja de ser un evento final o puntual para convertirse en un proceso continuo, inclusivo y orientado al desarrollo integral del estudiante, donde enseñar y evaluar la oralidad son facetas indisolubles de una misma praxis educativa.

Componentes Fundamentales del Constructo

A partir del análisis cualitativo, el constructo teórico se compone de cuatro componentes fundamentales que emergieron como categorías centrales en la investigación. Cada componente representa un elemento clave en la promoción y valoración formativa de la oralidad, y en conjunto delimitan el marco teórico resultante:

- Ambiente pedagógico propicio y recursos integrados para la oralidad: Corresponde a las condiciones iniciales que facilitan la expresión oral. Incluye la organización física del aula y la disponibilidad de apoyos visuales y materiales didácticos permanentes (láminas de vocabulario, carteles de conectores, reglas de comunicación, etc.) diseñados para estimular el habla y la escucha. Un ambiente cómodo, inclusivo y rico en insumos lingüísticos crea oportunidades constantes para que los estudiantes hablen y escuchen activamente. Este componente se sustenta en la idea sociocultural de que el contexto y las herramientas mediadoras son cruciales para el aprendizaje lingüístico (el entorno actúa como “andamiaje” que sostiene la comunicación). Los hallazgos mostraron, por ejemplo, que una disposición del aula flexible y material visual a la vista de todos fomentan interacciones continuas y participación espontánea de los alumnos en actividades orales. En suma, un ambiente pedagógico intencionalmente orientado a la oralidad sienta las bases para que esta florezca.

- Alineación entre concepciones docentes y práctica de la oralidad: Representa la coherencia interna en la actuación del docente respecto al desarrollo del lenguaje oral. Implica que las creencias y concepciones del profesor sobre la importancia de la oralidad y cómo se aprende un idioma se reflejen en su planificación y práctica diaria. Cuando los docentes valoran la oralidad como competencia fundamental, tienden a integrarla transversalmente en sus clases, dedicando tiempo a conversaciones, debates y otras actividades orales. Por el contrario, si la conciben

como secundaria frente a la lectura y escritura, su práctica la relegará. Este componente emergió al observar cómo algunos docentes articulaban consistentemente sus discursos pedagógicos con acciones concretas (por ejemplo, afirmaban que “hablar es pensar” y diseñaban tareas que obligaban a los estudiantes a argumentar y explicar en voz alta). La literatura respalda la relevancia de esta alineación concepción–práctica: una visión constructivista del lenguaje oral conlleva metodologías activas centradas en el estudiante. Por ende, este componente asegura que el impulso al desarrollo de la oralidad esté arraigado en una convicción docente sólida, garantizando continuidad y propósito en las actividades implementadas.

- Estrategias didácticas que fomentan la expresión oral: Constituye el conjunto de acciones pedagógicas (procesos y interacciones en el aula) dirigidas a desarrollar la habilidad oral del estudiantado. Incluye técnicas variadas como debates, dramatizaciones, juegos de rol, conversaciones guiadas, “círculos de diálogo”, exposiciones orales con retroalimentación, entre otras dinámicas creativas y participativas. Estas estrategias se caracterizan por situar al estudiante en el rol activo de hablante y oyente en contextos significativos, promoviendo no solo la fluidez verbal sino también habilidades cognitivas (argumentar, narrar, describir) y socioemocionales (escuchar con respeto, expresarse con seguridad). Los hallazgos indicaron que la diversificación de actividades y la estructuración de interacciones (por ejemplo, uso de turnos de palabra, roles rotativos, preguntas orientadoras) generan un aprendizaje más profundo y motivante, ya que los estudiantes construyen conocimiento a través del diálogo y la colaboración. Esto refleja un enfoque fuertemente constructivista en la enseñanza, donde el lenguaje oral es vehículo y a la vez objetivo del aprendizaje. En síntesis, este componente describe cómo los docentes operativizan en el aula el desarrollo de la oralidad mediante estrategias didácticas intencionales que activan la participación y el pensamiento crítico de los alumnos al hablar.

- Evaluación formativa y participativa de la oralidad: Es el componente que cierra el círculo pedagógico, integrando evaluación con aprendizaje. Se refiere a la manera en que los docentes valoran y acompañan el desempeño oral de sus estudiantes mientras este ocurre, utilizando la evaluación no como mera medición final sino como herramienta de aprendizaje en sí misma. Este componente engloba

prácticas como la evaluación continua (antes, durante y después de las actividades orales), la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes con criterios claros, la utilización de instrumentos (rúbricas, listas de cotejo, grabaciones de audio/vídeo) alineados con los objetivos comunicativos, y la provisión de retroalimentación inmediata y orientadora. La evaluación se vuelve participativa: los alumnos asumen un rol activo al identificar sus logros y áreas de mejora, y el docente actúa como mediador que facilita ajustes en tiempo real. La investigación evidenció, por ejemplo, que tras implementar ciclos de evaluación formativa (planear -> observar -> retroalimentar -> reintentar), los estudiantes tomaban mayor conciencia de sus muletillas, mejoraban aspectos de entonación y fluidez, ganaban confianza al hablar y lograban discursos más claros. Tales resultados ilustran cómo la evaluación formativa de la oralidad produce consecuencias positivas inmediatas en el aprendizaje: al recibir retroalimentación específica y oportunidades de mejora al instante, los niños desarrollan su competencia oral de forma más eficaz. Este componente conecta con teorías contemporáneas de evaluación educativa que la conciben como motor de aprendizajes significativos, en línea con Sanmartí (2010) y Andrade & Brookhart (2017), quienes proponen una evaluación para el aprendizaje, centrada en el proceso y con mejora continua. En resumen, la evaluación formativa y participativa de la oralidad asegura que el acto de evaluar hable y escuche junto con el estudiante, retroalimentando el proceso y potenciando el desarrollo integral de la comunicación oral.

Relación entre las Categorías Emergentes

Las categorías emergentes (o componentes) descritas no actúan de forma aislada, sino que mantienen relaciones dinámicas e interdependientes dentro del constructo teórico. Siguiendo el enfoque de la Teoría Fundamentada, los hallazgos se articularon en una secuencia de condiciones → acciones/interacciones → consecuencias, lo que facilita comprender cómo cada categoría se enlaza con las demás para dar lugar al fenómeno estudiado. En esta construcción teórica:

- El ambiente pedagógico y los recursos (condiciones) proveen la base y el contexto necesario para que ocurran interacciones significativas. Un aula organizada y rica en estímulos verbales crea las condiciones propicias para que las estrategias didácticas puedan desplegarse eficazmente. Sin estas condiciones iniciales (espacio físico adecuado, materiales de apoyo visibles, clima de confianza),

las demás acciones pedagógicas perderían impacto. Es decir, el ambiente actúa como escenario facilitador donde la oralidad puede florecer.

- Las estrategias didácticas e interacciones orales (acciones) son el núcleo activo del proceso: sobre la base del ambiente dado, los docentes implementan actividades y dinámicas de comunicación en las que los estudiantes participan. Aquí interviene también la alineación concepción–práctica: las creencias docentes influyen en el tipo de actividades orales que se escogen y en cómo se conducen. Si el docente valora la construcción colectiva del conocimiento, por ejemplo, privilegiará estrategias colaborativas (conversaciones en grupo, debates) y cederá más protagonismo al estudiante; esta coherencia entre su concepción y la práctica reforzará la efectividad de la estrategia. Por tanto, la concepción docente actúa como puente entre condiciones y acciones: orienta la selección y conducción de las actividades dentro del ambiente establecido. Las acciones/interacciones, a su vez, generan insumos para la evaluación: producen evidencias del desempeño oral de los alumnos (ej. presentaciones, discusiones grabadas, observaciones de participación) que alimentan el siguiente componente.

