

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
LENGUA Y LITERATURA



TESIS

Estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque

Presentada para obtener el Título Profesional
de Licenciado en Educación, Lengua y Literatura

Investigadores: Jiménez Soriano Wagner Viere

Ramos Torres Palmira Lisette

Asesor: Elmer Milton Manayay Tafur

Lambayeque, Perú

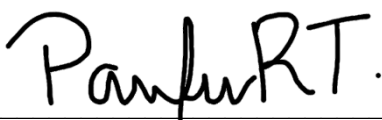
2026

Estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación, Lengua y Literatura



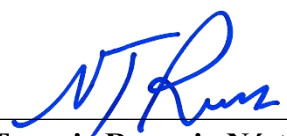
Jiménez Soriano Wagner Viere
Investigador



Ramos Torres Palmira Lisette
Investigadora



Dra. Yvonne de Fátima Sebastiani Elías
Presidenta



M. Sc. Tenorio Requejo Néstor Alipio
Secretario



M. Sc. Daria Nelly Morilo Valle
Vocal



Mg. Manayay Tafur Elmer Milton
Asesor

ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

N° 657-2026

Siendo las 9:00 horas, del día martes 01 de setiembre 2026 en los Ambientes de la FACHSE: Ambiente Docente 03 por mandato de la Resolución N° 2756-2026-D-FACHSE de fecha 27 de agosto de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designados mediante documento primigenia Resolución N° 3093-2025-D-FACHSE de fecha 25 de agosto de 2025 y modificada con Resolución N° 1641-2026-D-FACHSE de fecha 26 de mayo de 2026; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. YVONNE DE FÁTIMA SEBASTIANI ELÍAS
Secretario(a)	: M.Sc. NESTOR ALIPIO TENORIO REQUEJO
Vocal	: M.Sc. DARIA NELLY MORILLO VALLE
Asesor(a) Metodológico	: M.Sc. ELMER MILTON MANAYAY TAFUR
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(e) Tesis titulada(o): ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LAMBAYEQUE Presentada por PALMIRA LISETTE RAMOS TORRES Y WAGNER VIERE JIMÉNEZ SORIANO para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Lengua y Literatura.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, obteniendo el calificativo de 18 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de Muy Bueno. Siendo las 10:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. YVONNE DE FÁTIMA SEBASTIANI ELÍAS
PRESIDENTE(A)

M.Sc. NESTOR ALIPIO TENORIO REQUEJO
SECRETARIO(A)

M.Sc. DARIA NELLY MORILLO VALLE
VOCAL

OBSERVACIONES:

Por interferencia de horario con un miembro de jurado se dio inicio a la sustentación de la tesis a las 9:00h estando programada para las 10:00h según R. N° 2756-2026-D-FACHSE de fecha 27 de agosto de 2026

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20º, 33º, 46º, 54º o 66º del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo **Elmer Milton Manayay Tafur** (DNI N° 16657697), usuario revisor de **Tesis /**
Trabajo de Suficiencia Profesional ☐ y/o Trabajo Académico ☐

Titulado

**Estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia
comunicativa oral crítica de los estudiantes de cuarto grado de secundaria
de una institución educativa de Lambayeque**

Cuyos autores son **Jiménez Soriano Wagner Viere** (DNI N° 74168225) y **Ramos
Torres Palmira Lisette** (DNI N° 73333811), declaro que la evaluación realizada por
el Programa informático ha arrojado un porcentaje de similitud **3 %**, verificable en el
Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas
dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento
cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias
establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del
proceso.

Lambayeque, 1 de marzo de 2026



.....
Asesor

Elmer Milton Manayay Tafur
DNI N° 16657697

Defina la modalidad con (X)

Adjunta:

Resumen de Reporte automatizado de similitudes

Recibo digital

INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

Estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque

INFORME DE ORIGINALIDAD

3%	3%	2%	2%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
2	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
3	idoc.pub Fuente de Internet	<1 %
4	nsa.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
5	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %
6	repositorio.umch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
7	repositorio.unan.edu.ni Fuente de Internet	<1 %
8	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
9	repositorio.minedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
10	Submitted to Centro Europeo de Postgrado - CEUPE Trabajo del estudiante	<1 %
11	Rodríguez Suárez, Deciré. "Las experiencias de profesores universitarios basadas en el uso de la metodología instruccional del diseño universal para el aprendizaje", Pontificia Universidad Catolica de Puerto Rico (Puerto Rico) Publicación	<1 %



Mg. Manayay Tafur Elmer Milton
Asesor

12	Submitted to Area eped	<1 %
	Trabajo del estudiante	
13	Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru	<1 %
	Trabajo del estudiante	
14	Submitted to Universidad ICESI	<1 %
	Trabajo del estudiante	
15	vdocumento.com	<1 %
	Fuente de Internet	
16	es.slideshare.net	<1 %
	Fuente de Internet	
17	www.dspace.uce.edu.ec	<1 %
	Fuente de Internet	
18	vallesol.edu.pe	<1 %
	Fuente de Internet	
19	es.scribd.com	<1 %
	Fuente de Internet	
20	www.scribd.com	<1 %
	Fuente de Internet	
21	Torres Huacchillo, Isaac. "El aprendizaje cooperativo y su relación con el nivel de juicio crítico de los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Parroquial Nuestra Señora Del Rosario - Distrito 26 de Octubre - Piura, 2017", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru)	<1 %
	Publicación	



Mg. Manayay Tafur Elmer Milton
Asesor

Excluir citas Activo Excluir coincidencias < 15 words
Excluir bibliografía Activo

RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Wagner Viere Jiménez Soriano Y Palmira Lisette Ramos Torres
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: Estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar la co...
Nombre del archivo: 14.1_Informe_Palmira-Wagner_1.03.26_Rev..docx
Tamaño del archivo: 1.91M
Total páginas: 85
Total de palabras: 21,091
Total de caracteres: 122,800
Fecha de entrega: 01-mar-2026 11:35a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2891270974

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
LENGUA Y LITERATURA



TESIS

Estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación, Lengua y Literatura

Investigadores: Jiménez Soriano Wagner Viere
Ramos Torres Palmira Lisette

Asesor: Elmer Milton Manayay Tafur

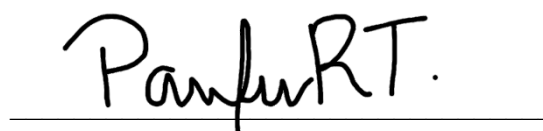
Lambayeque, Perú
2026

Mg. Manayay Tafur Elmer Milton
Asesor

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo Palmira Lisette Ramos Torres, autora; y Wagner Viere Jiménez Soriano, coautor; y Mg. Elmer Milton Manayay Tafur, asesor del trabajo de investigación “Estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque”, declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumimos responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar. Que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, 02 de Octubre de 2026


Jiménez Soriano Wagner Viere
Investigador
Ramos Torres Palmira Lisette
Investigadora
Mg. Manayay Tafur Elmer Milton
Asesor

ÍNDICE

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD	iv
INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN	v
RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD.....	vii
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	viii
DEDICATORIA	xiii
AGRADECIMIENTO.....	xiv
RESUMEN	14
ABSTRACT.....	15
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I.....	18
DISEÑO TEÓRICO.....	18
1.1. Antecedentes.....	18
1.2. Bases teóricas	20
1.1.1. Bases teóricas del aprendizaje cooperativo	20
1.1.2. Teoría del aprendizaje significativo	23
1.1.3. Bases teóricas de la competencia comunicativa oral crítica	25
1.3. Categorización.....	28
CAPÍTULO II.....	29
DISEÑO METODOLÓGICO	29
2.1. Procedimiento de la investigación	29
2.2. Población y muestra	30
2.3. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales	30
CAPÍTULO III.....	35
RESULTADOS	35
3.1. Hallazgos en las interacciones (diario de campo): contradicciones	35
3.2. Hallazgos en las representaciones (entrevistas): dilemas	51
3.3. Hallazgos en las instrumentaciones (guía de análisis de contenido): brechas	56
3.4. Triangulación de los hallazgos: contradicciones, dilemas, brechas	59
CAPÍTULO IV.....	61
DISCUSIÓN.....	61
CAPÍTULO V	63
PROPUESTA.....	63
5.1. Qué son las «estrategias de aprendizaje cooperativo»	63

5.2. Dimensión conceptual: concepción / fundamentación	65
5.3. Dimensión operacional: estructuración / diseño	77
CONCLUSIONES	96
RECOMENDACIONES	99
REFERENCIAS.....	100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Categorización	28
Tabla 2 Triangulación de hallazgos e identificación del problema de comunicación oral crítica	60
Tabla 3 Estrategias de aprendizaje cooperativo para mejorar la competencia comunicativa oral crítica de los estudiantes de cuarto grado de educación	64

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Estrategias de interdependencia positiva	83
Figura 2 Estrategia de responsabilidad individual y grupal	87
Figura 3 Estrategia de interacción estimuladora.....	89
Figura 4 Estrategia de prácticas interpersonales y grupales	91

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo, en primer lugar, a *nuestras familias*, por su apoyo constante, su paciencia y su confianza a lo largo de todo este proceso académico. Su acompañamiento ha sido fundamental para sostenernos en los momentos de dificultad y para alentarnos a culminar esta etapa de formación profesional.

De manera especial, dedicamos esta tesis al docente *Milton Manayay Tafur*, cuya orientación, rigor académico y compromiso con la enseñanza fueron decisivos en el desarrollo de esta investigación. Su ejemplo y acompañamiento dejaron una huella significativa en nuestra formación.

Finalmente, dedicamos este trabajo a *nuestro pequeño hijo* que viene en camino, como símbolo de esperanza, futuro y motivo profundo de esfuerzo. Que este logro sea también una primera herencia de perseverancia y amor.

AGRADECIMIENTO

Agradecemos, en primer lugar, a *Dios*, por darnos la fortaleza, la salud y la constancia necesaria para culminar este trabajo, y por guiarnos en cada etapa de nuestra formación académica y personal.

Expresamos nuestro profundo agradecimiento a *nuestros padres*, por su apoyo incondicional, su comprensión y sus sacrificios; su ejemplo, confianza y palabras de aliento fueron un sostén fundamental durante todo el proceso de elaboración de esta investigación.

Asimismo, extendemos nuestro agradecimiento a quienes, directa o indirectamente, animaron y fortalecieron cada etapa de realización de este trabajo. Su apoyo, consejos, disposición y motivación resultaron valiosos para alcanzar los objetivos propuestos.

A todos ellos, nuestro sincero reconocimiento y gratitud.

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito diagnosticar etnográficamente las prácticas pedagógicas en estudiantes del cuarto grado “A” de una institución educativa de Lambayeque. Es un estudio con enfoque cualitativo, método etnográfico en el recojo de datos, uso de procedimientos descriptivos (diagnóstico) y propositivo (modelación). La población muestral estuvo conformada por 32 estudiantes, con edades entre 15 y 16 años, y por el docente (magíster) a cargo del curso. El recojo de datos en cinco sesiones de aprendizaje se efectuó con técnicas e instrumentos etnográficos de observación participante (diario de campo), entrevista en profundidad (guion de entrevista), más análisis de contenido (guion de análisis). El estudio propone estrategias didácticas basadas en el aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica en el aula. Los resultados descriptivos del diagnóstico evidencian un desarrollo débil de la competencia comunicativa oral crítica debido a la articulación de una metodología instructiva, una representación legitimadora de dicha práctica y el uso de dispositivos evaluativos cerrados que restringen la argumentación y la interacción dialógica. Se concluye que las prácticas pedagógicas observadas no favorecen de manera sistemática el desarrollo de la competencia comunicativa oral crítica, lo que justifica la necesidad de generar estrategias didácticas basadas en el aprendizaje cooperativo, orientadas a promover la interacción colectiva del discurso oral crítico del estudiante.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, competencia comunicativa oral, comunicación.

ABSTRACT

This research aimed to ethnographically diagnose pedagogical practices in fourth-grade “A” secondary students from an educational institution in Lambayeque. The study followed a qualitative approach and employed an ethnographic method for data collection, using descriptive (diagnostic) and propositional (modeling) procedures. The sample population consisted of 32 students aged between 15 and 16 years old and the teacher in charge of the course. Data were collected during five learning sessions through ethnographic techniques, including participant observation (field diary), in-depth interviews (interview guide), and content analysis (analysis guide). Based on the diagnostic findings, the study proposes didactic strategies grounded in cooperative learning to develop critical oral communicative competence in the classroom. The descriptive results revealed a weak development of critical oral communicative competence, attributed to the articulation of an instructive methodology, a legitimizing representation of such practice, and the use of closed assessment devices that restrict argumentation and dialogic interaction. It is concluded that the observed pedagogical practices do not systematically promote the development of critical oral communicative competence. Therefore, the implementation of cooperative learning-based didactic strategies is justified to foster collective interaction and critical oral discourse among students.

Keywords: cooperative learning, oral communicative competence, communication.

INTRODUCCIÓN

En el transcurso que va de octubre a diciembre de 2019, se diagnosticó la práctica formativa del área de Comunicación en una escuela lambayecana. Se observó directamente cinco sesiones de aprendizaje registradas en diarios de campo. El análisis de recurrencias permitió identificar que el docente logra comunicar y transmitir lo que quiere enseñar, pero no innova su estrategia de enseñanza, su acción formativa es reproductiva, no genera criticidad en los estudiantes.

Los rasgos fácticos contradictorios recurrentes registrados, fueron: (a) *metodología poco innovadora*, en las sesiones de aprendizaje se observó la aplicación de una metodología tradicional, basada en la transmisión de información y su siguiente verificación, se identificó una brecha entre las intenciones oficiales del área, centradas en el desarrollo de competencias, y las acciones fácticas alineadas en una práctica reproductiva de saberes; (b) *actitud acrítica*, en las sesiones de aprendizaje se identificaron diferentes situaciones en que se evidenció que los alumnos no argumentan las respuestas ante las preguntas que se les plantea; (c) *actitud mecánica*, hay una secuencia homogénea de conductas establecidas por el docente que hacen que el estudiante se vea ante una mecánica didáctica desmotivadora; (d) *no se ha desarrollado la competencia comunicativa de habilidad oral en los estudiantes*, las estrategias no motivan al estudiante a participar en las sesiones de aprendizaje, inhiben la habilidad oral, por ende, la competencia comunicativa oral crítica.

Ante la constatación de una débil manifestación de la oralidad en los estudiantes, se abrió la opción de plantear alternativas estratégicas didácticas que tiendan hacia el desarrollo oral. El *problema de investigación* tuvo la siguiente formulación: ¿cómo desarrollar la competencia comunicativa oral crítica de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque?

La *solución del problema* plantea que la elaboración de estrategias de aprendizaje

cooperativo, sustentadas en las teorías sociocultural y del aprendizaje significativo, prevé el desarrollo de la competencia comunicativa oral crítica de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque. El objetivo general estableció *elaborar* estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica de los estudiantes referidos. Los objetivos específicos fueron (a) *diagnosticar* cualitativamente las prácticas comunicativas orales; (b) *fundamentar* las estrategias de aprendizaje cooperativo (dimensión conceptual); (c) *diseñar* las estrategias de aprendizaje cooperativo (dimensión operacional).

El informe se organiza en cinco capítulos. En el *Capítulo I*, diseño teórico, se exponen los antecedentes de estudio, bases teóricas, bases conceptuales y categorización. En el *Capítulo II*, diseño metodológico, se detallan los procedimientos de investigación, la población muestral, las técnicas e instrumentos de recojo de datos. En el *Capítulo III*, resultados, se exponen los hallazgos diagnósticos en la competencia comunicativa oral. El *Capítulo IV*, discusión, se vinculan los hallazgos de diagnóstico con los hallazgos de los estudios antecedentes. En el *Capítulo V*, propuesta, se desarrollan las estrategias de propuesta de estrategias de aprendizaje cooperativo, en su fundamentación (dimensión conceptual) y diseño (dimensión operacional). Se derivan las conclusiones y recomendaciones, y se añaden las referencias y anexos de estudio.

CAPÍTULO I

DISEÑO TEÓRICO

1.1. Antecedentes

A nivel internacional

Navarro y Ordeñes (2018) investigaron en Colombia la expresión oral como habilidad que aporta significativamente en las competencias comunicativas de los estudiantes. Su objetivo fue fortalecer esta habilidad mediante la estrategia didáctica del Centro Literario. Usaron la investigación-acción con método cualitativo. Su propuesta de intervención didáctica se denominó “Soy feliz hablando de lo que pienso y siento”, revivieron “los centros literarios” mediante el análisis de textos literarios, la declamación y la creación de poemas. Concluyeron que la aplicación de la propuesta didáctica sí influye en el fortalecimiento de la expresión oral de los educandos: aumenta su vocabulario, pierden el miedo al público y, sobre todo, aman la lectura.

Hernández *et al.* (2021), en Colombia, desarrollaron un proyecto participativo que implementó un “Noticiero Escolar Digital”, orientado a desarrollar la oralidad de los estudiantes, en el ámbito académico de una institución educativa y en el ámbito social. Insertaron en la sociedad a individuos con capacidades comunicativas y expresivas adecuadas. Su objetivo de investigación fue fortalecer la competencia comunicativa oral a través del referido noticiero escolar digital como estrategia de aprendizaje significativo, en cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Usaron el método de investigación-acción participativa, con acción conjunta del docente y los estudiantes. Su enfoque fue cualitativo. Concluyeron que la implementación de un noticiero escolar digital permite que los estudiantes logren desarrollar la competencia comunicativa de la oralidad, reflejada en la adquisición de seguridad al hablar y en el trabajo en equipo.

Vargas *et al.* (2021), en Colombia, se propuso mejorar la competencia oral de estudiantes de secundaria mediante una secuencia didáctica alternativa “Sector educativo al servicio de la vida: juntos para existir, convivir y aprender”, implementada por el gobierno colombiano. Evidenció que la problemática de la expresión oral de los educandos depende de la enseñanza tradicional de los docentes, enfocados solo en la transcripción de guías. Su objetivo fue implementar la estrategia didáctica “La expresión oral: un mundo por explorar” para mejorar las habilidades comunicativas de los docentes en modalidad virtual debido a la pandemia de la COVID-19. La investigación fue cualitativa, tipo explicativa, identificó las causas del proceso de aprendizaje de cada estudiante. Concluyó que la aplicación de la referida secuencia permite que los estudiantes fortalezcan sus competencias comunicativas orales estructurando de forma adecuada y, sobre todo, que empleen correctamente los recursos no verbales y paraverbales de la comunicación.

A nivel nacional

Córdova (2019), investigó la problemática de comunicación oral que padecía un grupo de estudiantes del tercer año de secundaria de un colegio de Olmos. Detectó la inadecuación situacional del texto oral, la poca claridad en la expresión de ideas y experiencias, la ausencia de reflexión respecto a la mejora de los propios textos. El objetivo fue demostrar que la aplicación de estrategias didácticas sustentadas en la teoría del aprendizaje sociocultural (Vygotsky) y la teoría de la interdependencia social (hermanos Johnson), y en un conjunto de principios disciplinares de oralidad, podría mejorar la expresión oral de los estudiantes. La metodología empleada fue preexperimental, aplicándose primero una prueba de entrada (pretest) para la recolección de datos y ejecución de la propuesta. Posteriormente se aplicó una prueba de salida (postest). Al contrastarse los datos obtenidos de ambas pruebas y la ejecución de la propuesta, en los estudiantes se evidenciaron mejoras expresivas orales.

Tapia (2019), a través de la observación crítica y reflexiva y la recolección de datos encontró que alumnos de cuarto grado de secundaria, sección “D”, de un colegio de Chota, tenían problemas en cuanto a la comprensión y manifestación oral. El objetivo de su investigación se centró en optimizar el grado de locución y comprensión verbal a través de programas de estudio, planes y estrategias de acción (dramatización, presentación y habla) para que los alumnos tengan la capacidad de expresarse de forma coherente, clara y precisa dentro y fuera del colegio. El método utilizado es de tipo investigación-acción desarrollando cuatro fases: Planificación, Acción, Observación y Reflexión. Se llegó a la conclusión de que la organización y secuencia de un programa anual y unidades de aprendizaje enfocados en la comunicación oral permiten desarrollar las habilidades expresivas y de comprensión verbal de los discentes.

1.2. Bases teóricas

Las bases teóricas derivan de un bloque de teorías que cubren, primero, la fundamentación del «aprendizaje cooperativo», desde la *pedagogía sociocrítica* (Freire, 1968) y la *teoría sociocultural del desarrollo humano* (Vygotsky, 1979); segundo, la fundamentación de las «estrategias» desde la *teoría del aprendizaje significativo* (Ausubel, 1983); tercero, la fundamentación de la «competencia comunicativa oral crítica» desde la *teoría de la competencia comunicativa* (Echeverría, 2013).

1.1.1. Bases teóricas del aprendizaje cooperativo

Pedagogía sociocrítica

Teoría formulada por Freire (1968), plantea una pedagogía ajena a la convencional o tradicional, ya que su propuesta se basa en la interacción vertical entre el discente y docente. Para el autor, la educación es una práctica de libertad, donde las escuelas tienen la responsabilidad de formar hombres y mujeres conscientes de su realidad y con expreso compromiso de transformación. De tal modo, haciendo un parangón, Freire y Vygotsky

coinciden en un postulado, en donde la adquisición de conocimiento es planteada como el resultado de la interacción social; por tanto, no constituye un proceso estrictamente individual, sino esencialmente colectivo, ya que se encuentra profundamente condicionado por la cultura, el contexto y las prácticas sociales en las que el sujeto participa (McLaren, 2001, p. 267).

La pedagogía sociocrítica busca la formación de personas cuyos conocimientos sirvan para toda la vida y no de manera transitoria; por lo cual, promueve el uso de mecanismos flexibles que sean viables para desarrollar el aprendizaje permanente. Todas las sesiones de aprendizaje que se desarrollan en las escuelas son parte de la construcción social de los individuos y la importancia de la pedagogía crítica radica en promover la recuperación de prácticas educativas fundamentadas en principios éticos y, por ende, también políticos, orientadas a propiciar la participación en espacios de movilización educativa, política y sindical (Valencia, 2009, p. 38).

Garzón (2010), refiere que el pensamiento crítico se desarrolla en la medida que los estudiantes van adquiriendo conciencia de su entorno y optan por superar sus roles de “objetos” en la sociedad y naturaleza, y pasan a ser “sujetos” de su propio destino, apelando al diálogo como herramienta crítica.

En esa línea, según Gerhardt (1993) el docente no es un transmisor de información, ni mediador en el intercambio de ideas ya definidas, busca que los estudiantes comprendan su realidad como factor medular de su propio proceso de aprendizaje. Freire que el acto pedagógico debe permitirle a los estudiantes de toda edad construirse como sujetos sociopolíticos que interiorizan la identidad de los otros. El pensamiento crítico es autorreflexivo, devela intereses sociales subyacentes. Este aspecto es radical, revolucionario.

A lo largo de su teoría, Freire resalta el rol del educador en el aula y la coherencia entre su discurso y sus acciones, es decir, entre la teoría y la práctica. De tal modo que el

aula será el ambiente propicio para desarrollar la autonomía y la libertad del docente y discente. El docente debe asumirse como un creador y recreador permanente de estrategias, recursos y procedimientos que favorezcan la problematización del objeto de conocimiento, de modo que este pueda ser explorado, comprendido y apropiado críticamente por los estudiantes.

Teoría sociocultural del desarrollo humano

Vygotsky (1979), afirma que el desarrollo del ser humano se vincula a su interacción con el contexto sociohistórico-cultural. Dicha teoría refiere que en un primer momento el lenguaje se da a nivel social, considerándolo como una función superior del pensamiento. De ello se desprende que el ser humano no logra su desarrollo de manera aislada, sino que, necesariamente tiene que interactuar con su entorno y para lograrlo, lo que conllevaría entrar en contacto y conocimiento de otra cultura, adquiriendo así el desarrollo del aprendizaje, enmarcado en la esencia de la teoría sociocultural. Para que el sujeto se apropie de las manifestaciones culturales y se logre el aprendizaje, debe existir un significado en la actividad colectiva que este realice. También indica que el aprendizaje escolar tiene una historia que le antecede, experiencias interiorizadas antes de iniciar la escolarización. Asimismo, diferencia dos niveles evolutivos: real y potencial. El primero comprende funciones mentales del infante, actividades que puede realizar de manera independiente a través de sus capacidades mentales. Mientras que el segundo, se desarrolla cuando el infante no puede resolver un problema de manera independiente y se le ofrece ayuda para ello. Es decir, bajo la ayuda o intervención de un tercero. En ese sentido, se introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, entendido por el autor de esta teoría como la diferencia existente entre el nivel de desarrollo efectivo (que se manifiesta en la capacidad del sujeto para resolver problemas con autonomía) y el nivel de desarrollo potencial, evidente en la resolución, se logra con la orientación de un adulto, o con la

colaboración de un par con mayor dominio.