- La evaluación formativa (acciones y consecuencias) cierra el ciclo, ya que ocurre durante y después de las interacciones orales, transformando los resultados de las actividades en oportunidades de aprendizaje. Inicialmente, la evaluación actúa como una acción simultánea: el docente y los estudiantes, en pleno desarrollo de las actividades, observan y valoran lo que va ocurriendo (p. ej., usando una lista de cotejo mientras un grupo expone, o deteniéndose para reflexionar sobre un diálogo). Esta evaluación en marcha proporciona retroalimentación inmediata que modifica las acciones en curso (por ejemplo, un estudiante corrige su pronunciación tras una indicación, o repite una consigna con mayor claridad tras un consejo del docente). Finalmente, la evaluación también se manifiesta en consecuencias o resultados: al término del ciclo evaluativo formativo, se observan mejoras y aprendizajes consolidándose (como se evidenció en estudiantes más seguros y elocuentes tras recibir y aplicar retroalimentación). Además, las conclusiones de una etapa (qué funcionó, qué dificultades hubo) se convierten en condiciones para el siguiente ciclo de enseñanza: el docente replanifica ambientes y estrategias considerando lo aprendido de la evaluación previa, completando así un circuito retroactivo de mejora continua.

En síntesis, las categorías emergentes se relacionan conformando un sistema integrado: las condiciones (ambiente y recursos, sustentados por concepciones docentes) posibilitan las acciones pedagógicas (estrategias e interacciones orales), y ambas desembocan en consecuencias que son capturadas por la evaluación formativa. Esta evaluación, a su vez, retroalimenta el sistema, influyendo en las condiciones y acciones subsiguientes. El constructo teórico propuesto refleja por tanto un modelo cíclico y dinámico donde enseñar y evaluar la oralidad son procesos entrelazados. La teoría emergente destaca que, para desarrollar el lenguaje oral de forma efectiva en la educación primaria, es necesario armonizar todos estos elementos: un entorno adecuado, unas prácticas docentes coherentes y participativas, y una evaluación concebida como parte del aprendizaje. Solo la integración de todos estos componentes –en lugar de acciones aisladas– explica plenamente el fenómeno estudiado y ofrece una guía para reproducir mejoras en contextos educativos similares.

Reflexiones Finales

El constructo teórico desarrollado no solo sintetiza los hallazgos de esta investigación, sino que aporta una contribución valiosa a la educación en varios sentidos. En primer lugar, ofrece un marco conceptual innovador para comprender la evaluación de la oralidad como un proceso formativo, democratizador y centrado en el estudiante. Esto supone un cambio de paradigma respecto a enfoques tradicionales, alineándose con los llamados internacionales a transformar la evaluación en una herramienta al servicio del aprendizaje integral. Por ejemplo, la UNESCO aboga por concebir la evaluación “no como una herramienta de control, sino como un instrumento transformador que promueva el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del estudiante”. Nuestro constructo se hace eco de esta visión al demostrar, con base empírica, que evaluar la expresión oral de manera formativa mejora efectivamente las habilidades comunicativas y empodera a los alumnos en su proceso educativo. Asimismo, coincide con las propuestas de autores contemporáneos que llaman a resignificar la evaluación desde un enfoque sociocultural y democrático, donde los estudiantes se forman como sujetos participativos, críticos y reflexivos a través del acto de evaluar [researchgate.net](https://www.researchgate.net). En este sentido, la teoría emergente contribuye a esa transformación al proveer

evidencias de cómo la evaluación participativa de la oralidad puede formar estudiantes más conscientes, seguros y comprometidos con su propio aprendizaje.

En segundo lugar, desde la perspectiva de la práctica docente, este constructo teórico guía a los educadores en la mejora de sus prácticas evaluativas. Al desglosar los componentes claves (ambiente, concepciones, estrategias, evaluación formativa) y sus interrelaciones, brinda un modelo práctico para que los docentes reflexionen sobre su labor. La implementación de esta teoría en las aulas implicaría que los maestros diseñen ambientes más propicios, actúen con coherencia entre lo que piensan y hacen respecto a la oralidad, diversifiquen sus estrategias didácticas y adopten evaluaciones formativas donde los estudiantes tengan voz. Esto podría incidir positivamente en la calidad de la educación primaria, especialmente en contextos donde la oralidad ha sido tradicionalmente descuidada. Recordemos que la oralidad es fundamental para el desarrollo cognitivo y social (permite “construir pensamiento, expresar ideas, interactuar socialmente y consolidar aprendizajes”), por lo que fortalecer su evaluación tiene un efecto multiplicador en el desempeño integral de los niños y niñas. La contribución de esta investigación radica en visibilizar las prácticas efectivas de evaluación oral que ya ocurren (aunque sea de forma aislada) y sistematizarlas en un constructo teórico que puede ser compartido y adaptado por otros docentes y escuelas.

Finalmente, en términos de política educativa y futuras investigaciones, los hallazgos teóricos aquí presentados invitan a repensar las orientaciones curriculares y formativas. El constructo destaca la necesidad de formar a los docentes en evaluaciones más formativas y participativas, así como de proveer recursos y condiciones adecuadas en las instituciones para que la oralidad sea realmente una prioridad (por ejemplo, incluyendo criterios claros de expresión oral en los sistemas de evaluación, dotando a las aulas de materiales audiovisuales, fomentando comunidades de aprendizaje entre docentes para compartir estrategias exitosas, etc.). Además, esta teoría emergente sienta bases para nuevas investigaciones que profundicen en cada componente o examinen su aplicabilidad en otros contextos (urbanos, bilingües, otros grados educativos). En conclusión, la teorización alcanzada en este capítulo no solo cierra el círculo de la investigación actual consolidando sus hallazgos, sino que abre puertas a la innovación pedagógica. Al concebir la evaluación del lenguaje oral desde un enfoque formativo-integral, se da un paso hacia

una educación más inclusiva, equitativa y de calidad, donde cada estudiante tenga la oportunidad de desarrollar plenamente su voz. Así, la evaluación que escucha realmente hace crecer la voz de nuestros niños y niñas, contribuyendo a una cultura educativa que valora la palabra de todos.

Ilustración 11

Momento V. Teorización del constructo sobre la evaluación formativa del desarrollo de la oralidad en educación primaria.



Referencias

- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2017). *Evaluación formativa para una educación basada en competencias*. Madrid: Narcea.
- Angrosino, M. (2012). *La observación participante: guía metodológica para investigadores en ciencias sociales*. Madrid: Morata.
- Anguera, M. T. (2003). *La observación en la escuela: Fundamentos metodológicos*. Barcelona: Graó.
- Anijovich, R. (2016). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2016). *La evaluación como oportunidad. Propuestas para docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2016). *La evaluación como oportunidad. Propuestas para evaluar los aprendizajes en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2016). *La evaluación como oportunidad: propuestas para acompañar los aprendizajes*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2016). *La evaluación significativa. Estrategias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2016). *La evaluación significativa. Estrategias para una mejor toma de decisiones*. Buenos Aires: Paidós Educación.
- Anijovich, R. (2016). *La evaluación significativa: experiencias y propuestas para pensar la evaluación en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune y Stratton.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