Según Matos (1995), para Vygotsky existe una estructura que determina el desarrollo del ser humano, vinculada a la actividad colectiva y la comunicación a través de la cultura y, la apropiación de esta se genera con la enseñanza y educación. Esta estructura le da especificidad histórica a la psique individual que habita en épocas y culturas diferentes. Vygotsky sustentó epistemológicamente su teoría a partir de la dialéctica marxista, al sostener que la relación entre sujeto y objeto se comprende como un proceso en el que el individuo, mediado por la praxis social, interviene sobre la realidad para transformarla y, al mismo tiempo, transformarse a sí mismo.

De Corte (1990), refiere que la zona de desarrollo próximo (ZDP) tiene fuertes implicaciones educativas con los sistemas de aprendizaje computarizados. Plantea orientarse hacia dicha zona, pues se ha demostrado que una computadora, dentro de sus avances tecnológicos, también puede cumplir con la función de enseñanza impartida por un adulto.

Para Onrubia (1998), esta teoría pone el acento en las interrelaciones sociales entre estudiantes y docentes. Los docentes diseñan estrategias idóneas que promueven zonas de desarrollo próximo. Se debe diagnosticar el nivel de conocimientos de cada estudiante para determinar qué van a aprender, además de ser críticos, mediante la comprensión y cuestionamiento de significados. El docente facilita instrumentos intelectuales y emocionales para enfrentar retos y desafíos formativos.

1.1.2. Teoría del aprendizaje significativo

Teoría de Ausubel (1983), gira en torno al constructivismo y su teoría se basa en la adquisición, asimilación y retención de contenidos ofrecidos por la escuela para que los estudiantes logren la adquisición de significado por sí mismos. Este pensamiento se

contrapone al aprendizaje memorístico o arbitrario, pues lo que el autor plantea precisamente es que el menor relacione de forma sustantiva con lo que ya conoce previamente, es decir, que preexisten en su estructura cognitiva. Ausubel (1983) plantea tres factores educativos: los docentes (enseñanza), la estructura de conocimientos (currículo), el modo de producción curricular (entramado social).

Para Latorre (2017), se aprende significativamente cuando los nuevos contenidos se vinculan con los saberes previos del estudiante, otorga sentido a la información adquirida y la transfiere a diversos contextos de su vida. El aprendizaje es significativo cuando la nueva información tiene sentido al anclarse en la estructura cognitiva preexistente: el nuevo saber se integra sustancial, lógica y coherentemente, de modo no arbitrario, en la estructura conceptual y proposicional preexistente, se posiciona de manera clara, estable y diferenciada (Ausubel 1983, como se citó en Latorre, 2017, p. 3).

Carneros (2018) afirma que el aprendizaje significativo implica un conocimiento que inicia en la selección, recolección y análisis de la información obtenida mediante la relación de la información analizada con el saber previo y las experiencias de vida diaria.

Contreras (2017) considera que la producción de aprendizajes significativos se basa en la predisposición del aprendiz, quien aprende debe estar dispuesto y motivado intrínsecamente para aprender. También es necesaria la presentación de materiales potencialmente significantes, el material es un fuerte mediador de aprendizaje, conecta con la estructura cognitiva del estudiante (pp. 130-140).

Desde el enfoque de estrategias didácticas para la enseñanza, Jimenez & Robles (2016), dicen que el estudiante es activo y crítico al construir conocimiento. El docente debe dominar las teorías y estrategias didácticas que desafían nuevos escenarios educativos en el aula (pp. 108-112).

1.1.3. Bases teóricas de la competencia comunicativa oral crítica

Competencia comunicativa

La noción de competencia comunicativa ha evolucionado notablemente desde su formulación inicial por Dell Hymes (1972), quien planteó que el conocimiento de una lengua no se limita a conocer sus reglas gramaticales, sino a saber usarla de manera adecuada en contextos específicos. En esta línea, Avendaño y Perrone (2012) desarrollan un enfoque didáctico centrado en la competencia comunicativa oral crítica, capacidad de hablar correctamente y habilidad para participar de manera consciente, reflexiva y activa en los distintos ámbitos comunicativos de la vida social.

Desde esta perspectiva, el lenguaje es concebido como un producto sociocultural, profundamente ligado a las relaciones de poder, la identidad y la ciudadanía. Las habilidades comunicativas de los estudiantes no se distribuyen equitativamente, la escuela tiene la responsabilidad de brindar oportunidades reales para el desarrollo oral, tanto en su dimensión coloquial como formal. La oralidad es una dimensión articulada con la búsqueda de relaciones sociales equitativas.

Además, proponen que el trabajo con la oralidad debe trascender las clases de lengua, y constituirse en una práctica transversal de todas las áreas curriculares, dado que hablar y escuchar son competencias fundantes del aprendizaje y de la vida democrática. Así, la escuela es pensada como un espacio de democratización de la palabra, donde el aula se configura como un lugar privilegiado para el ejercicio de la voz propia, la escucha atenta y la participación crítica.

El enfoque de Avendaño y Perrone (2012) implica una redefinición de las prácticas pedagógicas tradicionales, promueve un modelo dialógico de enseñanza que reconoce y trabaja con la diversidad lingüística del alumnado. La acción dialógica es una condición inherente del ejercicio democrático de la oralidad.

En este marco, la noción de “corrección” lingüística es sustituida por la de “adecuación”, entendida como la capacidad de seleccionar las formas lingüísticas más pertinentes según el contexto comunicativo. Esta postura crítica cuestiona la imposición de un único modelo de lengua “correcta” y valora, en cambio, la pluralidad de voces y registros.

En suma, la propuesta de estos autores se alinea con un paradigma sociolingüístico crítico, que busca formar hablantes capaces de reflexionar sobre su propio uso del lenguaje, de interactuar en múltiples registros discursivos y de ejercer su derecho a la palabra en los distintos espacios sociales.

La competencia comunicativa oral crítica, entonces, no se limita a saber hablar bien, sino a saber hablar con conciencia, con oportunidad y con sentido ético, en función de la construcción colectiva del conocimiento y de la ciudadanía.

Competencia comunicativa oral crítica

Echeverría (2013) plantea una visión integral de la competencia comunicativa oral, abordándola desde una perspectiva crítica y formativa. Su propuesta se enmarca en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, con énfasis especial en el desarrollo de la argumentación como medio de mejora expresivo-comprensiva oral.

La competencia oral no es el mero uso informal del habla cotidiana, es una habilidad compleja que integra saberes de orden lingüístico, cognitivo, actitudinal y estratégico. Esta competencia implica saber expresarse pertinentemente en distintos contextos, adecuar el discurso a la situación comunicativa y a los interlocutores. La competencia oral es integrativa, la dimensión verbal actúa adherida a la dinámica de otras dimensiones movilizadas en el acto de hablar. Se participa oralmente de manera multiplicada situado en una complejidad de otras dimensiones intervinientes.

Inspirada por la noción de *competencia comunicativa* de D. Hymes (1972), la autora destaca que es insuficiente conocer solo las reglas gramaticales del idioma; es necesario también dominar las dimensiones pragmática, discursiva y estratégica del lenguaje para usarlo de forma eficaz. La puesta en acto de la oralidad se vincula con el sistema de normas sociales que regulan el hablar. Se retoma las ideas de Cassany, Luna y Sanz (2011), quienes insisten en que el dominio oral debe abarcar no solo el habla sino también la escucha activa, la argumentación crítica y la interacción colaborativa. Esta percepción sitúa la actividad verbal oral (hablar) en línea comunicativa con la escucha (escuchar), la toma de posición crítica y la actitud de viabilizar colaborativamente la interacción oral.

La propuesta integra factores psicosociales, como la actitud, la motivación, la ansiedad y la autoconfianza, los cuales influyen de forma determinante en el desarrollo de la competencia oral. En este orden, la oralidad es una práctica integradora, en ella concurren dimensiones verbales, sociales, actitudinales.

Retomando a Todolí y Cuenca (1994), la autora subraya que el enfoque comunicativo no solo favorece el aprendizaje de estructuras lingüísticas, sino que promueve un clima de aula participativo, donde la reflexión, la negociación del significado y la colaboración entre pares se convierten en pilares del aprendizaje. La oralidad es una práctica que va más allá de su materialidad significativa fónica, al contrario, es una práctica social, una experiencia de interacción social.

Un componente esencial de su planteamiento es la inclusión de actividades reales y contextualizadas: debates, exposiciones, simulaciones y análisis de discursos orales auténticos. Estas actividades se diseñan con la metodología del aprendizaje por tareas, los estudiantes construyen su conocimiento activa y significativamente, se favorece la actitud crítica ante los discursos que reciben y producen. El habla contextualizada es la vía adecuada de la formación y desarrollo de las habilidades orales.

1.3. Categorización

Tabla 1
Categorización

Categoría-Problema	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Técnica / instrumento
Competencia comunicativa oral crítica	Interacciones	Contradicciones	Situaciones formativas irresueltas	Observación <i>Diario de campo</i>
	Representaciones	Dilemas	Percepciones formativas irresueltas	Análisis de contenido <i>Guía de análisis</i>
	Instrumentaciones	Brechas	Articulaciones formativas irresueltas	Entrevista en profundidad <i>Guion de entrevista</i>
Categoría-Solución	Dimensiones	Subdimensiones		Técnica / instrumento
Estrategias de aprendizaje cooperativo	Dimensión Conceptual	Competencia comunicativa oral crítica [Pedagogía sociocrítica]	Argumentación oral	Modelación <i>Matriz de modelación</i>
		Estrategia de aprendizaje cooperativo [Teoría sociocultural del aprendizaje]	Construcción social del conocimiento	
		Desarrollo cognitivo [Teoría del aprendizaje significativo]	Interacción del saber previo y el nuevo saber	
		Propósito comunicativo	Se comunica oral y críticamente	
	Dimensión Operacional	Método comunicativo	Secuencias didácticas de aprendizaje cooperativo	
			<u>Estrategias de aprendizaje cooperativo</u>	
		Contenido oral	Textos orales: conversatorio / discusión oral	
		Evaluación comunicativa oral	Rúbricas de oralidad crítica	

CAPÍTULO II

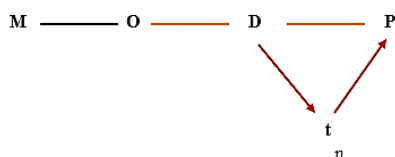
DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Procedimiento de la investigación

La investigación tiene *enfoque cualitativo* (Grinnell, 1997), nivel es *descriptivo-propositivo* (Guevara *et al.*, (2020), ofrece información real, precisa, realista y sistemática acerca de un fenómeno, deja de lado la suposición, explica los aspectos importantes de una realidad específica, y sobre la base de dicha información real propone un plan.

Los procedimientos son de concreción empírica (diagnóstica) y construcción modélica (propuesta), con base en las etapas de solución de problemas profesionales (Álvarez y Sierra, 2009).

- *Procedimiento de concreción empírica.* Se aplicaron las técnicas etnográficas de *observación participante* en cinco sesiones del área de Comunicación, aula de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque, y *entrevista en profundidad*, aplicada a docente y estudiantes. Se añadió la técnica *análisis de contenido* en cuatro instrumentos formativos. En la concreción empírica se caracterizó el estado real de las prácticas de criticidad oral.
- *Procedimiento de construcción modélica.* Se construyó modélicamente la fundamentación y estructuración de las estrategias de aprendizaje cooperativo. El diseño de investigación es:



M: Muestra de estudio

O: Observación

D: Diagnóstico de la competencia oral crítica

tn: Fundamentación teórica de la variable

P: Propuesta de solución: estrategias de aprendizaje cooperativo

2.2. Población y muestra

La *población* la conformaron 230 estudiantes de EBR secundaria de una escuela de Lambayeque. La *muestra*, 32 estudiantes de cuarto grado “A”, con edades entre 14 y 15 años, de zonas urbanas y rurales, con distintas realidades socioeconómicas. El *muestreo* fue no probabilístico, de carácter intencional. La selección de los participantes respondió a criterios de pertinencia y accesibilidad, más que de representatividad (Hernández, *et al.*, 2014).

La muestra incluyó un grupo intacto (cuarto grado “A”), con las condiciones necesarias para el desarrollo del diagnóstico etnográfico. Se contó con la disposición del docente y estudiantes para participar en la investigación.

Los *criterios de inclusión* fueron: estudiantes matriculados en el grado y sección; estudiantes que asistieron regularmente a las sesiones de aprendizaje observadas; estudiantes que manifestaron disposición para participar en las actividades de observación y entrevista; estudiantes que contaron con la autorización institucional correspondiente.

Los *criterios de exclusión* fueron: estudiantes que no asistieron de manera continua a las sesiones de aprendizaje observadas; estudiantes que no aceptaron participar en las actividades propias de la investigación; estudiantes que presentaron inasistencias reiteradas durante el periodo de observación.

2.3. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales

En la etapa de concreción empírica

- ***Observación participante (diarios de campo)***

La observación participante, entendida como un proceso sistemático de inmersión del investigador en el contexto social con el propósito de observar y comprender las prácticas, interacciones y significados culturales de los sujetos desde su propio

escenario de actuación (Spradley, 1980), permitió registrar las acciones formativas en cinco sesiones de Comunicación, en octubre-diciembre del 2019, en 4° “A” de secundaria, turno tarde, en una escuela lambayecana. Se usó el *diario de campo* (Porlán 2000) (Anexo B), instrumento etnográfico que permitió “un monitoreo permanente del proceso de observación [...] organizar, analizar e interpretar la información” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 118), facilitó elaborar un informe en que se (i) describe, (ii) argumenta, (iii) interpreta (Martínez, 2007, p. 77). La *descripción* detalló de la manera más objetiva el contexto de desarrollo de la acción (evidencia de la situación problema), describe con sentido, anota las relaciones y situaciones de los sujetos en el contexto y cotidianidad. La *reflexión* (argumentar, interpretar) asigna razones pedagógicas a las acciones descritas.

- ***Entrevista en profundidad (guía de entrevista)***

La técnica de *entrevista en profundidad* se realizó el 12 de diciembre de 2019 en las instalaciones de la institución educativa, en un ambiente adecuado que garantizó la comodidad y privacidad de los entrevistados. Se entrevistó a tres estudiantes de cuarto grado “A” de secundaria y al docente del área. La selección de los estudiantes se realizó previo acuerdo voluntario, asegurando su disposición para participar y la sinceridad de sus respuestas. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 5 a 8 minutos, lo que permitió profundizar en los temas abordados sin afectar el normal desarrollo de las actividades escolares. El objetivo de la entrevista fue conocer la percepción de los estudiantes sobre su aula, sus aprendizajes en el área de Comunicación y el enfoque de enseñanza del docente, así como recoger opiniones respecto a las características de la educación privada y su contraste con la educación pública, desde la experiencia personal de los entrevistados. La entrevista al docente permitió comprender la labor pedagógica que efectúa en la institución y su apreciación sobre

el desempeño académico y comportamental de los estudiantes del cuarto grado “A”.

Como instrumento se utilizó el *guion de entrevista semiestructurada* (Anexo C), organizado en cuatro tópicos: (i) los aprendizajes comunicativos; (ii) el enfoque de enseñanza del docente, las características del aula de cuarto grado “A”; (iii) la percepción sobre la educación privada y pública. La entrevista se estructuró considerando los datos generales del entrevistado, la fecha y el lugar de aplicación, el registro textual de las respuestas y las observaciones del investigador, tales como actitudes, expresiones y comportamientos relevantes. El guion de entrevista fue “el proceso previo a la realización de la entrevista” (Troncoso y Amaya, 2017, p. 330).

- ***Análisis de contenido (guía del análisis de contenido)***

El *análisis de contenido* examinó de manera sistemática los dispositivos letrados usados por el docente como instrumentos formativos: fichas didácticas de razonamiento verbal (estructura, tipo de actividades, enfoque evaluativo implícito). El análisis se efectuó luego de la aplicación de las fichas en clase, permitió revisar cada material trabajado por el docente en las sesiones observadas, además de identificar regularidades en el tipo de actividades planteadas y en la dinámica de trabajo desarrollada.

El instrumento usado fue una *guía de análisis de contenido* (Anexo D), elaborada a partir de los objetivos de la investigación para organizar y sistematizar la información obtenida de las fichas didácticas analizadas. La estructura de las fichas didácticas incluyó el título de la sesión o tema trabajado y el cuerpo de las fichas (preguntas de selección múltiple, con cinco alternativas de respuesta). En las fichas de *Comprensión de textos* se incluyó un texto-base acompañado de ocho preguntas. En las fichas de *Referentes textuales, idea principal y proceso de titulación* predominó el uso de ejercicios de opción múltiple. En el desarrollo de la clase, el docente indicaba

oralmente las alternativas correctas, pero no se evidenció una verificación sistemática de la comprensión de los estudiantes ni una explicación detallada del porqué de las respuestas seleccionadas, dinámica repetida constantemente en las sesiones observadas.

En la última sesión analizada, se trabajó un *Repaso ortográfico* apoyado en una ficha que integró preguntas acerca de temas anteriormente abordados. En esta sesión, los estudiantes dispusieron de un tiempo inicial para resolver las preguntas y, luego, el docente aportó las respuestas correctas antes de culminar la clase. Este tipo de actividad se desarrolló generalmente al final de la sesión, con una dinámica similar a la observada en las clases anteriores.

La estructura del diario de la guía de análisis incluyó la identificación de la ficha analizada, el tema o contenido abordado, el tipo de actividades propuestas, el predominio de preguntas objetivas o abiertas, y observaciones relacionadas con el modo de uso docente del material en el aula. Se registraron anotaciones analíticas que permitieron interpretar la coherencia entre el material didáctico, la metodología empleada y los procesos de enseñanza y aprendizaje observados.

Según Fernández (2002), el *análisis de contenido* es una técnica de investigación que permite identificar y clasificar los elementos componentes de los documentos o comunicaciones, aplicando procedimientos sistemáticos para explorar su significado e interpretar fenómenos sociales mediante la detección de patrones, referentes o categorías relevantes dentro de un corpus documental.

En la etapa de construcción modelica

- ***Modelación (matriz de modelación)***

La matriz de modelación (Tabla 3) fue elaborada en el Taller de Investigación (semestre académico 2019-I), como parte del proceso formativo y metodológico de la

investigación. Su construcción se realizó en el marco de la orientación académica recibida en dicho taller, se organizaron sistemáticamente las dimensiones conceptual y operacional de la propuesta.

La matriz de modelación se estructuró en dos dimensiones: *conceptual* y *operacional*, articuladas, respectivamente, en un sistema de bases didácticas comunicativas y un sistema de actos didácticos comunicativos. La matriz permitió ordenar los fundamentos y componentes de la propuesta.

En la *dimensión conceptual* se desarrolló el enfoque comunicativo oral, sustentado en tres fundamentos teóricos: pedagogía sociocrítica (competencia comunicativa oral crítica), teoría sociocultural del aprendizaje (estrategia de aprendizaje cooperativo) y teoría del aprendizaje significativo (desarrollo cognitivo).

En la *dimensión operacional*, se desarrolla la operatividad comunicativa oral a través del sistema de actos didácticos comunicativos, organizado en función de tres interrogantes fundamentales: para qué comunicarse, cómo comunicarse oralmente y qué comunicar.

Estas orientaciones se concretaron mediante el propósito comunicativo, el método comunicativo oral y el contenido oral, respectivamente. La matriz de modelación articuló los elementos conceptuales y operacionales en torno al texto hablado como eje del proceso comunicativo.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Los resultados de diagnóstico cualitativo de la competencia comunicativa oral crítica se identificaron en acciones de caracterización de prácticas pedagógicas entendidas como prácticas sociales (Schatzki, 1996), se ordenan en tres bloques:

- (i) Hallazgos en las interacciones (diario de campo): contradicciones.
- (ii) Hallazgos en las representaciones (guion de entrevistas): dilemas.
- (iii) Hallazgos en las instrumentaciones (guía de análisis de contenido): brechas.

3.1. Hallazgos en las interacciones (diario de campo): contradicciones

En el tramo octubre-diciembre 2019, se diagnosticó el proceso formativo comunicativo en una institución educativa de Lambayeque, mediante la observación directa de cinco sesiones de aprendizaje que permitieron identificar que el docente logra comunicar y transmitir lo que quiere enseñar, pero no innova su estrategia enseñanza, demostrando así una actitud conductista, pues se limita únicamente a enseñar esperando que el discente aprenda de él sin generar criticidad, y más bien este actúa como un receptor pasivo. De modo que los rasgos fácticos contradictorios recurrentes registrados, son: **a) metodología poco innovadora; b) actitud acrítica y mecánica en los estudiantes; c) no se ha desarrollado la competencia comunicativa de habilidad oral en los estudiantes.**

Las contradicciones, entendidas como situaciones de tensión y oposición recurrentes entre docentes y estudiantes, se evidencian en la observación de las prácticas pedagógicas. En este sentido, Valbuena (2008) sostiene que la construcción adecuada del conocimiento requiere la participación del estudiante. Para ello, el proceso de enseñanza

debe propiciar condiciones que favorezcan el aprendizaje, lo que implica incorporar, dentro de la interacción profesor-alumno, elementos que posibiliten el establecimiento de relaciones, la resolución de problemas y la transferencia de saberes. En consecuencia, el docente tiene responsabilidad de introducir estímulos que promuevan la intervención del estudiante como eje central que dinamiza los fines educativos y contribuye a su formación integral.

Asimismo, el proceso educativo se encuentra estructurado por diversos componentes presentes tanto en el contexto sociocultural como en la dinámica del aula. De acuerdo con Gonzales y Flores (2002), dichos elementos comprenden el currículo, la cultura docente, la motivación, los contenidos, las estrategias y la evaluación, los cuales configuran las categorías fundamentales del proceso docente.

a) Metodología poco innovadora

Durante las sesiones de aprendizaje se evidenció el predominio de una *metodología tradicional* por parte del docente. Esta situación resulta especialmente significativa en el área de Comunicación, donde se espera la implementación de estrategias didácticas pertinentes que favorezcan el desarrollo de las habilidades propias del área. En consecuencia, se configura una brecha entre los planteamientos oficiales, orientados al enfoque por competencias, y las prácticas concretas que permanecen ancladas en esquemas formativos tradicionales.

En este marco, Díaz y Hernández (2002) señalan que las estrategias constituyen un conjunto organizado de técnicas cuya aplicación adecuada posibilita un proceso formativo integral. Estas permiten no solo la construcción del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades y destrezas, sino también la promoción de valores y actitudes acordes con el contexto histórico y social el estudiante.

Son evidencias de campo:

(RC-1) */A ver alumnos, antes de empezar, guarden todo lo que tenga que ver con otros cursos*

Norma restrictiva respecto al hacer de los estudiantes, lo que implica que el docente realiza una operación de cuidado del territorio de su curso pues no permite que el tiempo determinado para el desarrollo de su clase se vea afectado por actividades ajenas al curso).

Han tenido tiempo suficiente para hacer sus tareas en casa

La presencia de la “tarea para casa”. El docente está cayendo en la idea tradicional de que las tareas solo deben desarrollarse en casa y que el alumno debe llegar a la institución educativa libre de tareas pues estas han tenido un tiempo para ser efectuadas en casa con ayuda de la clase dictada el día en que se encargó dicha tarea

// ¡Ya profe! //

En una clase instructiva, se espera que el alumno tenga este tipo de respuestas ante la indicación docente. Pero, es una mala práctica del curso si se considera que el objetivo formativo apunta a desarrollar competencias comunicativas en situaciones de uso del lenguaje.

Desarrollen las preguntas de la práctica y luego las resolvemos juntos

Primero: el alumno desarrolla. Segundo: el profesor revisa y verifica datos. Implica una distribución de roles, delimitada, marcada, hay una labor que no es compartida entre docente y estudiantes, sino más bien diferenciada. La revisión tiende a centrarse en la identificación de errores. La “práctica” contiene preguntas informativas.

Les voy a dar un tiempo limitado, así que avancen. Desarrollen en silencio.

Cuando el docente indica “desarrollen en silencio” va en contra de una estrategia que puede dar solución a toda esta metodología rutinaria: “aprendizaje cooperativo”: no se puede desarrollar en completo silencio, a la escuela no se va a estar callados, al contrario, el docente debe motivar la participación en clase para perder el miedo de hablar.