- Baker, L. (2016). The development of oral language and its role in literacy instruction. *Journal of Education*, 48(2), 32–45.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad: Un tratado en sociología del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). La evaluación formativa y la pedagogía del aprendizaje. *Revista de Educación*, (349), 81–99.
- Black, P. y Wiliam, D. (2015). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: King's College.
- Black, P., y Wiliam, D. (2015). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Granada: Narcea Ediciones.
- Bonilla, R. (2020). *Evaluación inclusiva y transformadora en contextos escolares urbanos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bonilla, R. (2020). *Evaluación y justicia educativa: desafíos para la equidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Brookhart, S. M. (2017). *Cómo diseñar y utilizar rúbricas de evaluación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1990). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (2008). *Construir la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castañeda, M., y Bernal, L. (2022). *La evaluación del desempeño oral en lengua castellana desde una perspectiva formadora en estudiantes de cuarto y quinto grado*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cheng, H., y Chen, Y. (2019). Evaluación automática del habla para el aprendizaje de idiomas: un estudio comparativo. *Revista Internacional de Aprendizaje y Enseñanza de Idiomas Asistidos por Computadora*, 5(2), 101–118.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Coll, C. (2017). *Evaluar con sentido pedagógico: una mirada centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coll, C. (2017). *Psicología de la educación y práctica educativa: concepciones, teorías y modelos*. Barcelona: Graó.
- Creswell, J. (2014). *Diseño de investigación cualitativa: cinco enfoques*. Madrid: Morata.
- Creswell, J. W. (2014). *Diseño de investigación: enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto* (3ª ed.). México: Pearson Educación.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L. (2021). *Educación para la justicia: principios de equidad en la evaluación y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Darling-Hammond, L. (2021). *La evaluación auténtica en la educación del siglo XXI*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2021). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Darling-Hammond, L., y Adamson, F. (2021). *Beyond the Basics: Achieving a comprehensive and equitable assessment system*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., y Osher, D. (2021). *Educación equitativa centrada en el desarrollo del estudiante*. Washington: Learning Policy Institute.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. (2012). "Triangulation 2.0." *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Díaz Barriga, F. (2010). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz, C., y Jaramillo, M. (2018). Prácticas docentes en la evaluación del lenguaje oral en educación básica. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 141–162.
- Duarte, J., y Jiménez, A. (2021). *Evaluación formativa en el aula: Prácticas de retroalimentación y participación activa en estudiantes de básica primaria*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Escobar, M. (2018). *Formación docente y evaluación: una mirada desde la responsabilidad social universitaria*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Fernández, A. (2020). Impacto del COVID-19 en la educación rural en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 37–54.

- Fernández, M. (2020). Desigualdades educativas en tiempos de pandemia: retos para la educación rural. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 103–118.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- García, A. (2016). Evaluación del lenguaje oral en la escuela: un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 45–58.
- Gibbs, G. R. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giraldo, F., y González, M. (2021). Evaluación de la competencia oral en la enseñanza de idiomas: una revisión sistemática. *Revista Evaluación del Idioma Trimestral*, 12(3), 45–67.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Huang, J., Kim, S., y Cho, Y. (2020). Evaluación de la efectividad de las evaluaciones del lenguaje oral para estudiantes de inglés: un metaanálisis. *Journal of Language Assessment*, 15(4), 203–225.

- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- López, S. & Rodríguez, D. (2021). Expresión oral y evaluación formativa en la escuela urbana: una mirada crítica a la práctica. *Revista Praxis Pedagógica*, 21(28), 115–135.
- López, Y. (2020). Estrategias didácticas para fomentar la oralidad en educación primaria: estudio de caso en Bogotá. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Martínez, C., y Jiménez, M. (2019). Evaluación del lenguaje oral en niños preescolares de Bogotá: una propuesta de instrumento estandarizado. Universidad de La Sabana.
- McKean, C., Letts, C., y Howard, D. (2017). Exploring the relationship between speech, language and reading difficulties. *Language and Education*, 31(4), 345–365.
- MEN – Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Lineamientos curriculares del área de lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Lineamientos curriculares del área de lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Monereo, C. (2007). *La identidad en la práctica educativa: aprender a ser docente*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (2007). *La metacognición como estrategia para aprender a aprender*. Barcelona: Graó.
- Montes, S. (2022). *El proceso de la oralidad en niños y niñas de niveles preescolar y primeros grados de educación básica primaria en el contexto rural*. Universidad de Antioquia.

- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (2001). *El método 1: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Osorio, D. (2019). *La participación en prácticas de oralidad y su contribución al fortalecimiento de la argumentación oral en estudiantes de grado décimo*. Universidad de Antioquia.
- Padrón, J. (1998). *Fundamentos de epistemología y metodología de la investigación científica*. Caracas: Fondo Editorial IUTEPAL.
- Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2017). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1952). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1964). *El desarrollo del pensamiento: Equilibración de estructuras cognitivas*. Madrid: Ariel.
- Piaget, J. (1964). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1964). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Morata.

- Rincón, A. (2020). La competencia comunicativa oral en contextos escolares latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 55–78.
- Rincón, H. (2020). *Competencias comunicativas en la escuela: un enfoque latinoamericano*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Rodríguez, A. (2018). *Evaluación de habilidades de lenguaje oral en niños de 4 a 6 años en contextos educativos en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, C. (2018). *Evaluación de habilidades de lenguaje oral en niños de 4 a 6 años en contextos educativos en Colombia*. Universidad del Valle.
- Sachs, J. (2015). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425.
- Sanmartí, N. (2009). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2009). *50 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Soler, M. (2015). Competencias comunicativas en educación primaria: Una propuesta para su evaluación crítica. *Revista Educación y Desarrollo*, (37), 65–80.
- Soler, M. (2015). *La competencia comunicativa en el currículo de la educación básica*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Stake, R. E. (2005). *El estudio de caso: Estrategia de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2ª ed.). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Tobón, S. (2006). *Competencias: una mirada desde la complejidad*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2010). *Evaluación de competencias: pensamiento complejo y diseño curricular*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2013). *Evaluación de competencias: pensamiento complejo y diseño curricular*. México: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2013). *Evaluación socioformativa: una estrategia para la transformación educativa*. México: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2013). *La formación basada en competencias y el pensamiento complejo: avances conceptuales y metodológicos*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2013). *La socioformación y las competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y proyecto educativo*. México: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2013). *La socioformación y las competencias: Una propuesta para el avance educativo*. México: Editorial CIFE.
- Torres, C. A. (2016). *Educación, poder y sociedad: nuevas perspectivas críticas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Trujillo, R., y Álvarez, S. (2021). Prácticas discursivas y evaluación de la oralidad en el aula: un estudio en educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 79–96.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Educación para los pueblos y el planeta: crear futuros sostenibles para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Repensar la educación: Hacia un bien común mundial*. París: UNESCO.

- UNESCO. (2017). *Garantizar el derecho a la educación: una hoja de ruta para lograr la equidad y la inclusión*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Replantear la educación: hacia un bien común mundial*. París: UNESCO.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2015). *Normas para la presentación de trabajos de grado, trabajos especiales de grado y tesis doctorales*. Caracas: Fondo Editorial UPEL.
- UPEL. (2018). *Normas para la presentación de trabajos de grado y tesis doctorales*. Caracas: Fondo Editorial UPEL.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Yin, R. K. (2003). *Estudio de caso: Diseño y métodos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Yin, R. K. (2018). *Investigación sobre el estudio de caso: Diseño y métodos* (6ª ed.). Madrid: Morata.
- Mertens, D. M. (2020). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212–1222.

Apéndice

Apéndice A: GUIÓN DE OBSERVACIÓN

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN EDUCACIÓN
PRIMARIA: CUARTO Y QUINTO GRADO

Primera Observación

Fecha: Julio 2024

Ubicación de la observación: Aula de la docente Mary Luz Sánchez, Instituto Nacional de Promoción Social, San Vicente del Caguán, Caquetá.

Nombre del observador: Sandra Milena Andrade Perdomo, estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación

Breve descripción del entorno y contexto de la institución educativa:

El aula a cargo de la docente Mary Luz es un espacio dinámico, situado en una institución urbana que atiende a estudiantes de preescolar a undécimo grado. La sala de clases está equipada con recursos tecnológicos como televisor, video beam y conexión a internet, herramientas que el docente emplea para apoyar la enseñanza. Los estudiantes en esta clase tienen un buen nivel de participación y responden positivamente al enfoque colaborativo y reflexivo de las actividades, tal como el docente compartió en su entrevista.