//A ver, vamos a empezar. La primera pregunta dice: “El tema central del texto”, típica pregunta en los exámenes de admisión. Tenemos la alternativa A: “¿Los murciélagos, únicas deidades precolombinas?” // ¡No!// Alternativa B: “¿La divinización del murciélago en culturas de Centroamérica?”//¡No profe! Esa no es. // Alternativa C... /

La práctica está basada en preguntas objetivas de selección múltiple en donde ya hay premisas establecidas por el docente, esto no es del todo malo, pero abusar de este tipo de preguntas en una sola práctica y que todas las clases se aplique el mismo tipo de práctica, eso sí es un problema porque el alumno no puede discriminar más allá de lo que está establecido y sumado a ello tampoco se discuten las premisas de cada pregunta.

Si en la práctica hubiera preguntas donde el alumno pueda responder de forma escrita lo que piensa o entiende de un tema particular, estaría preparándose para un trabajo intelectual superior pues tendría que pensar y plasmarlo de forma escrita. Muchas veces es más fácil pensar de cierta forma, pero se nos es complejo manifestarlo; ya sea oralmente o de forma escrita.

(RC-2) / Desarrollen las preguntas de la práctica y luego las resolvemos juntos.

Les voy a dar un tiempo limitado, así que avancen. Desarrollen en silencio.

Se repite el problema docente para aplicar una estrategia innovadora. El docente reitera las mismas indicaciones en todas las clases, su metodología es rutinaria y, además, desactualizada, no evidencia novedad, acostumbra al estudiantes a estas prácticas, lo desmotiva en su conexión con los contenidos del área.

// Profesor, ¿sólo desarrollamos la parte de comprensión de textos o toda la práctica? // Guarden silencio. Son temas que ya hemos visto la clase pasada. Lean con la vista. Solo resuelvan la parte de comprensión de textos, tienen 15 minutos, luego yo les explico el tema de “vicios de lenguaje” y desarrollamos juntos lo que queda de la práctica. // Está bien profesor. /

Nuevamente está presente el imperativo de “guardar silencio”, el docente no pregunta si los alumnos entendieron a cabalidad el tema anterior como para poder desarrollar a consciencia la práctica. Digo a consciencia porque al tratarse de preguntas que implican marcar una alternativa, fácilmente los alumnos se pueden copiar del compañero más cercano. Cuando el profesor indica que la práctica está compuesta por dos temas: el pasado y el que anotará en la pizarra, les da 15 minutos para que desarrollen la práctica para así “optimizar el tiempo” pues mientras él copia la clase ellos resuelven. Si nos detenemos y analizamos esta parte, nos damos cuenta que, la finalidad del docente, consiste en concluir los temas programados y en su afán de lograrlo, no verifica que el tiempo de los alumnos sea aprovechado y es por eso que, a veces, los encuentra desarrollando tareas ajenas al área de comunicación.

(RC-3) / La semana pasada vimos el tema de “vicios de lenguaje”. Les estoy entregando la práctica porque vamos a desarrollar el tema anterior con el propósito de refrescarles la memoria y en seguida abordaremos el tema que el prospecto indica “Referentes textuales”. /

La supuesta intención del docente, de querer aplicar una práctica para que los alumnos recuerden el tema anterior, está disfrazado de lo que en realidad el docente pretende lograr: que el alumno tenga algo en qué entretenerse para que no hagan ruido y él pueda escribir la clase sin interrupciones.

/Recuerden que para el día de hoy tienen una práctica. // Ya saben la metodología de todas las clases: Resuelven las preguntas que pueden y luego dicto las respuestas correctas. // Está bien profesor.

El docente es consciente de la rutina metodológica que ejerce y sabe también que sus alumnos han identificado la ruta de cada sesión de aprendizaje y como ninguno de ellos increpa al respecto y más bien dan todo por aceptado, el docente no hace nada por cambiarlo porque tiene la conformidad de los alumnos.

Los registros de campo presentados corresponden a tres sesiones de clase diferentes y se logra identificar que el docente ejerce una metodología rutinaria que consiste secuencialmente en dictar clases, entregar la ficha de práctica a los alumnos, dar entre 15 y 20 minutos para que respondan las preguntas que en su mayoría son de dos tipos: de selección múltiple o preguntas de correspondencia, las cuales consisten en seleccionar una alternativa por cada pregunta y relacionar elementos de una columna con uno de la otra columna respectivamente.

Finalmente, el docente dicta las respuestas correctas, deteniéndose pocas veces para argumentar el porqué de cada respuesta y como él mismo manifiesta en el (RC-3) los alumnos conocen la rutina de clases:

/Ya saben la metodología de todas las clases: Resuelven las preguntas que pueden y luego dicto las respuestas correctas/.

Por otro lado, el alumno se muestra como un receptor pasivo de información en donde no manifiesta sus ideas respecto a los textos que mínimamente se intentan discutir en clase y lo único que sí logra es registrar las respuestas correctas que de nada le pueden servir si no reflexionan sobre cada una de ellas.

En una entrevista dirigida al docente del área manifestó lo siguiente respecto a la metodología utilizada:

/Bien, De acuerdo a su experiencia enseñando en colegios privados o academias, ¿qué opina de la educación instructiva? // Señorita, no solo tengo experiencia enseñando en colegios, también enseñé en varias academias y la enseñanza en estas instituciones es mecánica y muy diferenciada a la educación nacional. Los estudiantes son mecánicos porque los resultados que se esperan son solo ingresos universitarios. Lógicamente esa no es la enseñanza ideal, pero es la realidad educativa. Cuando yo era estudiante universitario y empecé mis estudios de investigación para la tesis, tenía muchos ideales sobre la educación, sin embargo, en el

campo académico, la realidad difiere, el sistema académico tiene muchos impedimentos para lograr el desarrollo de los alumnos. La educación instructiva no es del todo negativa, sin embargo, con otras metodologías se pueden alcanzar logros académicos eficientes. /

En la entrevista se evidencia que el docente es consciente de las desventajas que implica la metodología que aplica y, de cierta forma, justifica o defiende su actuar inclinándose en los impedimentos que ofrece el sistema académico, del mismo modo, conoce las consecuencias negativas para los alumnos ya que al recibir una enseñanza basada en la ausencia de estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades comunicativas, está formando alumnos mecánicos.

La ausencia de estrategias o métodos innovadores en el campo educativo genera un problema serio que trasciende si no se identifica ni soluciona a tiempo en el área de Comunicación, se deriva en la formación de alumnos acríticos y mecánicos.

Por otro lado, la responsabilidad de estas prácticas no debe recaer solo en el docente, pues él solo está tratando de adecuarse al contexto, a los lineamientos propios de la institución, mejor dicho, el sistema educativo desde sus bases no cumple lo que los documentos oficiales indican, estamos hablando de dos realidades distintas: la realidad documentaria (ideal) y la realidad educativa (el contexto).

Entonces, podemos decir que los responsables de elaborar los documentos del Ministerio de Educación ignoran la problemática de las instituciones y si existe la posibilidad de que la conozcan, no hacen nada por cambiarla.

b) Actitud acrítica y mecánica en los estudiantes

En las sesiones de aprendizaje, se observó y registró que el docente usa una metodología rutinaria que no admite estrategias innovadoras que despierten el interés en los alumnos, estos modos de hacer inciden desventajosamente en las pretensiones de mejora

comunicativa de los alumnos, dado que el docente no proporciona las estrategias pertinentes para lograrlo. Estas desventajas son: b.1. Actitud acrítica y b.2. Actitud mecánica en los alumnos.

b.1). Actitud acrítica en los estudiantes

La actitud acrítica hace referencia a la forma de pensar del estudiante y llegar a lo ideal que es la formación de estudiantes con actitud crítica implica aprender a pensar de manera analítica, crítica, creativa y ser consciente de ello. Sin embargo, el estudiante no logra desarrollar esta habilidad si en su formación el docente no se apoya de estrategias que contribuyan a la formación integral del ser humano, cultivando el pensamiento como una de sus facultades esenciales.

Si bien es cierto, los docentes del área de Comunicación son los principales encargados de promover el desarrollo de esta capacidad, también hay que tener claro que la importancia del desarrollo de la capacidad comunicativa radica en que repercute en una comunicación efectiva y en la habilidad para la resolución de problemas; ya que también se estaría logrando adquirir habilidades para analizar la realidad en que vive.

Por otra parte, se observa que el estudiante tiende a asumir una postura acrítica cuando la práctica docente se limita a la transmisión de contenidos y no incorpora innovaciones metodológicas. En este enfoque, la prioridad recae casi exclusivamente en el desarrollo cognitivo entendido como acumulación de saberes, lo que restringe la formación integral del alumno. A propósito, López (2012) advierte que, si bien el conocimiento constituye un componente fundamental para el desarrollo del pensamiento, su sola adquisición no asegura la consolidación del pensamiento crítico.

Con relación a dicho concepto, Ennis (1985) define el pensamiento crítico como una forma de pensamiento racional y reflexivo orientada a decidir qué creer o cómo actuar. Se trata de un proceso cognitivo complejo en el que predomina la razón como eje

articulador, cuya finalidad es discernir lo verdadero y lo justo. Así, el pensamiento crítico se configura como una manifestación propia del sujeto racional que evalúa, analiza y fundamenta sus juicios antes de asumir una postura.

En las sesiones de aprendizaje se identificaron diferentes situaciones en las que se evidencia que los alumnos no argumentan las respuestas de las preguntas que desarrollan:

(RC-2) */Pregunta uno, ¿Cuál es la idea central del texto? //La alternativa “C” profesor// ¿Segura? Analiza bien... ¿Alguna otra idea? //Sí profesor. Yo marqué la alternativa “E” //Correcto. Esa es la idea central del texto/.*

El tema de esta sesión de aprendizaje fue “Vicios de lenguaje”, sin embargo, como entrada el profesor primero entrega una práctica del tema anterior que es “Comprensión de textos”. Podemos ver que después de dar un tiempo prudencial para que los alumnos resuelvan la primera parte de las preguntas que corresponden al tema de la semana pasada, el docente comienza a preguntar a los alumnos para saber si han marcado o no la respuesta correcta. Ante la pregunta del profesor:

/ ¿Cuál es la idea central del texto? /

en un primero momento una alumna participa dando como respuesta:

/La alternativa “C” profesor/

y como esta no es la respuesta correcta, el docente dice:

/ ¿Segura? Analiza bien... ¿Alguna otra idea? /,

luego, otro alumno participa dando la respuesta correcta

/Yo marqué la alternativa “E” /.

Si bien es cierto, el alumno ha marcado la respuesta correcta, pero tratándose de un tema que implica la discusión y análisis del texto leído, el profesor debió preguntar al alumno el porqué de la respuesta. Si el docente pregunta esto, el alumno tiene que argumentar y fundamentar su respuesta, es decir, ya no solo debe mencionar una alternativa que bien puede ser producto de una coincidencia, es decir que el alumno no es consciente

de su respuesta. Argumentar su respuesta implica un ejercicio mayor ya que tiene que recurrir al texto leído y explicar el motivo de su respuesta y porqué descarta las cuatro alternativas restantes.

A diferencia de ello, el docente solo dice:

/Correcto. Esa es la idea central del texto/.

Digamos que el docente se siente tranquilo con saber que el alumno marcó la respuesta correcta y el alumno cree que está aprendiendo por el simple hecho de coincidir con el profesor. De cierto modo el alumno puede estar aprendiendo contenidos, pero en ningún momento está haciendo uso de la oralidad para fundamentar su respuesta y en consecuencia no desarrolla su pensamiento crítico).

b.2). Actitud mecánica en los estudiantes

Si en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje el docente no motiva a los alumnos a prestar atención con el uso de estrategias para la comprensión de cada tema, es esperable que el alumno identifique, de modo directo o indirecto, un patrón de conducta recurrente del docente, llevando a saber en qué momento este puede hacer entrega de una práctica o cualquier indicación del docente. Podemos decir que la secuencia homogénea de conductas establecidas por el docente, ofrecen al alumno un panorama que le permiten divisar acciones futuras, cayendo así en una mecánica desmotivadora como respuesta del quehacer académico rutinario.

Según Robinson (2010), el sistema escolar actual aletarga a los niños, no promueve la animación del propio genio. No hay una mentalidad de crecimiento que le facilite a los escolares tomar agencia en el control de su propio aprendizaje.

El docente es responsable directo de esta situación mecánica, pero en realidad, es el sistema educativo el que difiera del contexto que se vive en las aulas. De tal modo que el docente es otra víctima de este tipo de práctica puesto que solo procura cumplir con lo

establecido en plazos cortos, sin ofrecer motivación ni despertar interés en los estudiantes.

A continuación, algunas líneas que evidencian el hacer rutinario que se vive en el aula y que desencadena la actitud mecánica en los estudiantes.

(RC-2): */Profesor, ¿qué temas vendrán en el examen? //Lógicamente todos los temas que hemos venido desarrollando. Estará fácil*

Aquí el docente trata de disminuir el temor que tienen los alumnos por el examen programado para la siguiente semana

porque las preguntas son parecidas a las de estas prácticas.

Si los alumnos están tan preocupados por saber qué tipo de preguntas vendrán en el examen, el docente les informa que no habrá nada novedoso en la estructura del examen, pues este presenta las mismas características que las prácticas que desarrolla en clase).

Son para marcar/. /Gracias profesor/ /Listo muchachos, se acabó el tiempo. Vamos a desarrollar la primera parte de la práctica. Pregunta uno, ¿Cuál es la idea central del texto? / La alternativa “C” profesor.

Vemos un primer momento donde un alumno participa dando una alternativa como respuesta, pero el profesor solo atiende a decirle que analice bien y en ningún momento se detiene a seguir motivada con el tema que se está desarrollando en clase, una forma de motivarla sería pidiendo la explicación de su respuesta para que de esta forma identifique su error y despeje sus dudas. En vez de eso, pasa por alto su participación y pregunta si alguien marcó otra alternativa).

¿Segura? Analiza bien... ¿Alguna otra idea?//Sí profesor. Yo marqué la alternativa “E”. /

En este segundo momento participa otro alumno, pero en este caso manifiesta la respuesta correcta, situación que al profesor le parece buena pero nuevamente, no le

pide justificar su respuesta. Visto de esta forma nos damos cuenta que, ante dos participaciones, el docente no se inmuta en preguntar más allá de la alternativa.)

Correcto. Esa es la idea central del texto/.

¿De qué vale llenar una hoja con alternativas correctas si el alumno no sabe el porqué de cada respuesta? El profesor debió aprovechar estas dos participaciones para que con al menos ellos pueda probar si los alumnos marcan por marcar o realmente están comprendiendo el tema. Claro está que de los 32 alumnos hay quienes desarrollan la práctica conscientemente y no se copian del compañero más próximo a su carpeta, Pese a esto, el porcentaje de alumnos que han identificado que el profesor no los hace justificar su respuesta, pueden adoptar la actitud de no preocuparse por el curso o perder el interés.

De modo que los alumnos adoptan una actitud mecánica frente al desarrollo de clases y además, tanto el profesor como el alumno están limitados por el poco tiempo que tienen para desarrollar cada clase. Entonces la motivación es desplazada por la importancia que se le da al desarrollo de contenidos que el prospecto indica.

En este registro de campo, se evidencia la importancia que los alumnos le atribuyen a un examen (calificación) que reproduce los temas tratados en las sesiones. También se identifica un patrón frecuente: indiferencia del docente ante la participación de los alumnos, sin importan si las respuestas son correctas o incorrectas. Se califica de indiferente al profesor porque lejos de corroborar si el estudiante va por el camino correcto para lograr la comprensión, solo atiende a decir “correcto”, quedando así el alumno como un actor secundario dentro del proceso formativo, cuando debería ser distinto.

El profesor no debería ser el protagonista absoluto de las sesiones de aprendizaje puesto que está eliminando cualquier posibilidad de que el alumno despierte su genio propio. En esta sesión aún no se ejecuta el examen, pero ya podemos ver que los alumnos están inquietos por conocer su estructura.

El siguiente registro de campo corresponde a la semana en donde se ejecuta el examen y se puede evidenciar aún más actitudes mecánicas de los alumnos:

(RC-3): */ Bien, si tienen alguna duda, la dicen para poder tener todo claro antes de proceder a desarrollar la práctica y en seguida les tomo el examen.*

Aquí hay una actitud alentadora por parte del docente, pues antes del examen quiere asegurarse de que el alumno esté despejado de cualquier duda que pueda jugarle en contra al momento del desarrollo del examen).

/ /No tenemos dudas profesor. Hay que avanzar para tener más tiempo y resolver el examen.

(Los alumnos manifiestan no tener dudas, lo cual sería magnífico si no fuera que justifican esta acción con concluir la clase lo antes posible para poder tener unos minutos más para desarrollar el examen)

/ /De acuerdo. Empezamos entonces. / / (El profesor dicta las alternativas correctas, algunos alumnos coinciden con las respuestas y otros difieren de ellas)

/ /Ahora sí, el examen, lo que tanto querían... jajaja. / /Guarden silencio y resuelvan individualmente, el examen es para marcar, pero necesitan leer detenidamente y analizar. /

Luego de concluir con el dictado de respuesta, el profesor procede a dar algunas indicaciones para el examen y dice que, aunque el examen es para marcar, igual necesitan analizar lo que leen. Si el profesor hace referencia a que el examen es para marcar, que es para lo que han sido preparados durante todas las sesiones de aprendizaje, igual deben leer detenidamente; algo así como que el examen está fácil pero no se confíen. Fácil porque repito, ya lo han visto antes y no es algo nuevo).

Durante las sesiones anteriores al examen, el profesor mecanizó al alumno para únicamente marcar alternativas, pero lógicamente el fin de este mecanismo es que el alumno no encuentre sorpresas en el examen. Esto quiere decir que el profesor mecanizó

al alumno intencionalmente, pero hace falta ver si esta intención es buena o mala puesto que al fin y al cabo el alumno aprendió a marcar alternativas, pero ello no garantiza que esté apto para explicar los temas de las sesiones de aprendizaje

Esto sucede porque el docente no realizó una observación holística a sus alumnos y tampoco identificó si efectivamente podían al menos iniciar el desarrollo de su capacidad crítica. No se desestima que el alumno sea capaz de analizar, pero lastimosamente la ausencia de oportunidades que tienen hace que se inhiban estas capacidades que es favorable esté presente en los estudiantes ya que no sólo sirve para argumentar respuestas a prácticas, sino que precisamente esta es la forma en que los alumnos pierden el temor para expresarse.

c) No se ha desarrollado la competencia comunicativa de habilidad oral en los estudiantes

Cuando el docente no implementa estrategias que incentiven la participación del estudiante en el transcurso de las sesiones, se limita la potenciación de la habilidad oral crítica y, en consecuencia, se debilita la competencia comunicativa. En este sentido, resulta pertinente precisar qué se entiende por este concepto. Pasquali (1972), citado por Bermúdez y Gonzáles (2011), concibe la competencia comunicativa como un conjunto integrado de conocimientos, capacidades y habilidades que intervienen en la construcción de la convivencia y en las relaciones interpersonales e intergrupales. Desde esta perspectiva, la comunicación constituye un proceso de interacción en el que los sujetos se reconocen mutuamente como interlocutores válidos, comparten experiencias y actúan con sentido comunitario, orientando el diálogo hacia la construcción de consensos.

Ahora bien, la habilidad oral que se manifiesta en la expresión oral también requiere una delimitación conceptual. Baralo (2000) sostiene que la expresión oral es una destreza comunicativa que no puede comprenderse de manera aislada, pues depende de

la comprensión, el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. Implica, además, un proceso interactivo y bidireccional que se desarrolla en un contexto compartido, donde los participantes negocian significados y construyen conjuntamente el sentido del discurso.

Ahora se analizarán los registros de campo que evidencian que no se ha desarrollado la competencia comunicativa de habilidad oral en los estudiantes.

(RC-3): /A ver, a ver. ¿Ustedes creen que porque yo estoy de espaldas no veo lo que hacen? / (Todos en silencio) /Yo les he dado un tiempo para que resuelvan la práctica sin embargo están desaprovechando el tiempo. Aclaro que no todos hacen lo mismo, pero por uno o dos hacen que la clase se interrumpa y generan incomodidad en los alumnos. Sé que soy un profesor nuevo para ustedes, pero no se aprovechen de la confianza. Cuando nos reímos, nos reímos; pero ahora es momento de aprovechar el tiempo en la clase. Prosigan los que estaban desarrollando la práctica y los que estaban distraídos no sigan interrumpiendo. /Está bien profesor. /

En este registro de campo el docente está llamando la atención a algunos alumnos porque están haciendo ruido y esto distrae a los alumnos que están concentrados en la clase. El profesor menciona que *están desaprovechando el tiempo* pues se supone que el tiempo está designado exclusivamente para desarrollar la práctica. Si el alumno supiera comunicarse correctamente, manifestaría las razones por las que está distraído, estas razones pueden ser causadas por la desmotivación o por el desinterés.

La comunicación es crucial para la solución de problemas y si se comunica a tiempo cualquier problema identificado es mejor aún porque el problema no se habrá prolongado y tampoco será muy complicado solucionarlo. Entonces, el alumno no comunica por lo que el profesor lo interpreta como un problema de conducta.

Otro aspecto es el temor y desconfianza que pueden tener los alumnos para manifestarse, esto porque el profesor es nuevo en la institución y desconocen si el profesor los puede condicionar con algún calificativo si muestran una conducta de indisciplina. Todas estas posibles razones se ocasionan porque en las sesiones de aprendizaje no se practica una comunicación efectiva de principio a fin. Lejos de aclarar al profesor que esta conducta no se repetirá o de ofrecer una disculpa por lo sucedido, el alumno se limita a decir *“/Está bien profesor /”*, reduciendo así la actividad comunicativa que es propia del curso.

A continuación, otro registro de campo que nos permite seguir la línea de comprensión de la carencia del desarrollo de la competencia comunicativa.

*(RC-4): /Profesor, ¿Qué es la tilde diacrítica? //Exacto, ¿qué es? ¿Alguien sabe?
/ /No profesor, mejor explique usted. //De acuerdo/.*

En este registro de campo se presenta la actitud del alumno frente a una pregunta que tiene que ver con los contenidos. El alumno no conoce la respuesta y prefiere que el docente la explique. Esto tiene que ver netamente con los conocimientos previos que posee el alumno y es curioso que a pesar de que se dictan solo contenidos, no se haya logrado responder a la pregunta. Tratándose de alumnos de cuarto grado, se supone que este tema que atiende al “Proceso de tildación” ya ha sido explicado en años anteriores y si no se ha comprendido el tema es porque no entienden lo que el docente explica y tampoco comunican sus dudas para poder despejarlas.

Estos dos registros de campo han sido pertinentes para entender que la comunicación es muy importante dentro del campo educativo ya que permiten alertar al docente sobre el grado de comprensión e interiorización de los temas que se explican. Por otro lado, es el docente el encargado de proporcionar las oportunidades y motivaciones para que el alumno participe activamente y de esta forma desarrolle la habilidad oral.

3.2. Hallazgos en las representaciones (entrevistas): dilemas

En la práctica docente se identificaron variadas representaciones sociales en donde se constataron dos representaciones dilemáticas. Antes de mencionar estas situaciones dilemáticas, hay que saber lo que se entiende de ellas pues estas son aquellas situaciones que generan alternativas de acción contrapuesta, ninguna de las cuales es completamente favorable o deseable para la formación óptima de los alumnos. En otras palabras, implican decisiones complejas en las que el docente debe elegir entre opciones que presentan ventajas y desventajas simultáneamente, generando tensión y reflexión en la acción pedagógica. Esta conceptualización ha sido abordada en investigaciones educativas que destacan cómo los docentes perciben y enfrentan demandas contradictorias dentro de la práctica profesional, donde cada elección conlleva consecuencias diversas y no plenamente satisfactorias para el aprendizaje (Wegner *et al.*, 2014). Las representaciones dilemáticas se evidencian en los datos registrados, constatados y analizados en las entrevistas en profundidad, muestran conflictos y decisiones complejas que caracterizan la labor educativa.

a) *El docente es consciente de lo perjudicial de su metodología.*

En las situaciones contradictorias se describió y explicó la metodología utilizada por el profesor y de ellas se pudo constatar en la entrevista que el profesor es consciente de la metodología que aplica para las sesiones de aprendizaje y además conoce las consecuencias que estas pueden provocar en los estudiantes.

(ED): */De acuerdo a su experiencia enseñando en colegios privados o academias, ¿qué opina de la educación instructiva?/*

Aclaro que el guion de entrevista fue elaborado luego de observar algunas clases y de haber identificado este rasgo recurrente pues el docente centralizaba la enseñanza en contenidos y con mínima presencia de interacción docente-alumno).

/Señorita, no solo tengo experiencia enseñando en colegios, también enseño en varias academias y la enseñanza en estas instituciones es mecánica

El docente aclara que ha tenido variadas oportunidades para enseñar en colegios y academias y, además, es parte de su experiencia. Ambas instituciones, en que el docente ejecuta sesiones de aprendizaje, se caracterizan por dictar contenidos en plazos cortos, se genera una formación mecánica y remota que solo recibe información sin garantizar su procesamiento.

y muy diferenciada a la educación nacional. Los estudiantes son mecánicos porque los resultados que se esperan son solo ingresos universitarios.

El profesor sabe que está formando alumnos mecánicos y justifica esta práctica en el objetivo de la institución: lograr ingresos universitarios. Entonces, las acciones docentes están sujetas a lo que demanda la universidad, pues los padres que matriculan a sus hijos en academias preuniversitarias, o colegios privados, tienen el objetivo de que sus hijos ingresen a la universidad Pedro Ruiz Gallo. Los exámenes de admisión están integrados por una suma de preguntas que involucran a todas las áreas, pero estas preguntas califican únicamente contenidos.

Lógicamente esa no es la enseñanza ideal

El profesor confirma que la enseñanza que practica no es la mejor.

pero es la realidad educativa

Esta realidad educativa de la que habla el profesor es muy preocupante porque la teoría (lo que define Minedu) no se practica, lo que nos lleva a pensar que los responsables del Ministerio de Educación no conocen la realidad educativa (que implica una suma de problemas) y si la conocen, no ofrecen propuestas que se ajusten a los diferentes contextos que involucra a la educación peruana).

Cuando yo era estudiante universitario y empecé mis estudios de investigación para la tesis, tenía muchos ideales sobre la educación,

Esta afirmación me da un descontento profundo de pensar que cuando sea docente, caiga también en estas prácticas perjudiciales para los alumnos.

sin embargo, en el campo académico, la realidad difiere, el sistema académico tiene muchos impedimentos

El rol protagónico es del Ministerio de Educación porque no ofrece los medios para dar solución a lo que la realidad educativa demanda.

lograr el desarrollo de los alumnos. La educación instructiva no es del todo negativa, sin embargo, con otras metodologías se pueden alcanzar logros académicos eficientes. /

Quizá para no perder la motivación de seguir enseñando y aplicando la misma metodología, el docente afirma que la enseñanza instructiva no es del todo mala

El profesor justifica la metodología que aplica en las sesiones de aprendizaje con los impedimentos que ofrece el sistema educativo. Por otro lado, es consciente del tipo de alumnos que está formando: alumnos acríticos y carentes de desarrollo de la competencia comunicativa. Este es un dilema dado que según el Ministerio de Educación (2016) “el área de Comunicación tiene por finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad, y representar el mundo de forma real o imaginaria” (p. 90).

Por otro lado, esta práctica metodológica es perjudicial para el alumno, no solo en Comunicación: “los aprendizajes que propicia el área de Comunicación contribuyen a comprender el mundo contemporáneo, tomar decisiones y actuar éticamente en diferentes ámbitos de la vida” (Minedu, 2016, p. 90).

b) Los estudiantes sienten conformidad con la metodología

• **Entrevista con el estudiante A**

/ ¿Creen que el rendimiento que adquieren los ayuda a desarrollar sus habilidades orales? / ¡Sí!.

El alumno afirma que su rendimiento sí es aplicable en sus habilidades orales. Sin embargo, más adelante, se detecta una confusión en la comprensión de la pregunta.

¿Por qué? // Porque los profesores interactúan con los alumnos y no son como algunos profesores que te dictan y dictan y luego se van.

El alumno está confundiendo la interacción que ejerce el docente para el desarrollo de clases con la actitud interactiva que ellos desempeñan propiamente. Lo que quiero decir es que el alumno dice que el profesor interactúa con ellos cuando dicta las respuestas correctas de las prácticas y que no se limita en hacer la clase en la pizarra, sino que también aplica una práctica de cada tema. Esta actitud del docente, al alumno le parece adecuado para desarrollarse oralmente, pero su respuesta “/sí/” permite inferir que lo confirmado no es cierto, pues se está limitando a afirmar, pero no a explicar su respuesta.

// En especial, el profesor del curso, ¿sientes que te ayuda a desarrollar tus habilidades expresivas? // Sí. Bueno, por el poco tiempo que llevamos con él (creo que solo tenemos un mes con el profesor), en las pocas clases que hemos tenido, creo que he aprendido más con él que con el Magister. /

Nuevamente, el alumno se muestra conforme con la metodología del profesor porque siente que está aprendiendo y de cierta forma puede aprender, pero únicamente contenidos, su aprendizaje no va más allá de eso).

- **Entrevista con el estudiante B**

/ ¿Creen que el rendimiento que adquieren los ayuda a desarrollar sus habilidades orales? // Sí. // ¿Por qué? // Porque a veces salimos a exponer

Comparado con el alumno anterior, este manifiesta que al menos tiene la noción de lo que implican las habilidades orales, pues lo relaciona con las exposiciones).

// En especial, ¿en esta área? // Bueno, en las últimas clases no pero ahora sí.

Aquí se aprecia una contradicción porque primero afirma que en las últimas clases no han expuesto pero que “ahora sí lo hacen” y yo no logré observar ninguna exposición en ninguna de las cinco sesiones de aprendizaje observadas.

/ ¿Con el profesor anterior sí lo hacían? // Sí // De acuerdo, ¿Cómo les gustaría

que les enseñe el docente? Es decir, tú estás de acuerdo con esta enseñanza pero si tuvieras otra opción, ¿cuál sería lo ideal para ti? / No, está bien este método. Está correcto lo que el profesor está haciendo.

El alumno concluye estar de acuerdo con la metodología del profesor, quizá porque no es consciente que ese método no es pertinente para su desarrollo comunicativo. Muestra una actitud de aceptación no consciente respecto al tipo de práctica formativa en que él mismo participa.

- **Entrevista con el estudiante C**

/ ¿Creen que el rendimiento que adquieren los ayuda a desarrollar sus habilidades orales? // Sí. // ¿Por qué? / Porque me demuestran que yo sí puedo,

El estudiante siente que su rendimiento lo hace capaz de desarrollar sus habilidades orales, su desenvolvimiento en la entrevista permite confirmar o no esta afirmación

me hacen confiar en mí, o sea, para desenvolverme mejor. / De acuerdo, ¿Cómo les gustaría que les enseñe el docente? Es decir, tú estás de acuerdo con esta enseñanza pero si tuvieras otra opción, ¿cuál sería lo ideal para ti? / Me gustaría que proponga un poco de trabajos en grupo para desenvolvernos entre nosotros mismos.

De esta recomendación nace la propuesta del proyecto de investigación, pues el alumno manifiesta que los trabajos en grupo son pertinentes para conocer a sus compañeros, lo que quiere decir que el temor que sienten para hablar en público es porque no existe confianza entre sus compañeros y los trabajos grupales: aprendizaje cooperativo, les ayudaría a desarrollar su habilidad oral.

/ Bien. ¿Te gustaría que el docente los haga exponer? / Bueno, sé que eso me ayudará a desenvolverme mejor, pero me da un poco de vergüenza estar parada en frente de los demás.

De los tres estudiantes entrevistados, solo este último manifestó realmente el temor que siente de hablar en público, de comunicarse libremente. Sabe que la ausencia de esta habilidad no le permite desarrollarse adecuadamente pero el docente no innova en su estrategia para que los alumnos se conozcan y pierdan temor de participar ya sea en una exposición, debate o intervención oral.

Los estudiantes manifiestan estar de acuerdo con la metodología utilizada por el profesor, pero este dilema se opone a lo poco participativos que son (actitudes observadas en clase) y al temor que tienen para hablar (en las entrevistas).

La entrevista tuvo como objetivo confirmar el pensamiento de los estudiantes acerca de los efectos que puede tener la metodología rutinaria del docente. También sirvió para analizar el lenguaje corporal de los alumnos en situación de entrevistados.

Del mismo modo, la entrevista debió ser más fluida, pero como los alumnos temen mantener una conversación, (habilidad oral) se limitan con respuestas cortas a las preguntas que buscaban argumentación y diálogo fluido.

Por otro lado, de los tres alumnos entrevistados, uno manifestó la razón del temor que sienten para participar o hablar delante de sus compañeros:

/lo que sucede es que algunos solo tenemos confianza con un grupo, con un “grupito” pero creo que debemos conversar con todos para tener confianza con la mayoría. // ¿Entonces sientes que uno de los motivos sería que no te comunicas con todos tus compañeros? / Sí. /

De esta idea nace la propuesta del proyecto de investigación, pues aplicar una metodología basada en aprendizaje cooperativo, se desarrollaría la habilidad oral.

3.3. Hallazgos en las instrumentaciones (guía de análisis de contenido): brechas

En este apartado se analizarán los instrumentos formativos utilizados por el docente para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y para la evaluación de los alumnos.

Los instrumentos didácticos utilizados fueron:

Prácticas objetivas

En las cinco sesiones observadas, se evidenció el uso recurrente de prácticas objetivas como principal dispositivo pedagógico para la puesta en práctica y verificación de los aprendizajes de los estudiantes. Estas prácticas se materializaron, principalmente, en fichas didácticas estructuradas a partir de preguntas de selección múltiple y ejercicios de correspondencia, en los que el estudiante debía elegir una alternativa previamente establecida.

Según Soubirón & Camarano (2006) las pruebas o de opción múltiple están conformadas por preguntas formuladas de manera clara y específica, que exigen del estudiante respuestas breves, generalmente restringidas a la selección de una alternativa previamente establecida. La denominación “objetivas”, no garantiza, por sí misma, una evaluación más imparcial o profunda del desempeño del estudiante. En este contexto, se identificaron las brechas en los instrumentos formativos analizados.

Desde el enfoque de la pedagogía por competencias, Perrenoud (2004) sostiene que en los sistemas educativos suele existir una distancia entre el currículo prescrito (centrado en el desarrollo de competencias complejas) y las prácticas efectivas de un aula, que muchas veces continúan orientadas a las transmisión y verificación de contenidos.

Esta distancia constituye una brecha pedagógica, entendida como el desajuste entre los propósitos formativos declarados y los dispositivos didácticos realmente implementados.

En coherencia con esta perspectiva, se asume la *brecha* como una articulación formativa irresuelta entre competencia comunicativa oral crítica que se pretende desarrollar y las características de los instrumentos utilizados para enseñarla y evaluarla.

A partir del análisis de contenido de las fichas didácticas, se identificaron las siguientes brechas:

a) Brecha entre el enfoque competencial y el predominio de reactivos cerrados

Las fichas estuvieron compuestas mayoritariamente por preguntas de selección múltiple y ejercicios de correspondencia. Este tipo de instrumento privilegia el reconocimiento de información y la identificación de respuestas correctas previamente establecidas, pero no exige producción discursiva, argumentación ni interacción oral crítica.

Se evidencia así un desajuste entre el enfoque competencial del área de Comunicación, que demanda construcción argumentativa y reflexión crítica, y un instrumento centrado en la reproducción objetiva de contenidos.

b) Brecha entre evaluación de resultados y evaluación de procesos discursivos

Durante la resolución de las fichas, el docente indicaba las alternativas correctas sin promover la fundamentación oral de las respuestas ni el contraste entre opciones. Se priorizó la coincidencia con la respuesta esperada antes que el razonamiento que conduce a ella. Esta práctica revela una brecha entre la evaluación del resultado (acierto o error) y la evaluación de proceso cognitivo y argumentativo, indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa oral crítica.

c) Brecha entre trabajo individual silencioso y construcción dialógica del conocimiento

Las actividades fueron resueltas de manera individual y en silencio, sin estrategias de interacción cooperativa ni discusión estructurada. En consecuencia, el instrumento no generó condiciones para el intercambio de ideas, la confrontación de perspectivas ni la negociación de significados. Se configura así una brecha entre naturaleza social del lenguaje y el carácter individual y mecánico de las prácticas instrumentales observadas.

d) Brecha entre competencia oral crítica y naturaleza exclusivamente escrita de los instrumentos

Si bien el propósito formativo apunta al desarrollo de la competencia comunicativa oral crítica, los instrumentos analizados fueron exclusivamente escritos y de carácter objetivo. No se identificaron rúbricas de oralidad crítica, debates evaluados ni registros sistemáticos del desempeño oral crítico. Esta situación evidencia una brecha estructural entre la competencia declarada y los medios efectivos de evaluación implementados.

3.4. Triangulación de los hallazgos: contradicciones, dilemas, brechas

La triangulación de los hallazgos constituye un proceso interpretativo orientado a integrar la información obtenida a partir de las distintas técnicas de recojo de datos empleados en el diagnóstico: observación de aula (interacciones), entrevistas en profundidad (representaciones) y análisis de contenido de los instrumentos didácticos (instrumentaciones). Este procedimiento permite superar una lectura fragmentada de los resultados y construir una comprensión sistemática del fenómeno.

En este sentido, las contradicciones identificadas en las interacciones, los dilemas evidenciados en las representaciones y las brechas detectadas en las instrumentaciones no operan de manera aislada, sino que se articulan configurando una problemática común.

La convergencia de estos tres niveles de análisis revela que la dificultad para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica no responde únicamente a prácticas metodológicas más amplia en la que intervienen decisiones profesionales, creencias naturalizadas y mecanismos evaluativos que regulan la dinámica del aula.

La Tabla 2 sintetiza esta interrelación, evidenciando cómo la articulación entre contradicciones, dilemas y dispositivos permite derivar y justificar la comunicación oral crítica como problema diagnosticado y fundamento de la propuesta.

Tabla 2*Triangulación de hallazgos e identificación del problema de comunicación oral crítica*

Hallazgos en las interacciones	Hallazgos en las representaciones	Hallazgos en las instrumentaciones	Problema comunicativo oral crítico identificado
<i>Contradicciones</i>	<i>Dilemas</i>	<i>Brechas</i>	
- Metodología poco innovadora. - Actitud acrítica y mecánica de los estudiantes. - No se ha desarrollado la competencia comunicativa de habilidad oral en los estudiantes.	Docentes: - Es consciente de lo perjudicial de su metodología. Estudiantes: - Sienten conformidad con la metodología.	- Entre el enfoque competencial y el predominio de reactivos cerrados. - Entre evaluación de resultados y evaluación de procesos discursivos. - Entre trabajo individual silencioso y construcción dialógica del conocimiento. - Entre competencia oral crítica y naturaleza exclusivamente escrita de los instrumentos.	Débil desarrollo de la competencia <i>comunicativa oral crítica</i> debido a la articulación de una metodología instructiva, una representación legitimadora de dicha práctica y el uso de dispositivos evaluativos cerrados que restringen la argumentación y la interacción dialógica.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

El diagnóstico permitió identificar que el débil desarrollo de la competencia comunicativa oral crítica no responde a una carencia aislada de estrategias, sino a una configuración pedagógica, coherente en sí misma, aunque estructuralmente desarticulada del enfoque competencial. La articulación entre metodología instructiva, representación legitimadora y dispositivos evaluativos cerrados configura un sistema de práctica que reproduce una racionalidad centrada en la transmisión y verificación del contenido antes que en la construcción argumentativa crítica.

En la dimensión metodológica, la dinámica observada (resolución individual de fichas, validación de respuestas correctas) revela una estructura pedagógica instructiva. Esta lógica coincide con lo evidenciado por Vargas *et al.* (2021), quien atribuye las limitaciones en la oralidad a prácticas centradas en la transcripción y reproducción de guías. En ambos casos, la oralidad no se configura como proceso discursivo complejo, sino como intervención breve orientada a confirmar o repetir información. La competencia comunicativa oral crítica, que exige problematización, contraste y elaboración argumentativa, queda así reducida a un nivel operativo mínimo.

Las investigaciones de Navarro y Ordóñez (2018) y Hernández *et al.* (2021) demuestran que la implementación de estrategias participativas genera transformación en la seguridad expresiva y en la interacción discursiva. El contexto diagnosticado evidencia la persistencia de una lógica distinta: la oralidad no es objeto de planificación sistemática ni evaluación estructurada. Esta diferencia no implica solamente ausencia de estrategias innovadoras, es la manifestación de una representación pedagógica que concibe el aprendizaje, principalmente, como apropiación de contenidos verificables.

En la dimensión instrumental, el predominio de dispositivos cerrados refuerza dicha racionalidad. La estructura objetiva de las fichas delimita el margen de intervención del estudiante, restringiendo la posibilidad de argumentar, disentir o construir sentido colectivo. Esta situación dialoga indirectamente con los hallazgos de Córdova (2019) y Tapia (2019), quienes identifican que la mejora de la expresión oral depende de la planificación intencional de actividades que promuevan interacción y producción discursiva sostenida. En este diagnóstico, la evaluación se orienta a la exactitud de la respuesta más que al proceso discursivo que la sustenta, lo que limita el desarrollo de habilidades críticas.

Desde una perspectiva estructural, los resultados sugieren que la debilidad en la competencia comunicativa oral crítica no deriva exclusivamente de la metodología ni únicamente del instrumento, sino de la coherencia interna entre ambos y de la representación que los legitima. La práctica observada no es contradictoria consigo misma: responde a una lógica consistente de control, secuenciación y comprobación del aprendizaje. No obstante, dicha coherencia interna se tensiona con el enfoque competencial que demanda interacción dialógica, argumentación y construcción colectiva del conocimiento.

En este sentido, el problema diagnosticado se inscribe en una problemática más amplia señalada por las investigaciones antecedentes: la coexistencia de discursos pedagógicos orientados al desarrollo de competencias con prácticas que continúan estructurándose bajo paradigmas instructivos. Por ello, la competencia comunicativa oral crítica, al requerir condiciones de diálogo, problematización y confrontación de perspectivas, resulta particularmente sensible a esta tensión estructural.

El diagnóstico confirma la persistencia de prácticas tradicionales en el tratamiento de la oralidad, evidencia la necesidad de comprender la problemática como una configuración sistemática donde metodología, representación e instrumentos operan de manera articulada, reproduce una forma específica de entender la enseñanza y la evaluación.

CAPÍTULO V

PROPUESTA

La propuesta son las «estrategias de aprendizaje cooperativo». La propuesta se expone en su definición, concepción y estructuración. La **concepción** corresponde a su *fundamentación* (objetivo específico 2) y la **estructuración** corresponde a su *diseño* (objetivo específico 3).

5.1. Qué son las «estrategias de aprendizaje cooperativo»

Las estrategias cooperativas son momentos de trabajo individual equivalente a la “interactividad necesaria para aprender”, implica “momentos de trabajo con otros”, se identifican con las “interacciones entre los sujetos que aprenden”. La alternancia didáctica de ambos momentos potencia el trabajo en equipo.

La *competencia comunicativa oral*, según el *Curriculum Nacional de Educación Básica*, es una práctica social de interacción entre individuos o comunidades. La interacción permite actuar oralmente con creatividad y responsabilidad, considerando la repercusión de lo expresado o escuchado. “La comunicación oral es una herramienta fundamental para la constitución de las identidades y el desarrollo personal” (2016, p. 71).

Las «estrategias de aprendizaje cooperativo» se organizan (modelan) en dos dimensiones: (i) *dimensión conceptual*: concepción (sistema de bases didácticas comunicativas orales críticas); (ii) *dimensión operacional*: estructuración (sistema de actos didácticos comunicativos orales críticos).

Lo conceptual establece la *concepción* de la propuesta, su **fundamentación**. Lo operacional establece la *ejecución* de la propuesta, su **diseño**.

Tabla 3

Estrategias de aprendizaje cooperativo para mejorar la competencia comunicativa oral crítica de los estudiantes de cuarto grado de educación básica regular secundaria de una institución educativa de Lambayeque, 2019

Dimensiones		Bases didácticas comunicativas orales críticas						
		Fundamentos	Categorías	Proposiciones				
FUNDAMENTACIÓN	Dimensión conceptual	Enfoque comunicativo oral crítico	Pedagogía Sociocrítica	Competencia comunicativa oral crítica	La competencia comunicativa oral crítica es un acto reflexivo.			
					La competencia comunicativa oral crítica es un acto lingüístico			
					La competencia comunicativa oral es un acto de conocimiento abstracto.			
					La competencia comunicativa oral es un acto social.			
			Teoría sociocultural del aprendizaje	Estrategia de aprendizaje cooperativo	La estrategia de aprendizaje cooperativo es un proceso transformativo.			
					La estrategia de aprendizaje cooperativo es un proceso interactivo.			
					La estrategia de aprendizaje cooperativo es un proceso integral.			
			Teoría del aprendizaje significativo	Desarrollo cognitivo	El desarrollo cognitivo se fortalece mediante los saberes previos del educando.			
					El desarrollo cognitivo es producto de la interacción social del individuo.			
					El desarrollo cognitivo va a la par de la actitud afectiva y motivacional del educando.			
DISEÑO	Dimensión operacional	Operatividad comunicativa oral crítica	Componentes didácticos comunicativos orales críticos					
			Para qué comunicarse	Cómo comunicarse oralmente		Qué comunicar		
			Propósito comunicativo oral crítico	Método comunicativo oral crítico		Contenido comunicativo oral crítico		
			Capacidad comunicativa oral	Secuencias didácticas de aprendizaje cooperativo	Estrategia de aprendizaje cooperativo		Textos orales	
			Competencia oral crítica: - Obtiene información del texto oral. - Infiere e interpreta información del texto oral. - Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. - Utiliza recursos verbales y paraverbales de forma estratégica. - Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.	Secuencia comunicativa oral inicial	Estrategia de interdependencia positiva	Compromiso y esfuerzo de los integrantes	45'	Conversatorio Discusión oral
				Secuencia comunicativa oral central	Estrategia de responsabilidad individual y grupal	Responsabilidad para alcanzar los objetivos	45'	
					Estrategia de interacción Estimuladora	Compromiso personal con otros y objetivos comunes	45'	
				Secuencia comunicativa oral final	Estrategia de práctica interpersonales y grupales	Saber ejercer dirección y toma de decisiones en un clima de confianza para el manejo de conflictos	45'	
					Estrategia de evaluación grupal	Análisis del logro de metas para decidir cuáles conservar y/o modificar	45'	
				Evaluación comunicativa oral				
			Rúbricas de comunicación oral crítica					

C
O
N
C
E
P
C
I
Ó
N

E
S
T
R
U
C
T
U
R
A
C
I
Ó
N

5.2. Dimensión conceptual: concepción / fundamentación

La dimensión conceptual es definida por los fundamentos pertinentes que provienen de teorías que responden a la variable de estudio. La dimensión conceptual se sustenta en el *enfoque comunicativo oral crítico*, que consiste en la interacción dinámica para dar sentido a los diversos tipos de textos orales. El enfoque comunicativo oral orienta sus procesos y resultados hacia el texto hablado. La oralidad es un proceso verbal que implica rasgos sociales y cognitivos que van más allá de ‘hablar por hablar’. Cuando sabemos lo que decimos, estamos haciendo uso de la capacidad crítica para saber qué hablar y en qué momento hacerlo. Según Dell (1972) la competencia comunicativa constituye un concepto amplio que alude a la capacidad global de una persona para comunicarse. Esta comprende no solo el conocimiento del sistema lingüístico, sino también la habilidad para emplearlo de manera adecuada en diversas situaciones. Asimismo, su adquisición no es aislada, está mediada por la “experiencia social”, las “necesidades”, “motivaciones” y la acción misma, que, a su vez, genera nuevas experiencias y redefine continuamente dichas necesidades y motivaciones.

La dimensión conceptual integra los fundamentos, categorías y proposiciones.

Los ***fundamentos*** sustentan y orientan la propuesta, provienen de la teoría sociocultural del aprendizaje, la pedagogía sociocrítica y la teoría del aprendizaje significativo.

- La *pedagogía sociocrítica*, por su parte, propone el aprendizaje comunitario, es decir, que tanto docentes, estudiantes y el contexto se inclinen por un proceso de liberación que se adquiere ante la conciencia del individuo para transformar la realidad que le rodea.
- La *teoría sociocultural del aprendizaje* subraya la interacción entre desarrollo personal y cultura. Para Vygotsky, se aprende en interacción y labor conjunta con la sociedad.

- La *teoría del aprendizaje significativo*, a su vez, destaca la centralidad de la interacción en el desarrollo de los procesos cognitivos generadores de nuevos conocimientos, significativos en el momento de su adquisición, para que logren conectar con la estructura cognitiva del individuo.

El sistema de *categorias* se desprende de los fundamentos teóricos y sus respectivas proposiciones son las siguientes:

Pedagogía crítica: *competencia comunicativa oral crítica*

Se entiende por competencia comunicativa oral la capacidad que tienen los individuos para saber desenvolverse de forma adecuada al momento de hablar en un determinado contexto. Esta competencia se ve contrastada por el aspecto crítico cuando el individuo no solo utiliza su sistema lingüístico sino también su pensamiento crítico en donde están almacenados aquellos aprendizajes significativos.