Observación de Campo:

1. Descripción detallada del ambiente del aula y las herramientas tecnológicas:

El aula 503 se percibe como un espacio organizado y acogedor, con pupitres en filas dobles que dejan un pasillo central amplio y corredores laterales que facilitan la circulación de la docente. El escritorio está ubicado a un costado del tablero, sin bloquear el campo visual; funciona como un punto de apoyo (materiales, planificador, fichas) y permite a la docente desplazarse con fluidez para observar grupos y atender consultas. El tablero ocupa el frente del salón y, a su alrededor, se distribuyen carteles visibles: uno con normas de convivencia y turnos de palabra, otro con conectores discursivos (por ejemplo, “en primer lugar”, “por otra parte”, “en conclusión”) y varios con frases motivadoras que invitan a participar y a escuchar con respeto.

Los apoyos visuales están a la altura de la mirada y próximos a los lugares donde el estudiantado toma la palabra (frente y laterales), de modo que se consultan durante las intervenciones sin interrumpir el flujo de la actividad. En el fondo del aula hay una estantería con organizadores y tarjetas que la docente distribuye según la necesidad (palabras clave, recordatorios de estructura “inicio–desarrollo–cierre”). La iluminación natural desde las ventanas laterales, complementada con luz artificial

homogénea, aporta claridad al ambiente; los colores suaves de paredes y carteles contribuyen a un clima tranquilo. La disposición en filas dobles mantiene el contacto visual entre pares y con la docente, y puede reconfigurarse rápidamente para trabajo en parejas o pequeños grupos.

El ambiente emocional se sostiene en mensajes visibles de respeto y ánimo, y en rutinas de aula que regulan el uso de la palabra (levantar la mano, ceder el turno, sintetizar ideas). En conjunto, la estructura física y los apoyos visuales permanentes facilitan la preparación y la ejecución de las intervenciones orales: los estudiantes anticipan cómo organizar su discurso y encuentran referentes que les ayudan a ganar seguridad al hablar.

2. Comportamiento general de los estudiantes y del docente:

Los estudiantes muestran una actitud respetuosa y participativa. Al comienzo de la clase, se observa que la docente utiliza preguntas abiertas para activar sus conocimientos previos, invitándolos a expresar sus ideas y opiniones. Su tono de voz es claro y modulado, con gestos y expresiones faciales que refuerzan la comprensión y motivan la participación. Su lenguaje corporal y actitud positiva generan un ambiente de confianza donde los estudiantes se sienten seguros de hablar y expresarse.

Los estudiantes responden con entusiasmo a las actividades grupales, y el ritmo de trabajo es fluido. La profe Mary Luz gestiona bien los tiempos y da instrucciones precisas, lo que permite una transición sin interrupciones entre cada actividad. Además, se observa que utiliza gestos de apoyo y contacto visual constante, lo que fomenta la atención y el respeto mutuo.

3. Participación de los estudiantes en actividades orales.

La participación oral es alta en esta clase. La docente Mary Luz organiza actividades en grupos pequeños y grandes, fomentando la colaboración. Durante un debate sobre temas ambientales, como la conservación del río Caguán, los estudiantes se expresan con interés y utilizan vocabulario pertinente. Esta actividad muestra la efectividad de los métodos del docente, quien logra que los estudiantes se comprometan y comuniquen sus ideas de manera organizada. La actividad contribuye al desarrollo de habilidades de expresión oral, como la argumentación y el respeto por los turnos de palabra.

4. Procedimientos de evaluación utilizados.

Mary Luz emplea una evaluación continua, observando el desempeño de los estudiantes y registrando sus progresos en notas y listas de cotejo. Utiliza rúbricas específicas para valorar la claridad, fluidez y organización en actividades de presentación y debate. Este método se ajusta a sus respuestas en la entrevista, en la que indicó la importancia de un seguimiento constante y adaptado a las realidades del contexto sociocultural de sus estudiantes. Además, realiza una evaluación sumativa al final de cada unidad, enfocándose en la capacidad de los estudiantes para estructurar ideas y utilizar el vocabulario aprendido.

5. Utilización de instrumentos como rúbricas, listas de cotejo y grabaciones.

Mary Luz emplea rúbricas detalladas y listas de cotejo en actividades específicas como presentaciones orales y juegos de rol, donde evalúa la claridad, coherencia y uso adecuado del vocabulario. En algunas ocasiones, graba las presentaciones de los estudiantes y analiza con ellos aspectos como pronunciación, organización de ideas y lenguaje corporal. Esta práctica es muy efectiva, ya que permite a los estudiantes observar y reflexionar sobre su propio desempeño y trabajar en mejoras concretas.

6. Actividades evaluativas utilizadas en clase para mejorar la fluidez y coherencia del lenguaje oral de los estudiantes.

Para mejorar la fluidez y coherencia, Mary Luz utiliza actividades como “cuentacuentos” y dramatizaciones, donde los estudiantes deben contar una historia o representar un personaje. Estas dinámicas ayudan a que los estudiantes organicen sus ideas y se expresen con claridad. Además, los debates sobre temas locales fomentan un ambiente donde los estudiantes desarrollan habilidades para articular opiniones y construir argumentos sólidos.

7. Promueve la participación activa de los estudiantes en la evaluación: autoevaluación y coevaluación.

La docente promueve la autoevaluación y coevaluación en cada actividad oral. Al final de las presentaciones, los estudiantes reflexionan sobre su propio desempeño y el de sus compañeros, usando una rúbrica que contiene criterios como claridad, coherencia y vocabulario. La coevaluación se realiza en grupos pequeños, donde los estudiantes valoran respetuosamente las presentaciones de sus compañeros, lo cual fortalece la crítica constructiva y el respeto mutuo.

8. Ajuste de las actividades de lenguaje oral para que sean adecuadas a los estudiantes con diferentes habilidades.

El docente ajusta las actividades para responder a las necesidades individuales. Los estudiantes que presentan más facilidad para la expresión oral tienen roles de liderazgo en las actividades grupales, como moderadores en debates. Aquellos que necesitan apoyo reciben ayuda visual y tiempo adicional para estructurar sus respuestas, garantizando así que cada estudiante participe y aprenda a su ritmo.

9. Uso de estrategias de enseñanza para desarrollar habilidades comunicativas y cognitivas a través del modelado de la expresión oral.

La docente modela la expresión oral, mostrando cómo organizar ideas y utilizar conectores lógicos para estructurar el discurso. Durante las presentaciones, el docente ofrece ejemplos claros y detalla cómo expresar ideas con cohesión y coherencia, lo que les sirve de referencia a los estudiantes y facilita su aprendizaje.

10. Procedimiento de evaluación utilizado para evaluar y apoyar el desarrollo del lenguaje oral.

La profe Mary Luz sigue un procedimiento de evaluación continua durante cada actividad. Sus observaciones detalladas le permiten ajustar el enfoque pedagógico en tiempo real y brindar retroalimentación específica a cada estudiante, permitiéndoles mejorar en aspectos clave como fluidez y claridad.

11. Proceso de realimentación sobre el uso del lenguaje oral.

La retroalimentación de la profe Mary Luz es personalizada y constructiva. Después de cada actividad, se reúne con los estudiantes para ofrecerles sugerencias específicas sobre su pronunciación, organización de ideas y uso del lenguaje. Utiliza una retroalimentación positiva que destaca logros y ofrece recomendaciones claras, lo cual incrementa la confianza de los estudiantes.

12. Adecuación de las estrategias de enseñanza a los diferentes niveles de competencia oral de los estudiantes.

Mary Luz adapta sus estrategias a los distintos niveles de habilidad oral de los estudiantes. Los estudiantes avanzados asumen roles de mayor responsabilidad, mientras que los estudiantes que necesitan apoyo reciben tareas estructuradas y guías visuales para facilitar su participación.

13. Técnicas de evaluación empleadas para valorar la expresión oral de los estudiantes y adaptación a las necesidades individuales.

Mary Luz utiliza observación directa, rúbricas y listas de cotejo, permitiéndole captar detalles específicos del desempeño oral de cada estudiante. Esta evaluación adaptativa le permite ajustar sus estrategias y brindar retroalimentación precisa, motivando a los estudiantes a trabajar en áreas de mejora de manera autónoma.

14. Estrategias de realimentación utilizadas para mejorar la competencia oral de los estudiantes.

El docente proporciona retroalimentación inmediata y específica después de cada intervención oral, enfocándose en aspectos positivos y en áreas de mejora. Este método ayuda a que los estudiantes desarrollen seguridad y compromiso con el aprendizaje, mejorando su competencia oral de manera progresiva.

15. Implementación de tareas comunicativas reales y utilización de tecnologías y recursos audiovisuales.

Mary Luz implementa tareas comunicativas significativas, como presentaciones sobre temas locales y entrevistas simuladas. Utiliza recursos audiovisuales para proyectar ejemplos y grabaciones, lo cual permite a los estudiantes analizar su propio desempeño y perfeccionar sus habilidades de comunicación oral.

Apéndice B: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA: CUARTO Y QUINTO GRADO

ENTREVISTA 1

Nombre del docente entrevistado: MARI LUZ SANCHEZ

Saludo y presentación: Buenos días, gracias por esta oportunidad de compartir mi experiencia como docente de primaria en relación con el desarrollo y evaluación del lenguaje oral en mis estudiantes.

Propósito de la entrevista: Reflexionar y compartir mis prácticas en la enseñanza del lenguaje oral, así como las estrategias de evaluación que utilizo en el aula, con el fin de contribuir al estudio sobre la evaluación de esta competencia en los grados cuarto y quinto.

1. ¿Cómo organiza la interacción oral entre los estudiantes?

Se organiza a través de diferentes actividades que promueven el diálogo y el intercambio de ideas entre los estudiantes. Utilizo debates, discusiones en parejas, y presentaciones grupales donde cada estudiante tiene la oportunidad de expresar sus pensamientos. Además, suelo asignar roles específicos para fomentar que cada alumno participe de manera equitativa. Al que hago y me parece importante es el uso de "círculos de diálogo", donde los estudiantes se sientan en círculo y se les permite hablar en turnos, esto hace que se fomente la escucha activa y el respeto por la palabra del otro.

2. De las actividades que ha implementado cuando conversan entre ellos, con otros grupos y frente a toda la clase, ¿cómo incorpora elementos culturales y sociales en sus lecciones de lenguaje oral? Comparta un ejemplo y exprese el impacto que ha ocasionado en el desarrollo del lenguaje.

Estos elementos culturales y sociales se han incorporado a través de temas que son importantes para los estudiantes y su entorno o lo que a ellos les llama la atención. Por ejemplo, al trabajar el tema del respeto y la diversidad cultural, organizamos debates sobre las costumbres locales en comparación con las de otras regiones del país. Un ejemplo reciente fue una conversación en la que discutimos las fiestas tradicionales y cómo éstas reflejan la identidad de una comunidad. Esto no solo les permitió practicar su habilidad oral, sino que también mejoraron su comprensión sobre la importancia de respetar la diversidad cultural. El impacto fue muy bueno se evidencio en su capacidad para expresar ideas más complejas y en su apreciación del entorno social.

3. ¿Cuáles son los procedimientos que sigue para evaluar el lenguaje oral en sus estudiantes? Exprese su opinión acerca de los planteamientos curriculares para evaluar esta competencia lingüística.

Observando la participación de los estudiantes en actividades como discusiones grupales, exposiciones orales y representaciones teatrales. Utilizo rúbricas que valoran aspectos como la fluidez, el uso adecuado del vocabulario, la pronunciación y la estructura del discurso. El enfoque de la institución es socioformativo así que se promueven una evaluación formativa, lo cual me parece muy adecuado, ya que permite hacer ajustes durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, considero que el currículo debería incluir más actividades contextualizadas que integren los intereses de los estudiantes para motivarlos a participar más activamente en las actividades orales.

4. ¿Qué piensa acerca de la utilidad de las formas de participación en la evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) para evaluar el lenguaje oral? ¿Cómo las implementa en su aula?

Creo que la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación son muy útiles porque involucran al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, fomentando la autorreflexión y el aprendizaje colaborativo. En mi aula, utilizo la autoevaluación después de actividades como las exposiciones orales, donde los estudiantes reflexionan sobre sus fortalezas y áreas de mejora. La coevaluación se realiza en discusiones grupales, donde los compañeros evalúan el desempeño de sus pares de manera constructiva, y la heteroevaluación la implemento mediante mi observación directa en actividades formales.

5. ¿Cómo adapta sus prácticas de enseñanza para incluir la competencia comunicativa oral y responder a las necesidades de cada estudiante?

Adapto mis prácticas proporcionando tareas diferenciadas según el nivel de competencia de cada estudiante. Algunos estudiantes requieren más tiempo o actividades de apoyo visual y auditivo, como el uso de videos o presentaciones, para reforzar sus habilidades orales. Para los estudiantes más avanzados, introduzco debates sobre temas más complejos o les asigno roles de moderadores en discusiones grupales, lo que les permite profundizar en su capacidad argumentativa. Esto ayuda a que todos los estudiantes avancen a su propio ritmo en el desarrollo de la competencia comunicativa oral.

6. ¿Cómo decide cuál técnica e instrumento aplicará en diferentes situaciones de enseñanza? Por favor dé mínimo un ejemplo.

La elección de la técnica depende del objetivo de la lección y del nivel de los estudiantes. Por ejemplo, si quiero evaluar su capacidad de argumentar, utilizo debates donde observo tanto la estructura de sus argumentos como su uso del lenguaje. Si lo que busco es evaluar la fluidez, prefiero actividades de conversación más informales como los "círculos de diálogo". Los instrumentos que utilizo varían, pero suelo emplear rúbricas, listas de cotejo y grabaciones de audio para analizar en profundidad su progreso.

7. ¿Qué técnicas de evaluación considera para valorar el discurso oral de sus estudiantes? Por favor dé mínimo un ejemplo considerando las necesidades de los estudiantes.

Utilizo la observación directa y la grabación de intervenciones orales para valorar el discurso de los estudiantes. Un ejemplo es durante las presentaciones orales, donde grabo las intervenciones de los estudiantes y luego las revisamos juntos para identificar aspectos como la claridad en la pronunciación, la coherencia del mensaje y el uso adecuado del lenguaje. Esto permite a los estudiantes visualizar su propio progreso y trabajar en sus áreas de mejora.

8. ¿Cuáles instrumentos de evaluación utiliza para recoger información sobre el lenguaje oral de sus estudiantes?

Utilizo grabaciones de video y audio, listas de cotejo, rúbricas de evaluación y observación en tiempo real. Estos instrumentos me permiten evaluar aspectos como la fluidez, la pronunciación, el uso adecuado del vocabulario, y la coherencia del discurso. Las rúbricas son particularmente útiles, ya que permiten una evaluación más objetiva y detallada.

9. ¿Cómo proporciona realimentación a sus estudiantes sobre sus habilidades orales?

Proporciono retroalimentación tanto de manera individual como grupal. Después de las presentaciones o discusiones, realizamos una reflexión conjunta donde comento los puntos fuertes y las áreas que deben mejorar. Además, ofrezco comentarios personalizados en sus grabaciones orales, destacando aspectos específicos como el uso del vocabulario o la claridad en la pronunciación. Esto permite a los estudiantes saber exactamente qué aspectos deben mejorar y cómo pueden hacerlo.

10. ¿De qué manera integra la tecnología en sus evaluaciones del lenguaje oral? ¿Puede compartir un ejemplo de cómo ha utilizado recursos digitales para apoyar el aprendizaje y evaluación del lenguaje oral?

Integro la tecnología utilizando aplicaciones de grabación de audio y video, así como plataformas educativas donde los estudiantes pueden subir sus tareas orales. Un ejemplo es el uso de herramientas como, donde los estudiantes graban videos presentando un tema y luego reciben comentarios de sus compañeros y de mí. Esta herramienta también permite realizar una evaluación continua del progreso oral de los estudiantes y fomenta la participación activa.