La competencia comunicativa oral crítica es un acto reflexivo

Es un acto reflexivo porque el individuo que la desarrolla atiende a un trabajo intelectual superior e involucra su pensamiento crítico al momento de interactuar con un nuevo o conocido contexto. La pedagogía crítica entiende el aprendizaje como medio liberador y mediante el desarrollo del pensamiento crítico. Los individuos reflexivos piensan muy bien las cosas antes de actuar o intervenir en ellas y prevén posibles consecuencias de sus decisiones. Maldonado (2016) sostiene la existencia de una teoría del aprendizaje reflexivo que se aparta significativamente del modelo tradicional centrado en la memorización, práctica común en la experiencia escolar de muchos estudiantes. Desde esta perspectiva, plantea que la reflexión constituye una condición indispensable para que el aprendizaje sea auténtico; sin ella, no puede hablarse de verdadero aprendizaje. Asimismo, señala que

sin aprendizaje no es posible el desarrollo humano y, en consecuencia, la educación pierde su validez como proceso formativo.

Entonces, la presencia del aprendizaje reflexivo es imprescindible para el desarrollo de sesiones de aprendizaje porque los estudiantes deben cuestionar los conceptos o información que el docente brinda y no deben dar todo por aceptado, pues el docente también aprende del estudiante, y viceversa, generándose así el aprendizaje cooperativo en donde las interacciones permiten un trabajo intelectual más profundo. Como menciona Biggs (2006), la reflexión constituye una fase esencial del proceso de aprendizaje, ya que los cambios solo se consolidan de manera duradera cuando se comprende la razón por la cual ocurrió determinada experiencia o resultado.

La competencia comunicativa oral crítica es un acto lingüístico trascendente.

Se toma como acto lingüístico porque el lenguaje no solo es utilizado para la descripción del mundo sino también para realizar acciones que van más allá de hablar por hablar. Entonces, la competencia comunicativa se consolida a través de actos de habla que trascienden la mera emisión de palabras o enunciados. Según Fedor (2016), la comunicación implica la interacción de diversos elementos indispensables para que el proceso se concrete en toda su complejidad; no se limita a la simple transmisión de información, sino que supone la expresión e intercambio de ideas, opiniones, emociones y sentimientos entre emisor y receptor. De este modo, la comunicación solo se realiza plenamente cuando existe una reciprocidad efectiva entre los participantes.

Los seres humanos establecemos contacto con otras personas mediante el uso de la comunicación verbal, es decir, que nos comunicamos oralmente. Existe también la comunicación no verbal y es aquella que involucra nuestros gestos, tono de voz,

movimiento de cuerpo, etc. Mediante la comunicación verbal utilizamos una serie compleja de procesos que producen actos lingüísticos, pero nos referimos a competencia comunicativa oral crítica porque la propuesta es que los estudiantes desarrollen la oralidad siendo capaces de reflexionar, pensar y saber lo que están hablando. Ser personas críticas nos posiciona como actores sociales libres que ejercen por naturaleza las facultades que nos han sido asignadas, es por ello que se le denomina una competencia dentro de Minedu, ya que desarrollar esta facultad nos hace personas competentes dentro de una sociedad que no emite juicios críticos al momento de expresar alguna idea.

La competencia comunicativa oral crítica es un acto de conocimiento aprehensivo.

Se dice que la competencia comunicativa oral es un acto de conocimiento abstracto porque el conocimiento es analizado, o dicho de otra forma, porque ante una determinada situación en donde intervengan actos de habla, tenemos la capacidad de descomponer o segmentar dichos significados almacenados para lograr emitir ideas originales de nuestro pensamiento. Desarrollar el pensamiento abstracto involucra constancia para su formación si es que no se ha dado de forma innata. La originalidad para emitir ideas en diferentes escenarios posiciona nuestra capacidad de análisis más que nuestro acervo cognitivo porque si hemos aprendido significativamente será menos complejo manifestar ideas coherentes sin importar el a quién nos dirijamos. El pensamiento abstracto constituye la manifestación de nuestras ideas. En esta línea, Arboleda (2013) explica que el pensamiento es una función psíquica mediante la cual la persona emplea representaciones mentales, estrategias y operaciones para afrontar situaciones reales, ideales o imagi-

narias. Además, precisa que esta función se articula con otros procesos de la dimensión mental, como la inteligencia, la memoria, la atención, la imaginación, la motivación y el aprendizaje. En consecuencia, pensar implica activar los diversos recursos cognitivos para interactuar y comprender la experiencia del mundo.

Entonces, somos competentes cuando las ideas que comunicamos son producto del pensamiento abstracto.

La competencia comunicativa oral crítica es un acto social.

Es social porque la competencia comunicativa únicamente se desarrolla gracias a la interacción de los individuos que integran la sociedad. Estos actores sociales van formando e intercambiando conocimientos a medida en que sus interacciones son mayores y de tal forma se adquiere el aprendizaje. En este sentido, Fedor (2016) sostiene que la naturaleza social del ser humano lo convierte en participante de relaciones interpersonales y comunicativas desde su nacimiento. Tanto la supervivencia como el desarrollo personal están necesariamente ligados a dichas interacciones. Asimismo, señala que el pleno desarrollo de la personalidad requiere el establecimiento de una comunicación asertiva, alejada de posturas extremas como la pasividad o la agresividad, que suelen manifestarse con frecuencia.

Estamos situados dentro de un contexto social que demanda la intervención de actores sociales, por ello nos comunicamos, porque es una necesidad hacerlo y nos comunicamos verbalmente debido a que es una facultad que poseemos. Cuando nos sometemos al aislamiento y dejamos de interactuar presencialmente con las personas que acostumbrábamos, es muy complejo adaptarnos porque no es nuestra naturaleza dejar de socializar y aunque la tecnología ha tenido muchos avances en ese campo, es imprescindible la comunicación presencial, en donde

nos vemos y comunicamos de forma no verbal.

Teoría sociocultural del aprendizaje: *estrategia de aprendizaje cooperativo*

La estrategia del aprendizaje cooperativo corresponde no solo a la teoría sociocultural del aprendizaje sino también a la pedagogía sociocrítica, pues ambas se refieren al aprendizaje por medio de las interacciones sociales entre individuos que pertenecen a distintos contextos. Johnson y T. Johnson (1994) sostienen que el aprendizaje cooperativo supone una transformación de la estructura tradicional de enseñanza, caracterizada por la competencia y la producción individual, hacia un modelo organizativo centrado en el trabajo en equipo y el rendimiento colectivo. Desde esta perspectiva, el rol del docente deja de ser el de un simple transmisor de información y pasa a convertirse en un diseñador y facilitador de experiencias de aprendizaje colaborativo, orientadas a promover la construcción conjunta del conocimiento.

El aprendizaje cooperativo se torna estratégico cuando fortalece las relaciones interpersonales, la socialización e integración educativa. Su eficacia dependerá del compromiso del docente como guía para el desarrollo de las actividades conjuntas y también de los estudiantes para cumplir con sus tareas individuales y compartidas generando como producto un aprendizaje cooperativo. La estrategia de aprendizaje cooperativo aporta una metodología significativa en el aprendizaje. Desde que el estudiante se enfrenta a una metodología distinta a la que está acostumbrado se genera el interés de querer conocer más, incluso de preguntar y cuestionarse sobre su posición y desempeño en la estrategia.

La estrategia de aprendizaje cooperativo es un proceso transformativo.

Esta estrategia involucra un proceso transformativo porque modifica la realidad

educativa por medio de la interacción y aprendizaje conjunto. Cuando a los individuos se les encomienda un trabajo en conjunto y no en grupos, estos desarrollan sus habilidades comunicativas mediante la participación igualitaria y potenciando sus interacciones simultáneas. El aprendizaje cooperativo es un proceso transformativo porque determinadas estructuras mentales se transforman mediante nuevas y significativas experiencias. Mezirow (1991) sostiene que el aprendizaje constituye un proceso mediante el cual las personas construyen y se apropian de nuevas interpretaciones (o reformulan las existentes) acerca del significado de sus experiencias, las cuales orientan su conciencia, sus emociones y sus acciones. Desde esta perspectiva, aprender implica resignificar la experiencia para guiar la manera en que el sujeto comprende y actúa en el mundo.

En la misma línea, King (2004) explica que el aprendizaje transformativo se refiere al modo en que los adultos incorporan nueva información, perspectivas o prácticas dentro de su visión del mundo. Este proceso se activa especialmente cuando el aprendiz reflexiona de manera crítica sobre lo que aprende, lo que le permite cuestionar y reevaluar sus creencias, valores y supuestos previos.

Desde estas perspectivas, se puede decir que el aprendizaje es transformativo cuando tanto docente como estudiantes se ven comprometidos en el cumplimiento de sus roles. Por un lado, el docente debe estar preparado para direccionar las sesiones de aprendizaje, ello implica manejo de herramientas didácticas, selección de información adecuada, entre otros. Los estudiantes deben asumir el compromiso para desarrollar las actividades que planifica el docente en las sesiones de aprendizaje, pero debe hacerlo de forma significativa para apropiarse de los conocimientos brindados. El aprendizaje cooperativo conlleva la participación conjunta de los estudiantes y el docente, de ese modo la labor será transformativa, no

quedará reducida a las horas de clases, sino que trasciende en la vida de los estudiantes para su posicionamiento como actores sociales.

La estrategia de aprendizaje cooperativo es un proceso interactivo.

Cuando los individuos trabajan de forma cooperativa logran aprendizajes que no podrían desarrollar si lo hacen de forma individual, esta interacción les proporciona conocimientos y comprensión ser útiles en nuestra sociedad en el desarrollo de problemas. Tyler (1973) señala que la experiencia de aprendizaje constituye una situación educativa planificada intencionalmente con fines específicos, en la que el estudiante asume un papel central. Este tipo de experiencia supone su participación en actividades y espacios de interacción diseñados para confrontar sus saberes previos, favoreciendo así la construcción de nuevos conocimientos.

Se entiende que estas interacciones que menciona Tyler deben desarrollarse en el marco de un ambiente adecuado para que los estudiantes logren la construcción de aprendizajes nuevos y significativos. Suponiendo el ambiente en el que se lleva a cabo la estrategia de aprendizaje cooperativo perturba la tranquilidad de los estudiantes, entonces estas interacciones se verán interrumpidas, no significa que los estudiantes dejen de interactuar, pero sí que sus interacciones serán limitadas y poco provechosas. El aprendizaje cooperativo es netamente interactivo porque se requiere obligadamente de la comunicación entre integrantes de equipo, sino interactúan a grandes rasgos o no interactúan conforme lo exige la actividad encomendada por el docente, entonces en el resultado de la actividad se verá reflejada la poca o provechosa interacción entre los estudiantes. Haciendo énfasis en que no solo son los estudiantes los encargados de interactuar constantemente con sus compañeros sino también el docente debe promover estas interacciones y de-

ben darse desde el principio hasta el final del desarrollo de las sesiones de aprendizaje y se logra proponiendo participaciones estratégicas.

La estrategia de aprendizaje cooperativo es un proceso integral

Los procesos integrales incluyen formación continua, permanente y participativa. De modo que el aprendizaje cooperativo es definido como un proceso integral no solo porque requiere de la interacción constante de los estudiantes, sino también porque es necesaria la motivación del docente para que los estudiantes se orienten y logren el desarrollo efectivo de sus capacidades. Rondón et al. (2016) sostienen que el aprendizaje integral implica la articulación de distintos componentes que movilizan los recursos del ser humano, tales como la mente consciente e inconsciente, los sentidos, las emociones y el cuerpo. Esta integración favorece un aprendizaje más efectivo, caracterizado por una mayor retención a largo plazo, una comprensión más profunda, una asimilación más rápida, menor dificultad en el proceso y un incremento del interés por aprender.

Cuando existe adecuada motivación del docente, pero los estudiantes no cuentan con todos sus recursos activos no se puede desarrollar el aprendizaje integral. Por ejemplo: si el docente se esmera en la explicación de la sesión de aprendizaje proporcionando los materiales adecuados y utilizando estrategias pertinentes, pero el estudiante tiene problemas de atención, será muy difícil lograr el aprendizaje deseado. En cambio, cuando el estudiante integra un equipo de trabajo cooperativo, puede recibir apoyo de sus compañeros porque las posibilidades de que uno de los 5 o 4 integrantes del equipo haya prestado atención a las indicaciones del docente son mayores a las de trabajar individualmente. Aunque lo que se propone es que todos los miembros de equipo trabajen en igualdad de capacidades, siempre existirán dificultades de algunos estudiantes y la solución recomendable es sacar

provecho de aquellos alumnos que demuestran mayor capacidad de entendimiento, de modo que los grupos deben ser integrados estratégicamente.

Teoría del aprendizaje significativo: *desarrollo cognitivo*.

Partiendo de que la teoría del aprendizaje significativo es una teoría cognitiva, resulta lógico que su objetivo principal sea favorecer el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Sin embargo, esta teoría no se limita únicamente a comprender los procesos cognitivos individuales; va más allá, pues busca integrar y reorganizar los conocimientos previamente adquiridos, puesto que los seres humanos se desarrollan cognitivamente a través del aprendizaje y de la experiencia, lo que da lugar a formas particulares y cada vez más sofisticadas de procesar y comprender el mundo.

El desarrollo cognitivo se fortalece mediante los saberes previos del educando

Este principio constituye uno de los fundamentos de la teoría del aprendizaje significativo, ya que plantea que el aprendizaje se construye a partir de los conocimientos y experiencias que el estudiante posee antes de enfrentarse a nuevos contenidos. Desde esta perspectiva, la incorporación de nueva información depende de su relación sustancial con las ideas ya existentes, lo que permite reorganizar y ampliar progresivamente los esquemas mentales del estudiante. Al respecto, Ausubel *et al.* (1983) sostiene: “Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”. Dicho de otro modo, los conocimientos previos actúan como marcos de referencia que facilitan la comprensión de nuevos contenidos. Cuando el docente los reconoce y los activa durante el proceso de enseñanza, promueve la construc-

ción de relaciones conceptuales que favorecen aprendizajes duraderos. Por el contrario, cuando estos referentes son ignorados, la información suele memorizarse sin lograr una integración real en el pensamiento del estudiante. Ello implica que la enseñanza debe partir del diagnóstico de los conocimientos del estudiante y vincular los contenidos con su experiencia y contexto sociocultural.

El desarrollo cognitivo es producto de la interacción social del individuo.

Esta afirmación no es exclusiva de la teoría del aprendizaje significativo: diversos enfoques teóricos coinciden en que, por nuestra naturaleza, somos seres sociales, y por ello aprendemos a partir de la interacción con otras personas y culturas. Las diferencias culturales introducen matices en estas interacciones, y precisamente gracias a ellas los individuos perfeccionan y amplían su estructura cognitiva. El lenguaje funciona como el medio fundamental de estas interacciones, y la frecuencia con que nos comunicamos favorece el desarrollo de nuestras capacidades. Así, a través de la percepción y la experiencia, procesamos la información que se integra en nuestra estructura cognitiva. Lacasa y Herranz (1989) señalan que las experiencias influyen en un sistema central de procesamiento que regula el desempeño en diversas tareas. Asimismo, sostienen que pueden presentarse diferencias en los procesos cognitivos de las personas pertenecientes a distintas culturas, las cuales estarían relacionadas con los niveles de desarrollo o evolución cultural de cada contexto.

Si trasladamos esta idea al contexto escolar, la interacción entre niño y adulto se vuelve crucial. Son los adultos (docentes) quienes dirigen y estimulan estas interacciones para que los niños (estudiantes) se beneficien del conocimiento y la experiencia acumulada del docente, siempre en función del contexto que los rodee. Por ello, Lacasa y Herranz (1989) afirman que la interacción entre el niño y el

adulto constituye una condición fundamental para el desarrollo de habilidades y destrezas básicas. Desde esta perspectiva, dicha relación no se limita a facilitar el aprendizaje de contenidos específicos en situaciones concretas, sino que implica un proceso más amplio y complejo orientado a que el niño desarrolle la capacidad de aprender de manera autónoma; es decir, que adquiera la competencia de “aprender a aprender”.

El desarrollo cognitivo coexiste con los afectos y motivaciones del educando.

Cada individuo aprende de manera distinta. Por ello es importante que cada docente emplee estrategias que despierten en los estudiantes el deseo de aprender. La motivación es clave: a mayor motivación, mayor aprendizaje. Por el contrario, prácticas docentes rutinarias o poco dinámicas dificultan que los alumnos desarrollen plenamente su potencial cognitivo, ya que el entorno no les ofrece las condiciones necesarias para hacerlo. Según Williams & Burden (1999), la motivación puede entenderse como un estado de activación tanto cognitiva como emocional que impulsa a la persona a tomar la decisión consciente de actuar. Este proceso se traduce en un esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, orientado al logro de metas previamente definidas.

Si bien el docente tiene un papel central en la motivación del alumno, este también puede automotivarse. No obstante, no siempre ocurre así, ya que factores afectivos o emocionales pueden interferir en la disposición del estudiante para aprender o concentrarse en la explicación. En consecuencia, puede sostenerse que el aprendizaje se configura simultáneamente como un proceso de naturaleza cognitiva y motivacional, en el que intervienen tanto operaciones mentales como factores vinculados al interés y la disposición del sujeto. (Cabanach et al., 1996)

5.3. Dimensión operacional: estructuración / diseño

Esta dimensión es *operacional* porque presenta los fundamentos teóricos convertidos en estrategias debidamente sistematizadas y organizadas. La dimensión operacional es la concreción comunicativa oral, se acompaña de un sistema de actos didácticos comunicativos basados en el enfoque comunicativo, incide en el desarrollo de la competencia *se comunica oralmente en su lengua materna*.

Los ejes que ordenan la dimensión son:

- **Para qué comunicarse:** *Propósito comunicativo oral crítico.*
- **Qué comunicar:** *Contenido comunicativo oral crítico.*
- **Cómo comunicarse oralmente:** *Método comunicativo oral crítico.*
- **Qué logros comunicativos orales:** *Evaluación comunicativa oral crítica.*

Estos tres ejes no operan de manera aislada, sino como una unidad sistemática que estructura la secuencia comunicativa oral en tres momentos: *inicial, central y final*.

Cuadro 1*Propósito formativo, métodos y contenido*

PROPÓSITOS				MÉTODO
Para qué				Cómo
Competencia oral	Capacidades orales	Estándar de oralidad	Desempeños orales	Estrategias
Se comunica oralmente en su lengua materna.	Obtiene información del texto oral.	Nivel destacado: Se expresa adecuando su estilo a situaciones comunicativas formales e informales y a los géneros discursivos en que participa.	- Recupera información explícita del texto oral y la reformula con sus propias palabras. - Explica el tema y el propósito comunicativo del texto, considerando el contexto en que se produce. - Deduce relaciones lógicas (causa-efecto, comparación, contraste, ejemplificación) y las fundamenta crítica y oralmente.	Estrategia 1 Estrategia de interdependencia positiva.
	Infiere e interpreta información del texto oral.	Nivel esperado al final del ciclo VII: Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos.	- Infiere información implícita y sustenta sus interpretaciones con evidencias del texto escuchado. - Explica las intenciones comunicativas de los interlocutores. - Contrasta sus interpretaciones con las de sus compañeros, argumentando sus puntos de vista.	Estrategia 2 Estrategia de responsabilidad individual y grupal.
	Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.		- Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema, utilizando conectores y recursos cohesivos pertinentes. - Adecúa su discurso a situaciones comunicativas formales e informales. - Sustenta su postura con argumentos claros y ejemplos pertinentes.	Estrategia 3 Estrategia de interacción estimuladora.
	Utiliza recursos verbales y paraverbales de forma estratégica.		- Emplea estratégicamente recursos de entonación, volumen, ritmo, gestos y postura para reforzar su mensaje. - Mantiene coherencia entre lo que expresa verbalmente y su expresión corporal. - Proyecta seguridad y claridad al comunicar sus ideas.	Estrategia 4 Estrategia de práctica interpersonal y grupal.
	Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.		- Participa activamente en intercambios orales formulando preguntas y respondiendo con argumentos críticos. - Expresa acuerdos y desacuerdos de manera respetuosa y crítica.	Estrategia 5 Estrategia de evaluación grupal.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral.		Evalúa el contenido, la forma y el contexto del texto oral, emitiendo juicios críticos sobre adecuación y pertinencia.	
CONTENIDO				
Qué				
Textos orales				
Conversatorio / Discusión oral				

Para qué comunicarse: *Propósito comunicativo oral crítico*

Los propósitos permiten visualizar la atención de los puntos críticos hallados en el diagnóstico: las contradicciones, dilemas y brechas identificadas empíricamente en el diagnóstico son proyectadas en su transformación mediante los propósitos de la propuesta.

El propósito comunicativo oral crítico se concreta en el desarrollo de la competencia comunicativa oral crítica, entendida como la capacidad de interactuar discursivamente con fundamento, pertinencia y conciencia contextual.

Esta competencia se operacionaliza a través de cinco capacidades:

“Obtiene información del texto oral”

El estudiante:

- Recupera información explícita del texto oral y la reformula con sus propias palabras.
- Explica el tema y el propósito comunicativo considerando el contexto de producción.
- Deduce relaciones lógicas (causa-efecto, comparación, contraste, ejemplificación) y las fundamenta crítica y oralmente.

“Infiere e interpreta información del texto oral”

El estudiante:

- Infiere información implícita y sustenta sus interpretaciones con evidencias del texto escuchado.
- Explica las intenciones comunicativas de los interlocutores.
- Contrasta sus interpretaciones con las de sus compañeros, argumentando sus puntos de vista.

“Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada”

El estudiante:

- Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema, utilizando conectores y recursos cohesivos pertinentes.
- Se expresa adecuando su estilo a situaciones comunicativas formales e informales y a los géneros discursivos en los que participa.
- Sustenta su postura con argumentos claros y ejemplos pertinentes.

“Utiliza recursos verbales y paraverbales de forma estratégica”

El estudiante:

- Emplea entonación, volumen, ritmo, gestos y postura para reforzar su mensaje.
- Mantiene coherencia entre expresión verbal y corporal.
- Proyecta seguridad y claridad al comunicar sus ideas.

“Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores”

El estudiante:

- Participa activamente formulando preguntas y respondiendo con argumentos críticos.
- Expresa acuerdos y desacuerdos de manera respetuosa y fundamentada.

“Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral”

El estudiante:

- Evalúa la adecuación, pertinencia y validez argumentativa del discurso propio y ajeno, emitiendo juicios críticos fundamentados.

De este modo, el propósito comunicativo articula comprensión, producción, interacción y metarreflexión, orientando la atención hacia la superación de las debilidades detectadas en el diagnóstico. Los hallazgos del diagnóstico se conectan con los propósitos de las estrategias propuestas.

Qué comunicar: *contenido comunicativo oral crítico*

El contenido no se concibe como información para la repetición memorística, sino como materia discursiva problematizadora. Se organiza en torno a textos orales, conversatorios, debates y recursos audiovisuales que exigen toma de posición, contraste de perspectivas y argumentación fundamentada.

El texto oral

- Detonante del proceso dialógico
- Objeto de análisis crítico.

A partir de estos insumos orales, los estudiantes recuperan información, infieren significados, organizan ideas, adecuan su discurso y contrastan las interpretaciones construidas.

Cómo comunicarse oralmente: *método comunicativo oral crítico*

El método se fundamenta en el aprendizaje cooperativo y se organiza en secuencias didácticas coherentes con las orientaciones del Ministerio de Educación (2013), que establece como etapas de aplicación estratégica:

- (a) *preparación,*
- (b) *formulación de instrucciones claras,*
- (c) *seguimientos,*
- (d) *evaluación y retroalimentación.*

Asimismo, la evaluación formativa incorpora procesos de autoevaluación y retroalimentación, pues como señala Casanny (1998), este momento “también será propicio para aplicar instrumentos de la autoevaluación y hacer la retroalimentación” (pp. 182-183).

Las estrategias cooperativas se articulan directamente con las capacidades de la competencia:

Estrategia 1: *interdependencia positiva*

Se vincula con la recuperación e interpretación inicial del texto oral. El compromiso colectivo garantiza comprensión compartida y activación de saberes previos.

Estrategia 2: *responsabilidad individual y grupal*

Se articula con la inferencia e interpretación crítica, asegurando que cada integrante sustente sus aportes con evidencias.

Estrategia 3: *interacción estimuladora*

Favorece la organización coherente de ideas, la adecuación discursiva y el uso estratégico de recursos verbales y paraverbales.

Estrategia 4: *práctica interpersonal y grupal*

Fortalece la interacción estratégica con interlocutores, promoviendo la participación, los acuerdos y desacuerdos fundamentales.