11. ¿Qué estrategias emplea para fomentar la participación oral activa de todos los estudiantes en el aula?

Fomento la participación activa creando un ambiente seguro y de confianza, donde todos los estudiantes sientan que sus opiniones son valoradas. Utilizo actividades como los juegos de roles y debates sobre temas de interés actual, lo que motiva a los estudiantes a participar. También organizo pequeños grupos de trabajo donde los estudiantes más tímidos se sienten más cómodos al participar.

12. ¿Qué desafíos ha enfrentado al evaluar el lenguaje oral de sus estudiantes? ¿Cómo los ha abordado?

Uno de los mayores desafíos es la timidez de algunos estudiantes o su falta de confianza para expresarse en público. Para abordar esto, he implementado actividades progresivas donde los estudiantes empiezan hablando en grupos pequeños antes de presentar frente a toda la clase. Además, utilizo actividades lúdicas que relajan el ambiente y fomentan una mayor participación. Otro desafío es la diversidad de niveles de habilidad, lo que requiere ajustar mis estrategias de evaluación para que cada estudiante progrese a su propio ritmo.

Apéndice C: Constancia de Validación

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Marisol García Romero con título de Dra. en Filología Española: a través de la presente, manifiesto que he validado el(los) instrumento(s): dos guiones de entrevista diseñados por Sandra Milena Andrade Perdomo, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo proyecto de tesis doctoral tiene como Propósito general: Generar una aproximación teórica sobre los procedimientos de evaluación docente y su influencia en el desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de educación primaria específicamente cuarto y quinto grado, desde una perspectiva cualitativa.

Considero que los instrumentos presentados reúnen los requisitos de coherencia, pertinencia y validez con los objetivos de la investigación.

En San Cristóbal, a los 14 días del mes de octubre de 2024.

Dra. Marisol García Romero



Apéndice D: Constancia de validación

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, _Nancy Escobar con título de Dra. en Educación: a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumento(s): dos guiones de entrevista y observación diseñados por Sandra Milena Andrade Perdomo, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo proyecto de tesis doctoral tiene como Propósito general: Generar una aproximación teórica sobre los procedimientos de evaluación docente y su influencia en el desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de educación primaria específicamente cuarto y quinto grado, desde una perspectiva cualitativa.

Considero que los instrumentos presentados reúnen los requisitos de coherencia, pertinencia y validez con los objetivos de la investigación.

En San Cristóbal, a los 19 días del mes de octubre de 2024.



Dra. Nancy Escobar
C.I. 5649001

Dra. Nancy Escobar

**Apéndice E: PROTOCOLO PARA LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS
DE INVESTIGACIÓN.**

**EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN EDUCACIÓN
PRIMARIA: CUARTO Y QUINTO GRADO
Proyecto de Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la
Educación**

Autora: Sandra Milena Andrade
Perdomo

Tutora: María Cecilia Salvatierra Vivas

San Cristóbal, septiembre 2024

Apéndice F: PROTOCOLO PARA LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

Estimada

Dra. Marisol García

Por sus excelentes credenciales y destacada formación en el ámbito educativo, que la califican como experta, ha sido seleccionada para determinar la validez por juicio de expertos. Los instrumentos elaborados tienen como finalidad recopilar información valiosa sobre el objeto de estudio del proyecto de Tesis Doctoral titulado: **EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA: CUARTO Y QUINTO GRADO.**

Consta de un guion para entrevistas y un guion para observación, según los objetivos de la investigación.

Agradezco que la validación de los instrumentos se realice en función de los siguientes criterios: que no presente ambigüedad la redacción del guion de entrevista y el de la observación, relación con los objetivos y con el tema de estudio (pertinencia), en atención a la sistematización de objetivos.

En tal sentido, aprecio altamente las observaciones y recomendaciones a que hubiera lugar para hacer las correcciones pertinentes en cada uno de los aspectos. Su aporte con respecto a la validación contribuirá altamente al éxito de la investigación en estudio.

Muchas gracias por su colaboración.

Anexos:

Resumen de la investigación

Sistematización de Propósitos

Guion de observación y guion de entrevista

Instrumento de valoración

Constancia de validación

Apéndice G: EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA: CUARTO Y QUINTO GRADO

Autora: Sandra Milena Andrade Perdomo

Tutora: Dra. Maria Cecilia Salvatierra

Fecha: septiembre 2024

Resumen

La presente investigación doctoral aborda la evaluación del desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de 4.º y 5.º de primaria, con el propósito de consolidar una comprensión teórica y contextualizada de las prácticas evaluativas docentes y de la formación del desarrollo oral. Bajo enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y diseño de estudio de caso, se examinaron procedimientos y estrategias de evaluación en contextos escolares con limitaciones de recursos, adscritos a la Línea de Investigación Formación Docente. El sustento teórico integra a Vygotsky (1978) y Piaget (1964) sobre desarrollo del lenguaje, a Perrenoud (1999) y Cassany (2003) sobre evaluación formadora, y a Hattie y Timperley (2007) respecto de la realimentación efectiva. La información se recogió mediante entrevistas a docentes, observaciones de aula y análisis documental. El análisis mostró tensiones entre los postulados y la práctica, explicadas por escasa estructuración de instrumentos, uso limitado de TIC y participación estudiantil restringida. De este proceso emergió un constructo teórico que concibe la evaluación del lenguaje oral como proceso continuo, dialógico y situado, donde la retroalimentación formativa, el uso pedagógico de las TIC y la diversificación de estrategias resultan claves para potenciar el aprendizaje. Se concluye que urge transformar la evaluación oral en un proceso inclusivo y formativo que promueva autonomía, pensamiento crítico y desarrollo comunicativo del estudiantado.

Descriptores: Evaluación del lenguaje oral; competencia comunicativa; educación primaria; estrategias evaluativas; evaluación formadora.

Propósito General

Generar una aproximación teórica sobre los procedimientos de evaluación docente y su influencia en el desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de educación primaria específicamente cuarto y quinto grado, desde una perspectiva cualitativa.

Propósitos específicos

- Describir los procedimientos de evaluación del desarrollo del lenguaje oral utilizados por los docentes en los grados cuarto y quinto de primaria en el contexto de investigación.

- Analizar las concepciones de los docentes sobre el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes en cuarto y quinto grado.
- Revisar los enfoques de evaluación contenidos en los procedimientos, técnicas e instrumentos que los docentes utilizan para evaluar el lenguaje oral en los grados cuarto y quinto de primaria.
- Derivar elementos teóricos que permitan explicar las relaciones entre las concepciones de los docentes y los enfoques de evaluación que incluyen en sus procedimientos, métodos e instrumentos para evaluar el lenguaje oral en los grados cuarto y quinto de primaria.

Apéndice H. SISTEMATIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS

OBJETIVOS	DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	ÍTEM DE OBSERVACIÓN	PREGUNTAS DE ENTREVISTA
<p>1- Describir los procedimientos de evaluación del desarrollo del lenguaje oral utilizados por los docentes en los grados cuarto y quinto de primaria en el contexto de investigación.</p>	<p>-Procedimiento de evaluación - Desarrollo del lenguaje oral del estudiante de 4 y 5 grado</p> <p>-Concepciones de docentes sobre el desarrollo del lenguaje oral.</p> <p>2-Estrategias de enseñanza.</p> <p>3- Evaluación del desarrollo del lenguaje oral.</p>	<p>Los procedimientos de evaluación: Los procedimientos de evaluación son el conjunto de acciones planificadas y sistemáticas que utiliza el docente para recoger información sobre los aprendizajes de los estudiantes, interpretarla y tomar decisiones orientadas a la mejora del proceso educativo. Estos procedimientos integran técnicas, instrumentos y criterios que permiten valorar no solo los resultados, sino también los procesos, actitudes y competencias desarrolladas. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) en</p>	<p>No. de estudiantes que participan. Calidad de la participación. Formas de expresión y registro y evaluación de la participación (por ejemplo, con una lista de cotejo o rúbrica).</p> <p>¿Procedimientos de Evaluación Utilizados, Evaluación diagnóstica, Evaluación Formativa o formadora evaluación sumativa o final?</p> <p>Utilización de instrumentos como</p>	<p>¿Cómo organiza la interacción oral entre los estudiantes?</p> <p>De las actividades que ha implementado, cuando conversan entre ellos, con otros grupos y frente a toda la clase ¿Cómo incorpora elementos culturales y sociales en sus lecciones de lenguaje oral? Comparta un ejemplo y exprese el impacto que ha ocasionado en el desarrollo del lenguaje.</p> <p>¿Cuáles son los procedimientos que sigue para evaluar el lenguaje oral en sus estudiantes? Exprese su</p>