Estrategia 5: *evaluación grupal*

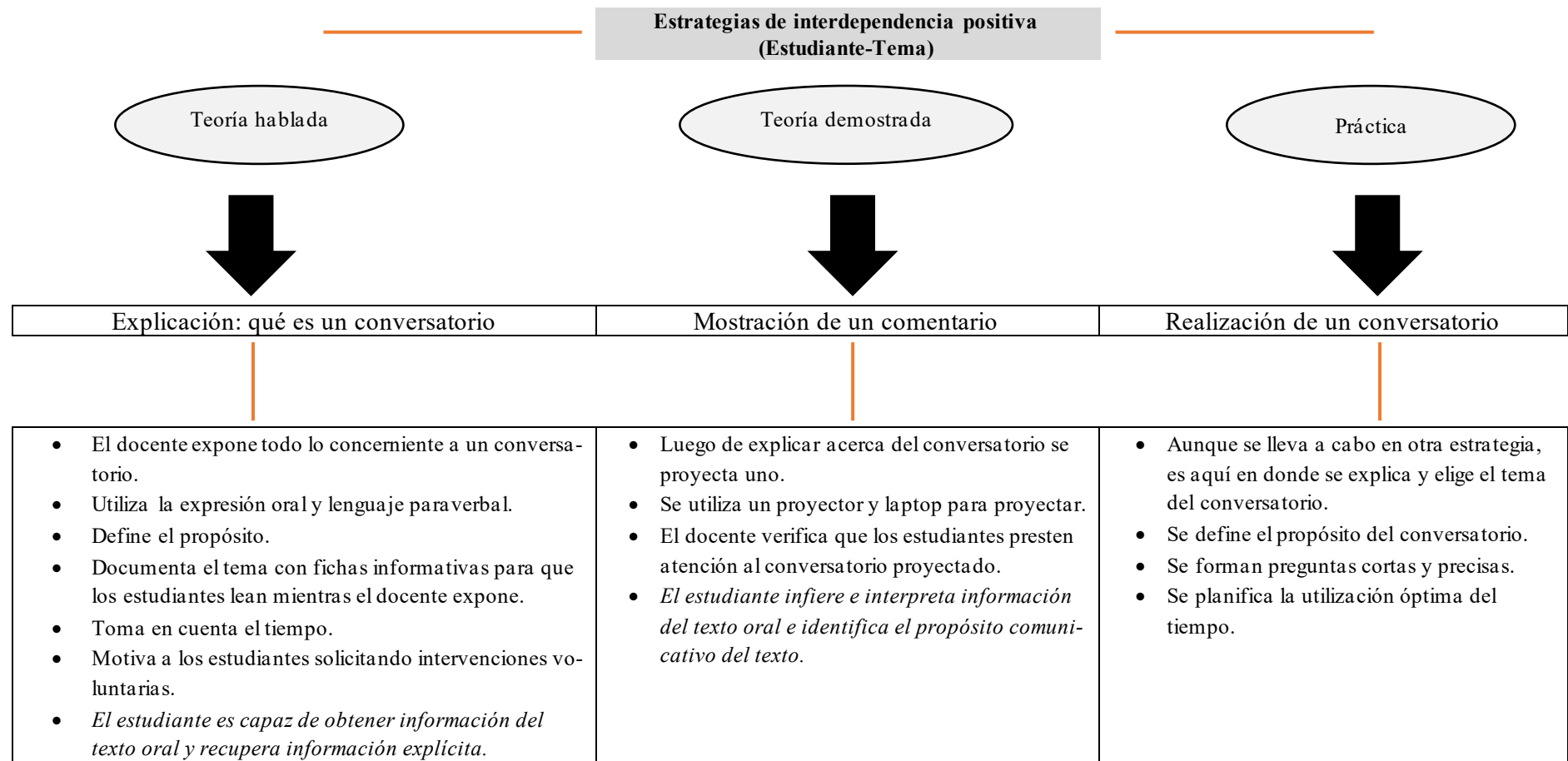
Se vincula con la capacidad de reflexión y evaluación del discurso, integrando metacognición y mejora progresiva del desempeño oral.

Qué logros comunicativos orales: *Evaluación comunicativa oral crítica*

La evaluación se concreta mediante rúbricas alineadas con cada capacidad de la competencia. No se centra en la respuesta correcta, sino en el desempeño discursivo integral: coherencia, argumentación, adecuación contextual, interacción estratégica y reflexión crítica.

Así, *propósito, contenido, método y evaluación* no aparecen fragmentados, sino integrados en una estructura sistemática que orienta el desarrollo de la competencia comunicativa oral crítica desde el enfoque del Currículo Nacional y el aprendizaje cooperativo.

Figura 1
Estrategias de interdependencia positiva



a) Material de acompañamiento pedagógico

FICHA INFORMATIVA¹

El conversatorio

¿Qué es un conversatorio?

Un conversatorio es una herramienta pedagógica que, en un ambiente similar a una mesa redonda, promueve el ejercicio de conversar (libre intercambio de ideas, experiencias, visiones, argumentos y opiniones compartidas, contradictorias, conflictivas, provocadoras, novedosas) poniendo en común inquietudes. En este sentido, lo importante no son los consensos, sino la posibilidad de presentación y exposición de las ideas y planteamientos. Se trata de un espacio horizontal, simétrico que cuestiona la clásica relación de “el que sabe con el que no sabe”, relación en la que uno habla y el otro escucha, uno enseña y el otro aprende. El conversatorio es la convergencia de quienes, poseyendo diversos saberes, se reúnen para compartirlos, para intercambiarlos, para ponerlos a prueba al confrontarlos con otros saberes. Los temas pueden ser variados. Se proponen algunos a modo de ejemplo, pero seguramente habrá muchos más que puedan ser de interés según cada grupo: “Cosas de chicos y cosas de grandes”, “¿A qué juego, con quién juego?” “Lo que pasa en mi barrio”, “¿Comunicarse a través de las pantallas?”, entre otros.

Principios organizativos

Aspectos que considerar para su organización

- Seleccionar problemáticas que sean relevantes para los estudiantes.
- Organizar los tiempos, evitando momentos muy extensos que puedan resultar tediosos, o muy breves, que limiten la participación. – Diseñar ambientes que favorezcan el encuentro, en donde los estudiantes puedan mirarse a la cara, interactuar y compartir sus ideas. Pueden organizarse los espacios a modo de rondas, mesas redondas u otras configuraciones propicias para el intercambio.
- La participación de los estudiantes puede pensarse en el marco del trabajo con el grupo clase/sala completa o también organizar grupos más pequeños. Los agrupamientos dependerán de lo que cada docente considere conveniente para su grupo de estudiantes, si estará a su cargo la designación o si va a permitir que los propios estudiantes conformen los grupos.
- Si surgiera dejar establecidos algunos acuerdos, convendría plasmarlos en algún soporte a modo de recordatorio y revisar periódicamente su cumplimiento.
- Luego de cada encuentro, sería importante que cada docente valore lo acontecido, en torno a cómo se favoreció o desarrolló la participación de los estudiantes, como así también pensar en las innovaciones o en las mejoras de la propia intervención para dar continuidad a estos procesos.

Fases y momentos

I. Nos preparamos para el conversatorio.

El propósito de esta fase es recoger las ideas previas que tienen los estudiantes acerca de qué es “conversar” y elegir con ellos los temas sobre las que les gustaría hacerlo, pensar en cómo organizarlo, roles y funciones que implica, pautas para la participación, etc.



A modo de ejemplo:

¿Qué es conversar? - ¿Para qué conversamos? - ¿Con quiénes conversamos? - ¿Sobre qué temas les gusta conversar? - ¿Sobre qué temas no les gusta conversar? - ¿Qué cosas suceden o pueden suceder cuando conversamos con alguien? - ¿Qué les gusta de conversar con otros/as?, entre otras preguntas.

¹ Ficha tomada de “Conversatorio ciudadano: los chicos toman la palabra”. Ministerio de Educación, Argentina

2. *Pensamos los roles que podemos desempeñar*

De acuerdo con las posibilidades de los estudiantes, habrá roles que solamente pueda asumir el docente y habrá otros que podrán alternarse con los estudiantes. Se puede usar algún tipo de identificación que permita un reconocimiento rápido del rol que desempeña cada uno:

- **Presentador:** *presenta el contenido de la conversación y diversos puntos de vista.*
- **Moderador:** *organiza los turnos de habla (da la palabra, controla el tiempo por turno de habla).*
- **Secretario:** *toma apuntes de las ideas centrales que se exponen en las distintas intervenciones y las comparte al finalizar el conversatorio de su grupo.*
- **Participantes:** *expresan opiniones, ideas, sentimientos, en relación con la temática elegida y de acuerdo con el desarrollo de la conversación.*

3. *Acordamos pautas para la participación*

Se acordarán aquellas pautas que consideren necesarias para garantizar la participación de todos los estudiantes; por ejemplo:

- *Pedir el turno para tomar la palabra y saber esperarlo.*
- *Respetar las ideas que expresa el compañero (sin burlas ni agravios).*
- *Mirar al compañero que está hablando.*
- *Tratar de no interrumpir al compañero que está hablando.*
- *Expresarse en un tono de voz que todos puedan escuchar.*
- *Interesarse por lo que opina el otro sobre el tema.*

4. *Participamos en los Conversatorios*

Cada encuentro debiera organizarse contemplando los siguientes momentos:

- **Inicio:** *Momento en que se plantea el tema, ya sea a través de preguntas o utilizando algún recurso que sirva como disparador para abrir el diálogo: imágenes, objetos, historietas, videos, relatos, etc.*
- **Desarrollo:** *Momento más extenso donde cada participante va tomando la palabra para expresar sus ideas, teniendo en cuenta las pautas acordadas para la participación.*
- **Cierre:** *Momento en que el docente, si lo considera necesario y pertinente, podrá comentar lo observado en la participación, poniendo énfasis en el respeto de las pautas acordadas. También podrá invitar a los estudiantes a expresar cómo se sintieron, si pudieron expresar sus ideas, si les sirvió para conocerse más.*

Proyección de un conversatorio



<https://www.youtube.com/watch?v=xYBS9SK2Ru8>

Secuencia comunicativa oral central

Estrategia de responsabilidad individual y grupal

a) ¿En qué consiste?

Esta estrategia es uno de los principios del aprendizaje cooperativo ya que depende de la responsabilidad de cada integrante que a la par supone el esfuerzo conjunto para lograr cumplir adecuadamente las actividades encomendadas. Puesto que tienen objetivos comunes bastará solo de la falta de responsabilidad de algunos integrantes para que el trabajo no se desarrolle conforme a lo previsto. Esta estrategia es importante y a la vez difícil de desarrollar con éxito debido a que va a depender del aspecto axiológico de los estudiantes para que pueda adquirir consciencia de que se necesita del trabajo de todos para no cometer errores y no obtener desventajas respecto del resto de grupos de trabajo cooperativo.

b) ¿Cuál es el propósito?

El propósito es que los estudiantes demuestren su formación en valores para que cada uno cumpla con su labor y la suma de trabajos beneficie a todo el grupo. Otro

propósito es estimular la interrelación del lenguaje e intercambio de ideas. Al tratarse de un conversatorio se forman equipos de trabajo y de forma interna se debaten ideas que luego se presentarán formalmente en el conversatorio.

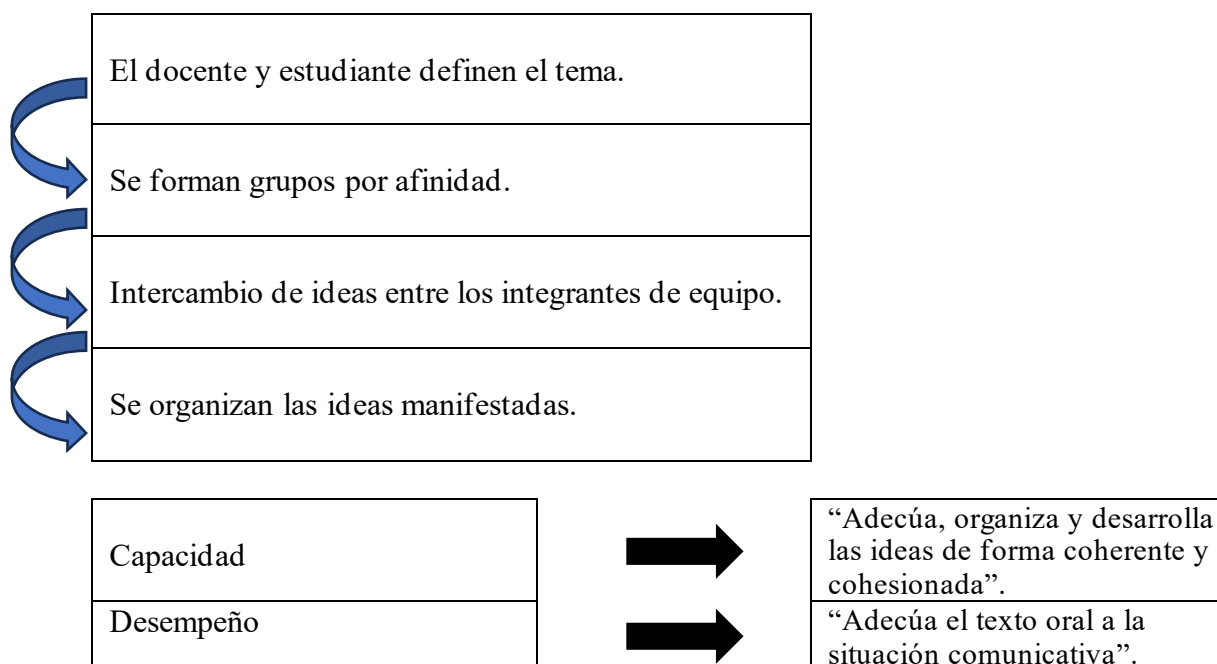
c) *¿Quiénes participan?*

Participa el docente desde su posición como guía y los grupos de trabajo que se forman por afinidad. Esta alternativa para la formación de grupos es adecuada suponiendo que todos los estudiantes se conocen y saben con los compañeros que pueden trabajar, de no ser así, el docente los agrupa de acuerdo con el desempeño identificado en las actividades previas que han realizado, siempre optando por el equilibrio en capacidades, para que ningún equipo se vea perjudicado. También puede haber intercambio de integrantes, pero lo ideal es que los alumnos aprendan a trabajar en equipo y desarrollen sus relaciones interpersonales.

Procedimientos

Figura 2

Estrategia de responsabilidad individual y grupal



Estrategia de interacción estimuladora

¿En qué consiste?

Esta estrategia tiene que ver propiamente con el desarrollo del aprendizaje cooperativo pues aquí los integrantes de cada equipo de trabajo deben interactuar positivamente para lo cual deberán estimularse ellos mismos, esto quiere decir que cada individuo debe tener un compromiso personal con otros y objetivos comunes, además de compartir los recursos que tienen para cumplir con el trabajo colaborativo. Luego de que los estudiantes estimulen el desarrollo de sus capacidades debe intervenir el docente para verificar si las ideas que los estudiantes están planteando tienen argumentos sólidos para manifestarlos en el conversatorio y de no ser así, el docente debe apoyar a los estudiantes porque quizá tienen la idea, pero no pueden exteriorizarla.

¿Cuál es el propósito?

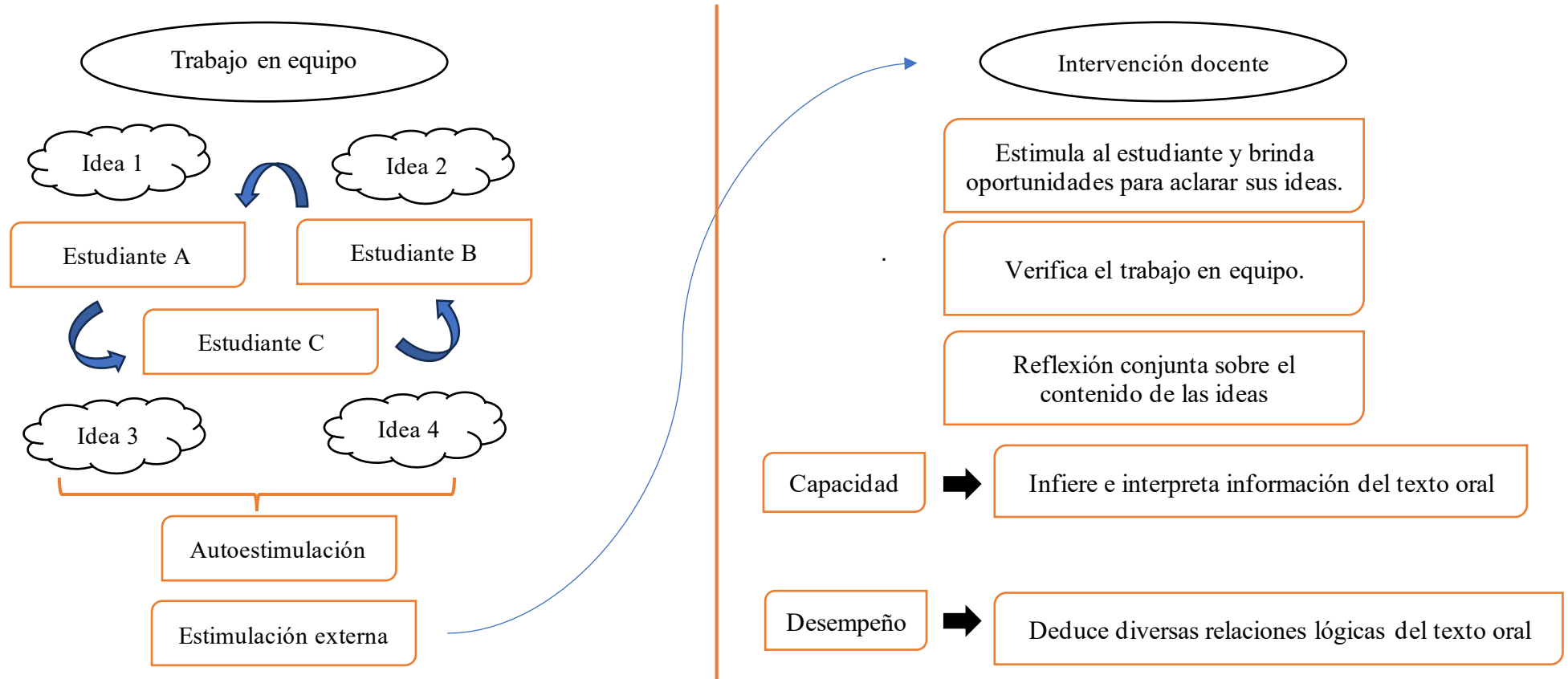
El propósito principal de esta estrategia es la interacción docente-estudiantes y estudiante-estudiante. También estimular la escucha y expresar los propios pensamientos y/o sentimientos para organizar los argumentos que se utilizarán en el conversatorio. Otro propósito es desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente. Teniendo alumnos reflexivos la tarea del conversatorio se torna menos compleja ya que la memorización no estará presente a grandes rasgos, sino que el estudiante podrá responder libremente de acuerdo con sus conocimientos previos y al contexto en el que se encuentre.

¿Quiénes participan?

Participan todos los estudiantes y el profesor. Aunque los estudiantes integren un equipo de trabajo, no estarán limitados, pues podrán realizar preguntas al docente. El aprendizaje cooperativo involucrará a todos miembros del quehacer educativo.

Procedimiento

Figura 3
Estrategia de interacción estimuladora



Secuencia comunicativa oral final

Estrategia de prácticas interpersonales y grupales

¿En qué consiste?

Esta estrategia involucra saber ejercer dirección y toma de decisiones en un clima de confianza para el manejo de conflictos. Si en pleno desarrollo del trabajo colaborativo se presenta algún conflicto que pueda atentar con el objetivo del trabajo, es conveniente que cada integrante mantenga una posición neutral y debe saber que la finalidad de cada uno de ellos es la solución conjunta del problema. El éxito del trabajo colaborativo dependerá del buen manejo de las relaciones interpersonales y grupales de cada individuo.

En esta estrategia los alumnos ya deben estar listos para iniciar el conversatorio, pues las estrategias anteriores fueron introductorias para conocer a fondo la manera en que se debe dirigir un conversatorio. Esta estrategia involucra intercambio de ideas, es imprescindible que cada estudiante tenga claro que es solo un trabajo académico e intelectual y no se deben generar rencillas o enemistades si dado el caso se manifiestan ideas contrarias. Justamente, se trata de que los argumentos sean distintos unos de otros para que fluya el conversatorio. Si todos manifiestan las mismas ideas, entonces no habrá nada que discutir o ideas por compartir.

¿Cuál es su propósito?

El propósito de esta estrategia es que los posibles conflictos que demande el desarrollo de la actividad puedan solucionarse y que no se pierda el clima de confianza entre los integrantes de grupo y el docente.

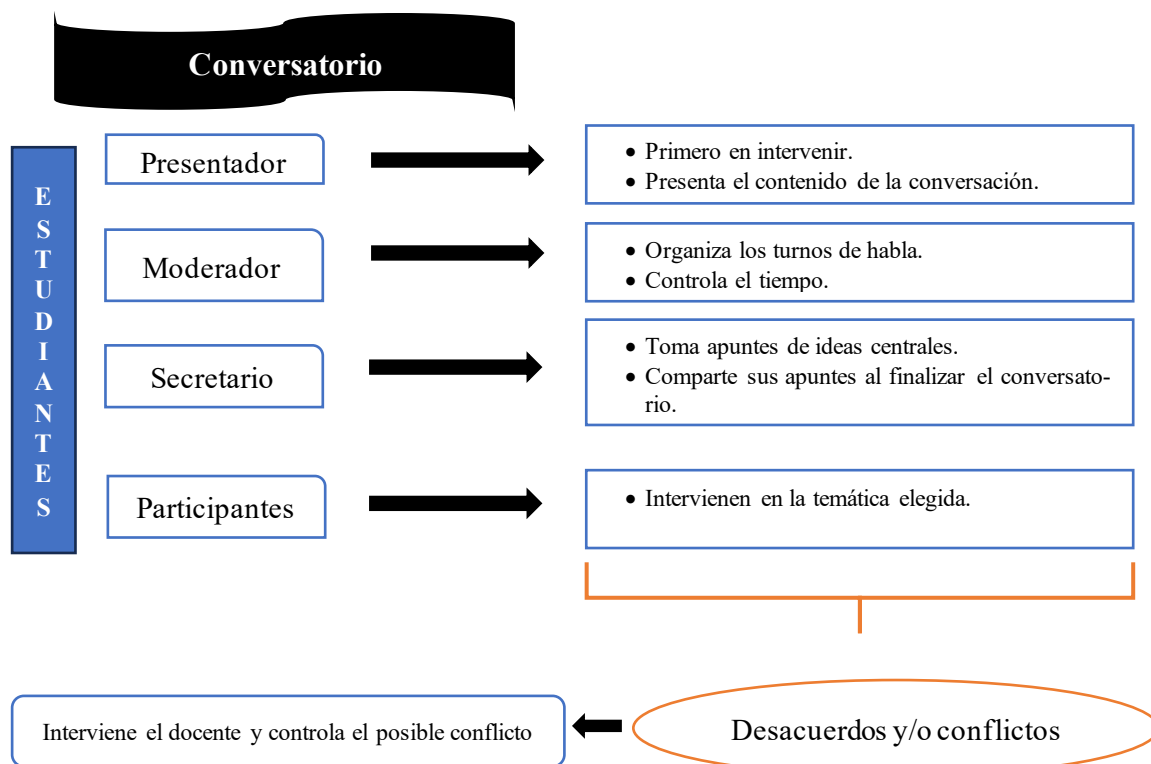
¿Quiénes intervienen?

Intervienen todos los alumnos y el docente, pero los alumnos intervienen desde los equipos de trabajo.

Procedimiento

Figura 4

Estrategia de prácticas interpersonales y grupales



Estrategia de evaluación grupal

Esta estrategia final se concibe como un proceso formativo, procesal y reflexivo que permite analizar de manera colectiva las acciones desarrolladas durante la ejecución de las actividades propuestas. No se limita a verificar resultados finales, sino que promueve la revisión crítica del desempeño individual y grupal, favoreciendo la autorregulación del aprendizaje y el fortalecimiento de la responsabilidad compartida. Desde esta perspectiva, la evaluación grupal se orienta a identificar fortalezas, dificultades y oportunidades de mejora, permitiendo que los estudiantes reconozcan el impacto de sus intervenciones en la construcción del aprendizaje colectivo.

En este proceso, el acompañamiento docente cumple un rol mediador, ya que

orienta al análisis reflexivo mediante preguntas, retroalimentaciones oportunas y la generación de espacios de diálogo que favorezcan la resolución de conflictos o situaciones que hayan representado un riesgo para el desarrollo del trabajo colaborativo. De esta manera, la evaluación no adopta un carácter sancionador, sino que se convierte en una oportunidad formativa que impulsa la mejora continua y el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y actitudinales.

Asimismo, la evaluación grupal promueve el consenso sobre acciones que deben mantenerse, modificarse o descartarse, fortaleciendo la toma de decisiones colectivas y la construcción compartida de significados. Este proceso contribuye a consolidar aprendizajes más significativos, ya que los estudiantes participan activamente en la valoración de su propio desempeño y el de sus pares, lo que favorece el desarrollo de la metacognición y la autonomía.

Para la valoración de la estrategia, se emplea una rúbrica, que constituye el instrumento que orienta la evaluación del conversatorio, permitiendo valorar de manera sistemática el desempeño oral crítico de los estudiantes durante las distintas secuencias comunicativas del proceso. Su estructura responde a un enfoque procesal, ya que avalúa el desempeño antes, durante y después de la interacción oral, lo que favorece el seguimiento progresivo del aprendizaje y la identificación de avances y dificultades.

Desde una perspectiva formativa, la rúbrica establece criterios relacionados con el conocimiento del tema, el uso del tiempo, la organización grupal, el respeto e intercambio de opiniones y el desenvolvimiento oral. Estos criterios permiten valorar no solo el dominio conceptual, sino también habilidades comunicativas, sociales y reflexivas que intervienen en la construcción del discurso oral. De este

modo, el instrumento favorece una evaluación integral del estudiante, pues reconoce la interacción entre los saberes cognitivos, actitudinales y procedimentales.

En la secuencia comunicativa oral inicial, el criterio de conocimiento del tema permite evidenciar el nivel de preparación y planificación del estudiante frente al contenido abordado. Este aspecto es fundamental en el desarrollo de la competencia oral crítica, ya que promueve la argumentación sustentada y el uso de evidencias, elementos esenciales para la construcción de discursos reflexivos y coherentes. Durante esta fase, el acompañamiento docente se orienta a guiar la organización de ideas y a fomentar la investigación previa, facilitando que los estudiantes participen con mayor seguridad y dominio temático.

En la secuencia comunicativa oral central, los criterios de uso adecuado del tiempo y organización grupal permiten valorar la capacidad de los estudiantes para estructurar sus intervenciones, coordinar su participación y mantener la coherencia discursiva dentro del trabajo colaborativo. Estos criterios fortalecen la responsabilidad compartida y el respeto por los turnos de participación, aspectos que contribuyen a la construcción colectiva del conocimiento. El docente, en este momento, cumple un rol mediador al monitorear la dinámica grupal, brindar retroalimentación inmediata y orientar la interacción comunicativa hacia el logro de los propósitos formativos.

Finalmente, en la secuencia comunicativa oral final, los criterios de respeto e intercambio de opiniones y desenvolvimiento oral permiten valorar la capacidad de los estudiantes para interactuar críticamente con los interlocutores, emplear recursos verbales y paraverbales y reflexionar sobre las ideas expuestas. Estos criterios favorecen el desarrollo de la escucha activa, la tolerancia frente a posturas diver-

gentes y la argumentación crítica, elementos que consolidan la competencia comunicativa oral crítica en contextos sociales reales.

El uso de niveles de logro dentro de la rúbrica permite ofrecer retroalimentación clara y objetiva, facilitando que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y aspectos por mejorar. Asimismo, posibilita el desarrollo de procesos metacognitivos, ya que los estudiantes pueden reflexionar sobre su propio desempeño y asumir un rol activo en la regulación de su aprendizaje.

En consecuencia, la rúbrica no solo cumple una función calificadora, sino que se convierte en un instrumento de acompañamiento pedagógico que orienta el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa oral crítica. Así, la evaluación grupal no solo verifica el cumplimiento de los objetivos formativos, sino que se constituye en un espacio pedagógico de construcción colectiva del conocimiento y fortalecimiento del aprendizaje cooperativo.

Cuadro 2*Rúbrica de evaluación de oralidad crítica*

Docente:				Estudiante:		
Fecha:				Puntaje:		
Momentos	Criterios	Muy Bueno 4 pts.	Bueno 3 pts.	Regular 2 pts.	Malo 1 pt.	Puntaje
Secuencia comunicativa oral inicial	Conocimiento del tema	Analizó y discutió el tema expuesto con argumentos y evidencias. Demostró planificación.	Analizó y discutió el tema con algunos argumentos lógicos.	No discutió a grandes rasgos y no demostró planificación.	Intervino pocas veces y cedió su turno a otro compañero.	
Secuencia comunicativa oral central	Uso adecuado del tiempo	Utilizó el tiempo adecuadamente y logró expresarse con claridad.	Utilizó adecuadamente el tiempo, pero no logró expresarse con claridad.	No logró expresar sus ideas en el margen del tiempo ofrecido.	No utilizó el tiempo adecuadamente.	
	Organización Grupal	Las intervenciones demostraron planificación grupal y la audiencia prestó a las participaciones.	Las intervenciones demostraron planificación grupal utilizando una secuencia lógica.	Las intervenciones fueron interrumpidas porque no hubo una buena planificación y coordinación.	Las intervenciones evidenciaron improvisación.	
Secuencia comunicativa oral final	Desenvolvimiento oral	Se utilizaron recursos verbales y paraverbales de forma estratégica. Se reflexionó e interactuó con distintos interlocutores.	Se utilizaron recursos verbales y paraverbales de forma estratégica. No se reflexionó ni interactuó con todos los interlocutores.	Solo se utilizaron recursos verbales y se reflexionó e interactuó con algunos interlocutores.	No se utilizaron adecuadamente los recursos verbales y no se interactuó con los interlocutores.	
	Respeto e intercambio de opiniones	Se respetaron las opiniones a pesar de ser opuestas y también se comprendieron los puntos de vista de los demás miembros del conversatorio.	Se respetaron las opiniones a pesar de ser opuestas, pero no se comprendieron todos los puntos de vista.	No se respetaron todas las opiniones de los miembros del conversatorio.	No se respetó ninguna opinión de los miembros del conversatorio y se produjo conflicto.	
	Reflexión y valoración crítica	Formula conclusiones críticas sobre el tema discutido, integra los principales aportes de los interlocutores y sustenta claramente su postura personal.	Formula conclusiones sobre el tema discutido y expresa una postura personal considerando algunos aportes de los interlocutores.	Formula conclusiones generales sobre el tema, pero presenta una postura poco clara o escasamente fundamentada.	No logra formular conclusiones ni expresar una postura crítica sobre el tema discutido.	

CONCLUSIONES

Conclusión 1

La investigación confirmó cualitativamente la existencia de una problemática en el proceso formativo comunicativo oral crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque, evidenciada en una metodología instructiva y rutinaria; una actitud acrítica y mecánica en los estudiantes y la ausencia de condiciones didácticas que favorezcan el ejercicio sistemático de la oralidad crítica.

Frente a esta situación, se elaboró una propuesta de estrategias de aprendizaje cooperativo sustentada en tres fundamentos teóricos articulados: la teoría sociocultural del aprendizaje, la pedagogía sociocrítica y la teoría del aprendizaje significativo. La propuesta se estructuró en un sistema coherente de estrategias: interdependencia positiva, responsabilidad individual-grupal, interacción estimuladora, prácticas interpersonales y grupales, evaluación grupal. Esta construcción modélica responde de manera pertinente a la problemática diagnosticada y constituye una alternativa didáctica viable para promover el desarrollo de la competencia comunicativa oral crítica.

Conclusión 2

[*Objetivo específico 1: diagnosticar* cualitativamente las prácticas comunicativas orales de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque]. El diagnóstico permitió caracterizar las prácticas pedagógicas del área de Comunicación como predominantemente instructivas y reproductivas. Se identificaron tres rasgos fácticos recurrentes: (a) una metodología poco innovadora, centrada en el dictado de contenidos y el uso reiterado de fichas de selección múltiple; (b) una actitud acrítica y mecánica en los estudiantes, derivadas de la rutina metodológica y de la escasa problematización discursiva; y (c) un débil desarrollo de la competencia comunicativa oral crítica, evidenciado en la limitada argumentación, la ausencia de diálogo reflexivo y

la inhibición de la participación oral.

Estos hallazgos evidencian una brecha entre el enfoque competencial declarado en los documentos oficiales y las prácticas reales observadas en el aula. Asimismo, revelan que la ausencia de estrategias cooperativas y dialógicas restringe el desarrollo de desempeños orales críticos, confirmando la necesidad de una intervención didáctica transformadora.

Conclusión 3

[*Objetivo específico 2: **fundamentar*** la propuesta de estrategias de aprendizaje cooperativo en el área de Comunicación para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica en el área de Comunicación]. La fundamentación teórica de la propuesta permitió articular coherentemente los aportes de la pedagogía sociocrítica, la teoría sociocultural del aprendizaje y la teoría del aprendizaje significativo como bases epistemológicas y didácticas de la propuesta.

Desde la pedagogía sociocrítica, se sustenta la necesidad de formar sujetos reflexivos capaces de ejercer su voz en contextos sociales; desde la teoría sociocultural, se reafirma que el aprendizaje y el desarrollo de la oralidad se construyen en interacción; y desde la teoría del aprendizaje significativo, se garantiza que las nuevas estructuras discursivas se integren de manera sustantiva a los saberes previos del estudiante. Esta articulación conceptual consolida la coherencia interna de la propuesta y justifica teóricamente la pertinencia del aprendizaje cooperativo como vía para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica.

Conclusión 4

[*Objetivo específico 3: **diseñar*** las estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica]. Se diseñó una propuesta estructurada en dos dimensiones complementarias: conceptual y operacional. En la dimensión

operacional, se organizaron los actos didácticos comunicativos en torno a tres ejes: propósito comunicativo (para qué comunicarse críticamente), método comunicativo (secuencias didácticas cooperativas) y contenido comunicativo oral (textos orales como el conversatorio y la discusión).

El sistema estratégico propuesto integra mecanismos de interdependencia positiva, responsabilidad compartida, interacción estimuladora, desarrollo de habilidades interpersonales y evaluación grupal, configurando una arquitectura didáctica orientada a promover la argumentación, el diálogo reflexivo y la participación. De este modo, la propuesta trasciende el plano declarativo y se concreta en un diseño aplicable a la práctica pedagógica.

Conclusión 5

Se logró elaborar una propuesta de estrategias de aprendizaje cooperativo orientada al desarrollo de la competencia comunicativa oral crítica en estudiantes del cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque. La propuesta responde a la problemática diagnosticada, se sustenta en fundamentos teóricos consistentes y se estructura operativamente en un sistema estratégico coherente. En consecuencia, queda en estado logrado el objetivo general, aportando una alternativa didáctica pertinente para transformar las prácticas pedagógicas observadas.

RECOMENDACIONES

Recomendación 1

Se plantea que las perspectivas educativas alternativas se apliquen de manera sistemática y estructurada en la formación comunicativa de la escuela básica.

Recomendación 2

Se plantea que la propuesta alternativa sea más contextualizada y pueda involucrar a otros actores sociales; no solo a docente y estudiante, sino que incluso a padres de los estudiantes, de este modo la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo sería más efectiva.

Recomendación 3

La propuesta alternativa se proyecta implementar con recursos didácticos diversos, en donde intervengan no solo materiales comúnmente conocidos como lo son fichas impresas o libros, sino también se plantea la utilización de medios audiovisuales para mejorar los resultados debido a que los medios audiovisuales hacen más interactivas las sesiones de aprendizaje.

Recomendación 4

La propuesta alternativa requiere que su ejecución sea gradual, siguiendo paso a paso los lineamientos establecidos, con el fin de lograr un mejor entendimiento de cada estrategia y no abordar esta propuesta didáctica sin estimar la totalidad de la comprensión de cada una.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2023). *El debate como medio para la formación en la criticidad* [Tesis de posgrado]. Medellín.
- Arrue, M., & Zarandona, J. (2021). El debate en el aula universitaria: construyendo alternativas para desarrollar competencias en estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Elseiver* , 22(5), 428 - 432. doi: 10.1016/j.edumed.2019.10.016
- Ausubel (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bautista, J., Prada, D. & Medina, H. (2023). *Fortalecimiento de la competencia discursiva argumentativa a través de las claves de la argumentación Anthony Weston aplicadas al debate en estudiantes de once*. [Tesis de pregrado]. Bogotá. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/5988/Bautista_Medina_Prada_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Betancourth, S., Tabares, Y., & Martinez, V. (2021). Desarrollo del pensamiento critico a traves del debate critico: una mirada cualitativa. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogia*, 14(2). doi:<https://doi.org/10.15332/25005421.6645>
- Cangalaya , L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Revista desde el Sur*, 12(1).
- Carneros, P. (2018). *Aprendizaje significativo: dotando de significado a nuestros progresos*. Psicología y Mente , Universitat de Barcelona.
- Cassany, D. (2008). *Metodología para trabajar Generos Discursivos*. Obtenido de <https://repositorio.perueduca.pe/webs/refuerzo-escolar/1-recurso-bibliografico-cassany.pdf>
- Cobos, N., Gualdrón, E., & Barrera, A. (2021). La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento critico en el aula. *Revista boletin Redipe*, 1-18.
- Córdova (2019). *Programa de estrategias didácticas, para mejorar la expresión oran en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I.E.N.º10182 "Cerro de Cascajal"*, Olmos (Tesis de maestría, Universidad Nacioanl Pedro Ruiz Gallo). Repositorio Institucional UNPRG.
- Díaz, B., Soler, A., & Alexander, H. (2020). *Estrategias Didácticas para potenciar el pensamiento critico desde la comprensión lectora* [Tesis de posgrado]. Tunja.
- Flores, J., Santiago, Y., & Velásquez, B. (2022). El debate como estrategia de aprendizaje en el contexto universitario: guia de implementación a partir de una revisión

- sistemática. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(1).
- García, F. (2023). *Estrategia didáctica para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de una institución educativa pública de Pisco. [Tesis de posgrado]*. Lima. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ca9b5094-c511-49e1-8cb6-9965dd277466/content>
- Garzón (2010). *El pensamiento crítico y la formación del sujeto en la educación contemporánea*. Editorial Académica
- Gerhardt (1993). *Educación y conciencia crítica en Paulo Freire*. En P. McLaren & C. Lanksheer (Eds.), *Política y educación crítica* (pp. 463-484). Siglo XXI Editores.
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. <http://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Hernández A., López C., Morales L. & Serna M. (2021) Fortalecimiento de la competencia comunicativa oral en estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa John F. Kennedy, mediada por la estrategia de aprendizaje significativo a través de la implementación de una noticiero escolar digital [Tesis de pregrado]. Universidad de Cartagena.
- Izquierdo, C. (2019). *Propuesta de estrategias didácticas basadas en la teoría sociocultural de Vigotsky para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del cuarto grado de una I.E - Santa Cruz, 2018.*[Tesis de posgrado]. Lambayeque.
- Jaegger, Z. (2020). Paulo Freire y la pedagogía de los oprimidos: por un Brasil con conciencia crítica, emancipación y soberanía. *Revista Voces de la Educación*. Obtenido de <https://hal.science/hal-03013158/document>
- Latorre (2017). *Aprendizaje Significativo y Funcional*. Universidad Champagnat.
- López, M., Moreno, E., Uyaguari, J. & Barrera, M. (2023). El Desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. *Revista Digital del Doctorado en Educación*, 18(15). doi:<https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.8>
- Mackay, R., Franco, D. & Villacis, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. Retrieved from <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-336.pdf>

- McLaren (2001). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Meza, L. (2009). Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*, 10(1), 1-11.
- Morales, D. & Tafur, E. (2021). *Propuestas de prácticas pedagógicas críticas en el área de Comunicación, Educación Básica Regular Secundaria, en una institución educativa de Chiclayo. [Tesi de pregrado]*.
- Moreira, C. (2021). La criticidad en Paulo Freire. *Revista Reproducción Social*. <https://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2020/01/la-criticidad-en-paulo-freire.html>
- Onrubia (1998). *Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*. El constructivismo en el aula. Graó.
- Parodi, G. (2015). *Géneros Académicos y Géneros profesionales: Accesos Discursivos para saber y hacer*. Chile : Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez, P., Gutierrez, M., & Hernández, M. (2023). *Didácticas de géneros discursivos orales*. Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad. <https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/download/didacticas-de-generos-discursivos-orales/203/166?inline=1>
- Perrenoud (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó
- Rubiano, R. (2023). Debates. *Revista Debates. Guerra de los mil días*, 1(89), 1-170. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/debates/issue/view/4219/907>
- Tapia (2019). *Aplicación de estrategias comunicativas para promover el desarrollo de la expresión y comprensión oral de los estudiantes del cuarto grado "D" de educación secundaria del C. N. "San Jua" - Chota* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional.
- Torres, L. (2019). *El debate como estrategia para desarrollar la argumentación y la criticidad en la capacidad "Delibera sobre asuntos públicos" en los estudiantes de 5to grado de nivel secundario en un colegio privado de Lima*. [Tesis de pregrado]. Lima.
- Vargas, L., Gamboa, A. & Prada (2021). *Pedagogía por proyectos y secuencia didáctica: una alternativa para el desarrollo de competencias comunicativas*. Boletín, 10(10), 115-124.

Anexo A: Matriz de consistencia

Título de investigación: «Estrategias de aprendizajes cooperativo para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque»

Autores: Palmira Lisette Ramos Torres y Wagner Viere Jiménez Soriano [Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque]

Problema	Solución	Objetivos	Diseño teórico	Diseño metodológico
Síntesis de la situación problemática La participación en el proceso de diagnóstico pedagógico desarrollado en el área de Comunicación permitió identificar diversos rasgos reales relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa oral crítica en estudiantes de cuarto grado de secundaria. A través de la observación directa de sesiones de aprendizaje y la aplicación de técnicas etnográficas, se evidenció que las prácticas pedagógicas predominantes responden a un enfoque expositivo y tradicional, caracterizado por la transmisión de contenidos y la reproducción de información limitando la participación del estudiante en el discurso oral. En este contexto, se observaron dificultades en los estudiantes para argumentar sus ideas, fundamentar sus opiniones, problematizar los contenidos abordados y sostener interacciones dialógicas reflexivas. Las intervenciones orales tienden a ser breves, mecánicas y poco sustentadas, lo que revela una limitada construcción del pensamiento crítico. Frente a esta problemática, surge la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas mediante la incorporación del aprendizaje cooperativo como alternativa didáctica que favorezca la interacción social, el diálogo argumentativo y la construcción colectiva del conocimiento. Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, el desarrollo de la competencia comunicativa oral crítica se fortalece a través de espacios colaborativos donde los estudiantes negocian significados, confrontan ideas y desarrollan habilidades auténticas. En este sentido, el aprendizaje cooperativo se constituye como una estrategia que permite dinamizar la participación estudiantil y promover una oralidad reflexiva, crítica y contextualizada.	La elaboración de estrategias de aprendizaje cooperativo, sustentadas en las teorías sociocultural y del aprendizaje significativo, prevé el desarrollo de la competencia comunicativa oral crítica de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa Lambayeque. Categorías <i>Categoría-problema</i> Competencia comunicativa oral crítica <i>Categoría-solución</i> Estrategias de aprendizaje cooperativo	General Elaborar estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque. Específicos Diagnosticar cualitativamente las prácticas comunicativas orales de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de Lambayeque. Fundamentar las estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica (dimensión conceptual). Diseñar las estrategias de aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia comunicativa oral crítica (dimensión operacional).	Antecedentes Córdova (2019); Navarro y Ordeñes (2018); Tapia (2019); Hernández et al. (2021); Vargas et al. (2021). Bases teóricas <i>Pedagogía sociocrítica</i> Busca la formación de personas cuyos conocimientos sirvan para toda la vida y no de manera transitoria. Se basa en la interacción vertical entre el discente y docente (Freire, 1968). Porque “los educandos tienen que entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje” (Gerhardt, 1993) y “el educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos” (Freire, 1977, p. 18). <i>Teoría sociocultural del desarrollo humano</i> El desarrollo del ser humano se vincula a su interacción con el contexto sociohistórico-cultural (Vygotski, 1979). Esta teoría le da énfasis a las interrelaciones sociales, pues en el ámbito escolar es necesaria la relación entre estudiantes y docentes, siendo estos últimos los encargados de diseñar estrategias idóneas que promuevan zonas de desarrollo próximo (Onrubia, 1998). <i>Teoría del aprendizaje significativo</i> El aprendizaje significativo es “el que puede relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos del estudiante y esto le permite asignar significado a lo aprendido y poderlo utilizar en otras situaciones de la vida” (Latorre, 2017, p. 02). Promueve un conocimiento en el cual el estudiante parte de la selección, recolección y el análisis de la información obtenida mediante el estudio del contenido (Carneros1, 2018). Pero es necesario tener en consideración tres elementos del proceso educativo: los docentes y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo (Ausubel. 1983, p. 18). <i>Competencia comunicativa oral crítica</i> El conocimiento de una lengua no se limita a conocer sus reglas gramaticales, sino a saber usarla como una “habilidad para participar de manera consciente, reflexiva y activa en los distintos ámbitos comunicativos de la vida social” (Avendaño y Perrone, 2012). Por ello es importante poner “énfasis especial en el desarrollo de la argumentación como herramienta para mejorar la expresión y comprensión oral de los estudiantes de secundaria” (Echevarría, 2013).	Paradigma y enfoque Sociocrítico y cualitativo Tipo y nivel Básica y descriptivo-propositivo. Diseño M ----- O ----- D ----- P M: Muestra de estudio O: Observación D: Diagnóstico de la competencia oral crítica tn: Fundamentación teórica de la variable P: Propuesta de solución: estrategias de aprendizaje cooperativo Procedimientos Concreción empírica Construcción modelica Población muestral 32 estudiantes de cuarto grado “A”, con edades entre 14 y 15 años, de zonas urbanas y rurales, con distintas realidades socioeconómicas. Técnicas e instrumentos Observación participante Diarios de campo. Entrevista semiestructurada Guion de entrevista Análisis de contenido Guía del análisis de contenido. Modelación Matriz de modelación.
Formulación del problema ¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa oral crítica en estudiantes de cuarto grado de secundaria?				

Anexo B: Diario de campo

Diario de campo 1/5 (En una institución educativa lambayecana)

Realizado por:

Ramos Torres Palmira Lisette

Seminario de Investigación Educativa I

Carrera Profesional de Educación, Lengua y Literatura

FACHSE UNPRG, 2019

Ficha de registro de sesión de aprendizaje en Comunicación

Nombre del género discursivo: Clase.

Participantes: Profesor y estudiantes.

Lugar: Aula del 4° “A” de una institución educativa de Lambayeque.

Fecha: 31 de octubre de 2019.

Soporte material: Observación a los participantes.

Organización: La clase inicia con el saludo respectivo entre alumnos y profesor. El docente entrega una hoja de práctica a los alumnos con los ejercicios del tema a desarrollar en clase. Él inicia dando un tiempo limitado para que los alumnos desarrollen la primera parte de la práctica y luego prosigue con la lectura de cada pregunta desarrollándola junto a los alumnos (comprobando y comparando respuestas) y a medida que desarrolla la práctica explica cada tema en la pizarra, adjuntando temas para que los alumnos puedan resolver la segunda parte de la práctica. Luego usa la misma metodología y desarrolla las preguntas (que son para marcar) quince minutos antes de concluir la clase.

Transcripción

Participante	Nº	Turno
Profesor	01	Buenos tardes, alumnos.
Alumnos	02	Buenos días, profesor (El profesor entrega una práctica a todos los alumnos).
Profesor	03	A ver alumnos, antes de empezar, guarden todo que tenga que ver con otros cursos.
Alumnos	04	Han tenido tiempo suficiente para hacer sus tareas en casa.
Profesor	05	¡Ya profe!
Alumno B	06	Desarrollen las preguntas de la práctica y luego las resolvemos juntos. Les voy a dar
Profesor	07	un tiempo limitado, así que avancen. Desarrollen en silencio.
Profesor	08	Guarden silencio. Son temas que ya hemos visto la clase pasada. Lean con la vista.
Profesor	09	A ver, vamos a empezar. La primera pregunta dice: “El tema central del texto”, típica
Profesor	10	pregunta en los exámenes de admisión. Tenemos la alternativa A: “¿Los murciélagos,
Profesor	11	únicas deidades precolombinas?”
Alumnos	12	¡No!
Profesor	13	Alternativa B: “¿La divinización del murciélago en culturas de Centroamérica?”
Profesor	14	¡No profe! Esa no es.
Alumnos	15	Alternativa C: “¿Los murciélagos encierran mitos y leyendas con el más allá?”
Profesor	16	¡No!
Profesor	17	Alternativa D: “¿La visión que del murciélago desarrollaron las culturas precolom-
Alumnos	18	binas por sus características naturales?” o alternativa E: “El modo natural de vida de
Profesor	19	los animales”
Alumnos	20	¡La “D” profe!
Profesor	21	Correcto, “La visión que del murciélago desarrollaron las culturas precolombinas por
Alumnos	22	sus características naturales”. Muy bien. ¿A qué grupo de animales pertenecen los
Profesor	23	murciélagos?
Profesor	24	A los quirópteros.
Alumno A	25	Muy bien. ¿Son mamíferos o no son mamíferos?
Profesor	26	Sí.
Alumnos	27	Así es. Son animales mamíferos. ¡Muy bien!
Profesor	28	Pregunta dos: “¿‘Entreteje’ se emplea en el texto con qué sentido?”
	29	A ver observen. Allí está abajo. “...A pesar de lo grotesco que pudiera ser su aspecto,
	30	las culturas de la noche entretejiendo mitos y creando finas piezas de ave”. ¿Cuál
	31	sería la respuesta?
Alumno	32	“Elaborando mitos y finas piezas de ave.”
Profesor	33	Correcto. Entonces aquí sería la alternativa A.
Alumno B	34	¿Qué tipo de relación tienen? ¿Tiene relación sinonímica léxica o contextual?
Profesor	35	Contextual.