<p>2- Analizar las concepciones de los docentes sobre el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes en cuarto y quinto grado.</p>	<p>Enfoques de evaluación Procedimientos de evaluación Técnicas de evaluación Instrumentos de evaluación Realimentación constructiva</p>	<p><i>Metodología de la investigación:</i> “Los procedimientos de evaluación constituyen estrategias organizadas que guían la recolección, el análisis y la interpretación de la información, con el fin de emitir juicios de valor acerca del aprendizaje y orientar las decisiones pedagógicas” (p. 232).</p> <p>Las concepciones son las creencias y teorías implícitas que los educadores tienen sobre cómo se desarrolla y se aprende el lenguaje oral en los estudiantes. Cómo influyen en sus prácticas pedagógicas y en la forma en que diseñan y aplican estrategias de enseñanza y evaluación. Según Pozo (2006), las concepciones docentes son sistemas de creencias que los</p>	<p>rúbricas, listas de cotejo, y grabaciones para recoger y analizar datos sobre el lenguaje oral de los estudiantes. Efectividad de estos instrumentos.</p> <p>Actividades evaluativas utilizadas en clase para mejorar la fluidez y coherencia del lenguaje oral de los estudiantes. Ejemplos de estas actividades evaluativas</p> <p>Promueve la participación activa de los estudiantes en la evaluación: autoevaluación y</p>	<p>opinión acerca de los planteamientos curriculares para evaluar</p> <p>¿Qué piensa acerca de la utilidad de las formas de participación en la evaluación (auto, co, y heteroevaluación) para evaluar el lenguaje oral? ¿Cómo las implementa en su aula?</p> <p>¿Cómo adapta sus prácticas de enseñanza para incluir la competencia comunicativa oral y responder a las necesidades de cada estudiante?</p> <p>¿Cómo decide cuál técnica e instrumento aplicará en diferentes situaciones de</p>
--	--	---	--	---

<p>3- Revisar los enfoques de evaluación contenidos en los procedimientos, técnicas e instrumentos que los docentes utilizan para evaluar el lenguaje</p>		<p>profesores desarrollan a lo largo de su experiencia profesional y que actúan como marcos interpretativos para entender y abordar el proceso educativo.</p> <p>2-Las estrategias de enseñanza son los métodos y técnicas que los docentes utilizan para facilitar el aprendizaje y promover el desarrollo de habilidades y conocimientos en los estudiantes. Incluyen una variedad de enfoques pedagógicos, como la instrucción directa, el aprendizaje colaborativo, el uso de tecnologías educativas, y actividades prácticas y participativas. Según Joyce, Weil y Calhoun (2015), las estrategias de enseñanza se basan en teorías del aprendizaje que proporcionan un marco para planificar,</p>	<p>coevaluación, así como en diálogos y otras actividades orales de aprendizaje. Impacto que tienen en el aprendizaje y el desarrollo social de los estudiantes.</p> <p>Ajuste de las actividades de lenguaje oral para que sean adecuadas a los estudiantes con diferentes habilidades (uso de vocabulario, expresión oral, expresión corporal, escucha activa, respeto a las opiniones ajenas,). Ejemplos concretos de</p>	<p>enseñanza? Por favor. La decisión depende del propósito de la evaluación, del tipo de aprendizaje a observar y del contexto de la clase. Por ejemplo, si el objetivo es explorar los conocimientos previos de los estudiantes sobre un tema, puedo aplicar la técnica de cuestionario con el instrumento de preguntas abiertas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejemplo: Antes de iniciar una unidad sobre <i>el mito y la leyenda</i> en grado quinto, aplico un breve cuestionario escrito con preguntas como: “¿Qué diferencia crees que existe entre un mito y una
---	--	---	--	--

<p>oral en los grados cuarto y quinto de primaria.</p> <p>4- Derivar elementos teóricos que permitan explicar las relaciones entre las concepciones de los docentes y los enfoques de evaluación que incluyen en sus procedimientos, métodos e instrumentos para evaluar el lenguaje oral en los grados</p>		<p>implementar y evaluar la instrucción de manera efectiva.</p> <p>-Enfoques de evaluación: Son las perspectivas teóricas y metodológicas que guían cómo se diseñan y aplican los procesos de evaluación educativa, adaptándolos a las necesidades de los estudiantes y objetivos educativos, como señala William (2018).</p> <p>-Procedimientos de evaluación: Son acciones planificadas para recopilar y analizar información sobre el desempeño estudiantil, asegurando evaluaciones válidas y fiables para mejorar el aprendizaje, según Brookhart (2017).</p>	<p>estas adaptaciones y cómo aseguran que todos los estudiantes puedan participar y aprender.</p> <p>Uso de estrategias de enseñanza para desarrollar habilidades comunicativas y cognitivas en sus estudiantes a través del modelado de la expresión oral.</p> <p>Procedimiento de evaluación que los docentes utilizan para evaluar y apoyar el</p>	<p><i>leyenda?</i>”. Esto me permite identificar ideas previas y ajustar la planeación de la clase.</p> <p>¿Qué técnicas de evaluación considera para valorar el discurso oral de sus estudiantes? Para valorar el discurso oral utilizo principalmente la técnica de observación directa, acompañada de instrumentos que recojan evidencias claras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejemplo: Durante un conversatorio en grado quinto sobre el respeto y la comunicación, empleo una rúbrica que incluye criterios como: claridad en la exposición, uso
---	--	--	---	--

<p>cuarto y quinto de primaria</p>		<p>-Técnicas de evaluación: Son métodos específicos, como pruebas y observaciones, seleccionados según objetivos de aprendizaje y contexto, que permiten mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, según Popham (2020).</p> <p>-Instrumentos de evaluación: Son herramientas como rúbricas y listas de cotejo, diseñadas para ser válidas y justas, garantizando evaluaciones equitativas, según Stiggins (2018).</p> <p>-Realimentación constructiva: Es el proceso en el que los docentes dan comentarios específicos y orientados al futuro para mejorar el aprendizaje, ayudando a los</p>	<p>desarrollo del lenguaje oral.</p> <p>Proceso de realimentación sobre el uso del lenguaje oral, uso de técnicas para la promoción de la autonomía de los estudiantes en el uso del lenguaje oral</p> <p>Adecuación de las estrategias de enseñanza a los diferentes niveles de competencia oral de los estudiantes.</p> <p>Técnicas de evaluación empleadas para valorar</p>	<p>adecuado del vocabulario, coherencia de ideas y respeto por el turno de palabra. Esto no solo me permite registrar el desempeño individual, sino también ofrecer retroalimentación específica y formativa.</p> <p>¿Cómo proporciona realimentación a sus estudiantes sobre sus habilidades orales?</p> <p>¿De qué manera integra la tecnología en sus evaluaciones del lenguaje oral? ¿Puede compartir un ejemplo de cómo ha utilizado recursos digitales</p>
------------------------------------	--	--	--	--

		<p>estudiantes a entender sus fortalezas y áreas de mejora, según Hattie y Clarke (2018).</p>	<p>la expresión oral de los estudiantes, y cómo estas técnicas se adaptan a las necesidades individuales.</p> <p>Estrategias de realimentación utilizadas para mejorar la competencia oral de los estudiantes, enfocándose en la frecuencia, especificidad, y efectividad de estas intervenciones.</p> <p>Implementación de tareas comunicativas reales y utilización de</p>	<p>para apoyar el aprendizaje y evaluación del lenguaje oral?</p> <p>¿Qué estrategias emplea para fomentar la participación oral activa de todos los estudiantes en el aula?</p> <p>¿Qué desafíos ha enfrentado al evaluar el lenguaje oral de sus estudiantes, especialmente en aspectos como la fluidez, coherencia, precisión, o participación? ¿Cómo ha abordado estos desafíos en su práctica docente?</p>
--	--	---	--	---

			tecnologías y recursos audiovisuales para enriquecer la enseñanza del lenguaje oral.	
--	--	--	--	--

Apendice I: INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Guion de Entrevista Semiestructurada para Docentes

Nombre del docente entrevistado:

Saludo y presentación:

Objetivo de la entrevista: Explorar las estrategias, percepciones y prácticas utilizadas por los docentes para evaluar y fomentar el desarrollo del lenguaje oral, en estudiantes de cuarto y quinto de primaria.

INSTRUMENTO DE VALORACIÓN. GUION DE ENTREVISTA (Docentes) CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

C= Coherencia de los (ítems/preguntas generadoras) con los objetivos

R= Redacción, que no presente ambigüedad.

V= Validez interna, que sea pertinente con el contenido temático

Instrucciones: Por favor, reflexione sobre cada uno de los aspectos relacionados con los ítems de la entrevista sobre la evaluación del lenguaje oral. Marque con una "X" aquellos con los que esté de acuerdo. Si tiene observaciones o sugerencias, anótelas en la columna correspondiente.

Pregunta	Preguntas De Entrevista					Observación
				eliminar		
1	¿Cómo organiza la interacción oral entre los estudiantes?					
2	De las actividades que ha implementado, cuando conversan entre ellos, con otros grupos y frente a toda la clase. ¿Cómo incorpora elementos culturales y sociales en sus lecciones de lenguaje oral? Comparta un ejemplo					
3	y exprese el impacto que ha ocasionado en el desarrollo del lenguaje.					

4 5	<p>¿Cuáles son los procedimientos que sigue para evaluar el lenguaje oral en sus estudiantes? Exprese su opinión acerca de los planteamientos curriculares para evaluar <u> </u> esta competencia lingüística.</p>					
6 7	<p>¿Qué piensa acerca de la utilidad de las formas de participación en la evaluación (auto, co, y heteroevaluación) para evaluar el lenguaje oral? ¿Cómo las implementa en su aula?</p>					
8 9	<p>¿Cómo adapta sus prácticas de enseñanza para incluir la competencia comunicativa oral y responder a las necesidades de cada estudiante?</p>					
10	<p>¿Cómo decide cuál técnica e instrumento aplicará en diferentes situaciones de enseñanza?</p>					
11	<p>¿Qué técnicas de evaluación considera para valorar el discurso oral de sus estudiantes? Por favor.</p>					
12	<p>¿Cuáles instrumentos de evaluación utiliza para recoger información sobre el lenguaje oral de sus estudiantes?</p>					

	<p>¿Cómo proporciona realimentación a sus estudiantes sobre sus habilidades orales?</p> <p>¿De qué manera integra la tecnología en sus evaluaciones del lenguaje oral? ¿Puede compartir un ejemplo de cómo ha utilizado recursos digitales para apoyar el aprendizaje y evaluación del lenguaje oral?</p> <p>¿Qué estrategias emplea para fomentar la participación oral activa de todos los estudiantes en el aula?</p> <p>¿Qué desafíos ha enfrentado al evaluar el lenguaje oral de sus estudiantes, especialmente en aspectos? ¿Cómo los ha abordado?</p>					
--	---	--	--	--	--	--

INSTRUMENTO DE VALORACIÓN. GUION DE OBSERVACIÓN
CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

C= Coherencia de los (ítems/preguntas generadoras) con los objetivos

R= Redacción, que no presente ambigüedad

V= Validez interna, que sea pertinente con el contenido temático

Instrucciones: Por favor, indique con una “X” cada uno de los aspectos que usted considere correctos, de lo contrario, agradezco sus observaciones en la columna respectiva.

N °-Ítem	Ítems de Observación	Criterios de valoración				
	Participación de los 120 estudiantes en actividades orales. Calidad de la participación. Formas de				liminar	Observación

1	<p>expresión y registro y evaluación de la participación (por ejemplo, con una lista de cotejo o rúbrica).</p>				
2	<p>Procedimientos de Evaluación utilizados. Evaluación ¿Exploratoria, o diagnóstica? Evaluación ¿Formativa o formadora?, ¿evaluación sumativa o final?</p>				
3	<p>Utilización de instrumentos como rúbricas, listas de cotejo, y grabaciones para recoger y analizar datos sobre el lenguaje oral de los estudiantes. Efectividad de estos instrumentos.</p>				
4	<p>Actividades evaluativas utilizadas en clase para mejorar la fluidez y coherencia del lenguaje oral de los estudiantes. Ejemplos de estas actividades evaluativas</p>				
5	<p>Promueve la participación activa de los estudiantes en la evaluación: autoevaluación y coevaluación, así como en diálogos y otras actividades orales de aprendizaje. Impacto que tienen en el aprendizaje y el desarrollo social de los estudiantes.</p>				
6	<p>Ajuste de las actividades de lenguaje oral para que sean adecuadas a los estudiantes con diferentes</p>				

	<p>habilidades (uso de vocabulario, expresión oral, expresión corporal, escucha activa, respeto a las opiniones ajenas;). Ejemplos concretos de estas adaptaciones y cómo aseguran que todos los estudiantes puedan participar y aprender.</p>					
7	<p>Uso de estrategias de enseñanza para desarrollar habilidades comunicativas y cognitivas en sus estudiantes a través del modelado de la expresión oral.</p>					
8	<p>Procedimiento de evaluación que los docentes utilizan para evaluar y apoyar el desarrollo del lenguaje oral.</p>					
9	<p>Proceso de realimentación sobre el uso del lenguaje oral, uso de técnicas para la promoción de la autonomía de los estudiantes en el uso del lenguaje oral.</p>					
0	<p>Adecuación de las estrategias de enseñanza a los diferentes niveles de competencia oral de los estudiantes.</p>					
1	<p>Técnicas de evaluación empleadas para valorar la expresión oral de los estudiantes, y cómo estas técnicas se adaptan a las necesidades individuales.</p>					

2	1	Estrategias de realimentación utilizadas para mejorar la competencia oral de los estudiantes, enfocándose en la frecuencia, especificidad, y efectividad de estas intervenciones.				
3	1	Implementación de tareas comunicativas reales y utilización de tecnologías y recursos audiovisuales para enriquecer la enseñanza del lenguaje oral.				

Objetivo específico:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

Espacio a observar: (...)

Fecha: Año 2024

Hora de inicio _____ Hora de cierre _____

ASPECTOS A OBSERVAR	
Situación	Observaciones
1.	
2.	
3.	
4. Otros	
5.	

Apéndice J: CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Marisol García Romero con título de Dra. en Filología Española: a través de la presente, manifiesto que he validado el(los) instrumento(s): dos guiones de entrevista diseñados por Sandra Milena Andrade Perdomo, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo proyecto de tesis doctoral tiene como Propósito general: Generar una aproximación teórica sobre los procedimientos de evaluación docente y su influencia en el desarrollo del lenguaje oral en estudiantes de educación primaria específicamente cuarto y quinto grado, desde una perspectiva cualitativa.

Considero que los instrumentos presentados reúnen los requisitos de coherencia, pertinencia y validez con los objetivos de la investigación.

En San Cristóbal, a los 14 días del mes de octubre de 2024.

Dra. Marisol García Romero

A handwritten signature in black ink that reads "Marisol García". The signature is written in a cursive style with a long horizontal stroke at the end.