Profesor	36	Contextual. Muy bien.
Alumnos	37	¿Quién es el que le da el valor semántico a la palabra? ¿El contexto o el significado
Profesor	38	que puedes encontrar dentro del diccionario?
	39	¿En dónde se encuentra el valor de la palabra?
	40	En el contexto.
Profesor	41	¿Y qué es una palabra descontextualizada?
Alumno C	42	Una ambigüedad en la comprensión.
Profesor	43	Una vez en un lugar en el que yo fui a dictar clases, recuerdo que un alumno me
	44	preguntó: “¿Existen malas palabras?” y yo le respondí que no había malas palabras
	45	porque en realidad no hay palabras buenas ni malas porque lo que en realidad existen
	46	varios contextos. Las palabras a veces pueden ser descontextualizadas debido al
	47	modo y la circunstancia en la que se expresan.
	48	El alumno me preguntó: “¿Profe y cómo así?” Yo respondí: Por ejemplo, la palabra
	49	‘mierda’.
Alumno C	50	Eso es excremento humano profesor.
Profesor	51	Exacto. Lo que sucede es que la gente prefiere darle otro significado porque para
	52	ellos es una palabra grosera. Se puede usar para transmitir emotividad, por ejemplo:
	53	“Te amo como mierda”. ¿Ustedes creen que la persona se ofende? Claro que no se
	54	ofende, pues la persona sabe que lo que en realidad quiso decir es que la quiere mu-
	55	cho. Pero qué pasa si una persona está molesta y te dice: “Vete a la mierda”
Alumnos	56	Jajajajajajajaja.
Profesor	57	La palabra es la misma, ¿Qué es lo que cambia?
Alumnos	58	El contexto.
Profesor	59	El contexto pues. Entonces, si tú descontextualizas lo que te dicen, puedes sentirte
	60	halagado o puedes sentirte ofendido. Recuerden chicos, las palabras están hechas
	61	para ser usadas. Recuerden, no las descontextualicen ni tengan miedo de usarlas solo
	62	tengan cuidado de usarlas en el contexto adecuado para no herir la susceptibilidad de
	63	las personas. La pregunta tres del texto que se infiere. ¿Qué es una inferencia?, ¿Es
	64	una idea que está en el texto de manera literal o es una idea que está en el texto de
	65	manera implícita?
	66	Se deduce profesor.
Alumnos	67	Correcto, es una idea que está subyacente dentro de la lectura, no es una idea que se
Profesor	68	puede subrayar o resaltar. Entonces la respuesta es alternativa D.
	69	Siguiente pregunta: ¿Mejor título para el texto?
	70	Los murciélagos son un signo precolombino.
	71	Correcto. A propósito, ¿qué ciencia estudia los signos?
	72	La ciencia que estudia los signos es la semiótica. Y, ¿qué tipos de signos existen?
Profesor	73	Existen signos artificiales y naturales. Los primeros son los íconos y los símbolos.
Alumno C	74	Los signos naturales son los indicios y los síntomas.
Profesor	75	Muy bien alumnos, no olviden esto. Ahora hablaremos de las funciones del lenguaje.
	76	Sabemos que el lenguaje es uno de los elementos muy importante dentro del desa-
	77	rrollo social humano. Por ejemplo, cuando nosotros la clase pasada abordamos el
	78	tema de la comunicación, hicimos una distinción entre la comunicación humana y la
	79	comunicación no humana. La diferencia es que el lenguaje es una facultad exclusiva
	80	del ser humano, entonces, si nos preguntaran, ¿cuál es la esencial función que cumple
	81	el lenguaje? Tendríamos que decir que la función más importante es la función de
	82	comunicación. Sin embargo, existen teóricos que han realizado otros tipos de funcio-
	83	nes y vale mencionar la clasificación: Funciones básicas y complementarias. Las fun-
	84	ciones básicas fueron formuladas por Karl Bühler, de origen Austriaco; la primera
	85	función es la representativa conocida también por otros autores como: referencial,
	86	informativa, cognitiva o significativa. Estas son aquellas que nos dan alcances sobre
	87	algunos aspectos de la realidad, de manera objetiva. Por ejemplo, cuando digo: “La
	88	situación política en Sudamérica atraviesa su peor momento”. La siguiente es la fun-
	89	ción expresiva, conocida también como emotiva, afectiva o sintomática. Aquí el emi-
	90	isor manifiesta su mundo interior, por ejemplo: “¡Qué bello paisaje!” La tercera es la
	91	función apelativa, conativa, imperativa, función de llamada o exhortativa. Aquí el
	92	emisor busca una reacción en el receptor. Lo que se espera es que el receptor actúe o
	93	responda según los deseos del emisor. Son comunes las órdenes, mandatos, etc. Por
	94	ejemplo: “Haz tus tareas”. Se cumple también en el lenguaje escrito. no solo en el
	95	lenguaje oral, como ejemplo tenemos las revistas, catálogos o manuales. Estas tres

	96	funciones propusieron Karl Bühler. Luego tenemos las funciones complementarias,
	97	propuestas por Román Jakobson. La primera función complementaria es la metalin-
	98	güística, conocida también como función de glosa; recuerden que esta palabra es un
	99	prefijo que significa 'lengua', entonces, si te hablan de 'glositis', nos estamos refi-
	100	riendo a la inflamación de la lengua.
Alumno	101	Profesor, ¿puedo ir al baño?
Profesor	102	Vaya y no demore. Ok, continuamos. En esta función se resalta el uso del código. Si
	103	yo digo: el significado y el significante son los planos del lenguaje y forman el signo
	104	lingüístico. Recuerden que aquí el tema principal es el lenguaje mismo. La otra es la
	105	función fática, interaccional o de contacto. Esta función establece la relación entre el
	106	emisor y el receptor. Esta es la función que apertura, mantiene o cierra la comunica-
	107	ción. Por ejemplo, cuando dices: Hola, buenos días o cuando dices: ha sta pronto. La
	108	otra es la función poética, estilística, estilística o literaria. Se utiliza para embellecer
	109	el mensaje. Aquí importa más la forma que el fondo. Por ejemplo: "Cada vez que
	110	miro tus ojos, siento como un laberinto". Este es un tema corto, su práctica está rela-
	111	cionada a todo lo explicado y escrito en la pizarra. Este tema se suma a la práctica
	112	calificada que debió ser para hoy, pero será la siguiente semana.

Registro de sesión de aprendizaje 2/5
(En una institución educativa lambayecana)

Realizado por:
Ramos Torres Palmira Lisette
 Seminario de Investigación Educativa I
 Carrera Profesional de Educación, Lengua y Literatura
 FACHSE UNPRG, 2019

Ficha de registro de sesión de aprendizaje en Comunicación

Nombre del género discursivo: Clase.

Participantes: Profesor y estudiantes.

Lugar: Aula del 4° “A” de una institución educativa de Lambayeque.

Fecha: 7 de noviembre de 2019.

Soporte material: Observación a los participantes.

Organización: La clase inicia con el saludo respectivo entre alumnos y profesor. El docente entrega una hoja de práctica a los alumnos con los ejercicios del tema a desarrollar en clase (vicios de lenguaje). Él inicia dando un tiempo limitado para que los alumnos desarrollen la primera parte de la práctica y luego prosigue con la lectura de cada pregunta desarrollándola junto a los alumnos (comprobando y comparando respuestas) y a medida que desarrolla la práctica explica cada tema en la pizarra, adjuntando temas para que los alumnos puedan resolver la segunda parte de la práctica. Luego usa la misma metodología y desarrolla las preguntas (que son para marcar) quince minutos antes de concluir la clase.

Transcripción

Participante	Nº	Turno
Profesor	01	Buenos tardes, alumnos.
Alumnos	02	Buenos días, profesor (El profesor entrega una práctica a todos los alumnos).
Profesor	03	A ver alumnos, antes de empezar, guarden todo que tenga que ver con otros
	04	cursos.
Alumnos	05	Está bien profesor.
Profesor	06	Desarrollen las preguntas de la práctica y luego las resolvemos juntos. Les voy
	07	a dar un tiempo limitado, así que avancen. Desarrollen en silencio.
Alumno B	08	Profesor, ¿solo desarrollamos la parte de comprensión de textos o toda la prác-
	09	tica?
Profesor	10	Guarden silencio. Son temas que ya hemos visto la clase pasada. Lean con la
	11	vista. Solo resuelvan la parte de comprensión de textos, tienen 15 minutos,
	12	luego yo les explico el tema de “vicios de lenguaje” y desarrollamos juntos lo
	13	que queda de la práctica.
Alumnos	14	Está bien profesor.
Alumno C	15	Profesor, ¿puedo ir al baño?
Profesor	16	Claro pero no tardes.
	17	Recuerden que la clase pasada hablamos de la comprensión de texto y en ellos
	18	abordamos cómo identificar la idea principal, cómo inferir o deducir y además
	19	conocimos algunas palabras nuevas para que las utilicen cotidianamente. La
	20	única forma de agregar palabras nuevas a su vocabulario es practicándolas.
	21	Les quedan 10 minutos para desarrollar la primera parte de la práctica. Lean
	22	con atención, no se distraigan.
Alumno D y E	23	(Un alumno conversando con su compañero en la parte posterior del aula)
Profesor	24	Alumno, ¡guarde silencio! Después no quiero ver caras tristes cuando desapue-
	25	ben algún examen. Recuerden que la semana que viene es su práctica.
	26	(Guardan silencio, pero no se disculpan)
Alumno D y E	27	Profesor, ¿qué temas vendrán en el examen?
Alumno C	28	Lógicamente todos los temas que hemos venido desarrollando. Estará fácil por-
Profesor	29	que las preguntas son parecidas a las de estas prácticas. Son para marcar.
	30	Gracias, profesor.
Alumno C	31	Listo muchachos, se acabó el tiempo. Vamos a desarrollar la primera parte de
Profesor.	32	la práctica.
	33	Pregunta uno, ¿Cuál es la idea central del texto?
	34	La alternativa “C” profesor.
Alumna B	35	¿Segura? Analiza bien... ¿Alguna otra idea?

Profesor	36	Sí profesor. Yo marqué la alternativa “E”.
Alumno F	37	Correcto. Esa es la idea central del texto,
Profesor	38	(Desarrollan hasta la pregunta 15, todas relacionadas al tema de comprensión
	39	de textos).
	40	Buenas tardes, profesor. Por favor, si pudiera darle permiso al alumno que in-
Auxiliar	41	tegra la banda, van a practicar.
	42	Claro. A ver, el alumno que va a practicar...
Profesor	43	Yo profesor.
Alumno G	44	Adelante
Profesor	45	Gracias, profesor.
Alumno G	46	Listo. A ver continuamos. Ahora sí hablaremos del tema que corresponde y lo
Profesor	47	que manda el prospecto. Recuerden que el examen de admisión está a pocos
	48	días y aunque ustedes no van a postular están a solo un paso de hacerlo y deben
	49	y preparándose.
	50	Este tema siempre viene en los exámenes y desde luego tienen que responder
	51	correctamente porque es un tema fácil, solo es cuestión de saber las definiciones
	52	de cada vicio de lenguaje.
	53	El prospecto expone seis vicios de lenguaje, pero primero hay que definir qué
	54	son los vicios de lenguaje. Son aquellas formas de construcción del vocabulario
Profesor	55	inadecuado que puede dificultar la interpretación correcta de un mensaje. Invo-
	56	luca la dicción y el vocabulario y altera el flujo normal de la comunicación.
	57	Está el pleonismo o redundancia. Es conocido con el nombre de pleonismo
	58	dentro del campo de las figuras literarias, en el género lírico para ser más espe-
	59	cíficos. Es el empleo de palabras innecesarias. Es la repetición sin sentido de
	60	un mismo concepto con palabras sinónimas o con frases análogas. Por ejemplo:
	61	El niño subió para arriba y luego bajó para abajo. Muchos de ustedes seguro lo
	62	han utilizado muchas veces, pero, a partir de hoy tienen que dejar de hacerlo.
	63	Lejos de sonar feo, muchas veces, por no decir, casi siempre, los vicios de len-
	64	guaje provocar problemas en las personas que lo utilizan porque se tergiversa
	65	el mensaje. Otro vicio y que su uso está en aumento es el extranjerismo. ¿Quién
Profesor	66	de usted no ha dicho alguna vez en su vida una palabra extranjera acompañada
	67	de una expresión nacional? En eso consiste, Por ejemplo: El libro fue un best-
	68	seller. Lógicamente se refiere al libro más vendido. (El profesor explica todos
	69	los vicios de lenguaje que indica el prospecto).
	70	Ahora vamos a resolver las preguntas restantes.
	71	(Desarrollan las 20 preguntas)
	72	Eso es todo por hoy alumnos. Recuerden que la próxima semana es el examen.
	73	Recuerden estudiar y mejorar el uso de vocablos en su vocabulario. Hablar co-
	74	recta o adecuadamente dice mucho de uno. Nos vemos.

Registro de sesión de aprendizaje 3/5
(En una institución educativa lambayecana)

Realizado por:

Ramos Torres Palmira Lisette.

Seminario de Investigación Educativa I

Carrera Profesional de Educación, Lengua y Literatura

FACHSE UNPRG, 2019

Ficha de registro de sesión de aprendizaje en Comunicación

Nombre del género discursivo: Clase.

Participantes: Profesor y estudiantes.

Lugar: Aula del 4° “A” de una institución educativa de Lambayeque.

Fecha: 21 de octubre de 2019.

Sopte material: Observación a los participantes.

Organización: La clase inicia con el saludo respectivo entre alumnos y profesor. El docente entrega una hoja de práctica a los alumnos con los ejercicios del tema a desarrollar en clase. Él inicia dando un tiempo limitado para que los alumnos desarrollen la primera parte de la práctica y luego prosigue con la lectura de cada pregunta desarrollándola junto a los alumnos (comprobando y comparando respuestas) y a medida que desarrolla la práctica explica cada tema en la pizarra, adjuntando temas para que los alumnos puedan resolver la segunda parte de la práctica. Luego usa la misma metodología y desarrolla las preguntas (que son para marcar) quince minutos antes de concluir la clase.

Transcripción

Profesor	01	Buenos tardes, alumnos. La semana pasada vimos el tema de “vicios de lenguaje”.
	02	Les estoy entregando la práctica porque vamos a desarrollar el tema
	03	anterior con el propósito de refrescarles la memoria y en seguida abordaremos
	04	el tema que el prospecto indica “Referentes textuales”.
	05	Recuerden que para el día de hoy tienen una práctica.
	06	Ya saben la metodología de todas las clases: Resuelven las preguntas que pue-
	07	den y luego dicto las respuestas correctas.
Alumno A	08	Está bien profesor.
Profesor	09	Guarden silencio por favor.
Alumnos	10	(Se tiran papeles en la parte posterior del salón; el profesor está copiando la
	11	clase en la pizarra sin embargo se percató del incidente y les llama la atención).
	12	A ver, a ver. ¿Ustedes creen que porque yo estoy de espaldas no veo lo que
Profesor	13	hacen?
	14	(Todos en silencio)
Alumnos	15	Yo les he dado un tiempo para que resuelvan la práctica sin embargo están des-
Profesor	16	aprovechando el tiempo. Aclaro que no todos hacen lo mismo, pero por uno o
	17	dos hacen que la clase se interrumpa y generan incomodidad en los alumnos.
	18	Sé que soy un profesor nuevo para ustedes, pero no se aprovechen de la con-
	19	fianza. Cuando nos reímos, nos reímos; pero ahora es momento de aprovechar
	20	el tiempo en la clase.
	21	Prosigan los que estaban desarrollando la práctica y los que estaban distraídos
	22	no sigan interrumpiendo.
	23	Está bien profesor.
	24	(El profesor empieza a dictar las respuestas de la práctica referida a “vicios de
Alumnos	25	lenguaje”)
	26	Ahora continuaremos con el tema de “referentes textuales”.
	27	El prospecto manda a estudiar tres referentes textuales: Anáfora, catáfora y elip-
Profesor	28	sis.
Profesor	29	-La anáfora es una figura retórica que consiste en la repetición de una o varias
	30	palabras al principio de un verso o enunciado. La anáfora tiene sentido solo
	31	como término estrictamente lingüístico y analítico en la poesía. Por ejemplo:
	32	Temprano levantó la muerte el vuelo, temprano madrugó la madrugada, tem-
	33	prano estás rodando por el suelo.
	34	-La catáfora lógicamente es contraria a la anáfora. Consiste en la anticipación
	35	de una idea que se expresará más adelante en el periodo. Algunos ejemplos: "A
	36	esto me refiero: a que te has portado mal" o "¡Mira que te lo dije, que iba a
	37	haber problemas!".
	38	-La elipsis es una figura retórica que consiste en la omisión de una o más pala-
	39	bras en una cláusula que, aunque sean necesarias para la correcta construcción

	40	gramatical, se sobreentienden por el contexto.
	41	Por ejemplo: Yo llevaba las flores y ellos, el incienso.
	42	Bien, si tienen alguna duda, la dicen para poder tener todo claro antes de pro-
	43	ceder a desarrollar la práctica y en seguida les tomo el examen.
	44	No tenemos dudas profesor. Hay que avanzar para tener más tiempo y resolver
	45	el examen.
	46	De acuerdo. Empezamos entonces.
Alumnos	47	(El profesor dicta las alternativas correctas, a algunos alumnos coinciden con las
	48	respuestas y otros difieren de ellas).
	49	Ahora sí, el examen, lo que tanto querían... jajaja.
Profesor	50	Guarden silencio y resuelvan individualmente, el examen es para marcar, pero
	51	necesitan leer detenidamente y analizar.
	52	(El profesor les da 45 minutos para resolver el examen y así concluye la clase.)

Registro de sesión de aprendizaje 4/5
(En una institución educativa lambayecana)

Realizado por:

Ramos Torres Palmira Lisette.

Seminario de Investigación Educativa I

Carrera Profesional de Educación, Lengua y Literatura

FACHSE UNPRG, 2019

Ficha de registro de sesión de aprendizaje en Comunicación

Nombre del género discursivo: Clase.

Participantes: Profesor y estudiantes.

Lugar: Aula del 4° “A” de una institución educativa de Lambayeque.

Fecha: 28 de noviembre de 2019.

Soporte material: Observación a los participantes.

Organización: La clase inicia con el saludo respectivo entre alumnos y profesor. El docente entrega una hoja de práctica a los alumnos con los ejercicios del tema a desarrollar en clase. Él inicia dando un tiempo limitado para que los alumnos desarrollen la primera parte de la práctica y luego prosigue con la lectura de cada pregunta desarrollándola junto a los alumnos (comprobando y comparando respuestas) y a medida que desarrolla la práctica explica cada tema en la pizarra, adjuntando temas para que los alumnos puedan resolver la segunda parte de la práctica. Luego usa la misma metodología y desarrolla las preguntas (que son para marcar) quince minutos antes de concluir la clase.

Transcripción

Participante	Nº	Turno
Profesor	01	Buenos tardes, alumnos.
Alumnos	02	Buenas tardes, profesor. ¿Cómo nos fue en el examen de la semana pasada?
Profesor	03	Pues como siempre; a algunos les fue bien, a otros mejor y a algunos peor.
Alumnos	04	¿Nos dictará notas?
Profesor	05	Claro que no. Ya verán sus notas plasmadas en la libreta, pero recuerden que
	06	deben seguir esforzándose porque la próxima semana es únicamente de exámenes.
	07	Solo vendrán a dar el examen del curso que les toca y regresan a sus casas
	08	a seguir estudiando para el examen del día siguiente.
	09	Ahora olvídense de las notas y presten atención al tema que vamos a desarrollar.
	10	Es un tema primordial pero que muchos caen en errores al momento de escribir.
	11	En realidad, es un tema sencillo, es cuestión de práctica y para ello he traído
	12	una práctica en donde estoy seguro van a plasmar lo que hoy aprendan.
	13	El tema de la semana es “El proceso de tildación”.
Alumno B	14	Profesor, ¿en el examen también ingresa este tema?
Profesor	15	Desde luego, por eso les digo que presten atención; aunque el tema es sencillo
	16	muchos fallan en esto, en detalles mínimos.
	17	Empecemos con una pregunta básica, ¿es lo mismo el acento y la tilde?
Alumno C	18	No profesor. Todas las palabras tienen acento por naturaleza, sin embargo, hay
	19	palabras que necesitan llevar tilde y se clasifican en agudas, graves, esdrújulas
	20	y creo que también están los monosílabos.
Profesor	21	Muy bien. Te aproximaste a la respuesta. Bien hecho.
	22	Los monosílabos llevan tilde diacrítica.
Alumno D	23	Profesor, ¿Qué es la tilde diacrítica?
Profesor	24	Exacto, ¿qué es? ¿Alguien sabe?
Alumnos	25	No profesor, mejor explique usted.
Profesor	26	De acuerdo
Profesor	27	La tilde diacrítica sirve para distinguir dos palabras de uso frecuente que se es-
	28	criben igual pero que tienen significados distintos. Normalmente son de cate-
	29	gorías gramaticales distintas y no deberían llevar tilde según las <i>normas gene-</i>
	30	<i>rales de acentuación</i> .
Alumnos	31	Entonces, ¿la palabra “más” lleva tilde diacrítica?
Profesor	32	Sí lleva tilde diacrítica, pero hay un error en tu pregunta. “Más” no es una pa-
Profesor	33	labra hijo, “más es un monosílabo, al igual que mí, tú, él, sí, té dé, sé.
Alumnos	34	¿Entonces existen reglas de tildación? Porque a veces se tilda “sí” y a veces no.
	35	Claro alumno, a eso quería llegar.

Profesor	36	Los monosílabos se tildan según las siguientes reglas: Él: pronombre, El: ar-
Profesor	37	tículo, “sí” cuando es pronombre, adverbio o sustantivo y “si” cuando es una
	38	conjunción o nota musical, etc.
	39	Interesante.
	40	(El profesor termina de explicar y proceden a desarrollar la práctica)
Profesor	41	Ahora sí están preparados para el examen de la próxima semana.
	42	Recuerden que yo cuidaré su examen. Estudien para que no estén mirando a su
	43	compañero del costado para que les pase la respuesta correcta.
Alumnos	44	Gracias, profesor. Nos vemos la próxima semana.
Profesor	45	Nos vemos muchachos. Estudien.

Registro de sesión de aprendizaje 5/5
(En una institución educativa lambayecana)

Realizado por:

Ramos Torres Palmira Lisette.

Seminario de Investigación Educativa I

Carrera Profesional de Educación, Lengua y Literatura

FACHSE UNPRG, 2019

Ficha de registro de sesión de aprendizaje en Comunicación

Nombre del género discursivo: Clase (examen).

Participantes: Profesor y estudiantes.

Lugar: Aula del 4° "A" de una institución educativa de Lambayeque.

Fecha: 05 de diciembre de 2019.

Soporte material: Observación a los participantes.

Organización: La clase inicia con el saludo respectivo entre alumnos y profesor. Esta sesión no fue una como las sesiones anteriores porque se tomó examen de la unidad. Se observó mientras el docente cuidaba el examen que duraba 50 minutos.

Algunos alumnos terminaron de resolver el examen antes del tiempo indicado y otros se quedaron hasta el final (lo cual es normal). Luego del examen procedí con la entrevista a tres de los alumnos con los que acordé la clase anterior. En realidad, la entrevista estaba dirigida para seis de los alumnos (tres varones y tres mujeres), sin embargo, dos alumnas faltaron y un alumno no pudo ingresar a la institución por no haber pagado la pensión y por no pagar el monto de un módulo. La entrevista no les quitó mucho tiempo a los alumnos porque debían dirigirse a sus casas para continuar estudiando puesto que el día siguiente tenían examen en otro curso.

Anexo C: Entrevistas en profundidad

Guion de entrevista en profundidad

I. Información

Fecha	Lugar	Hora
12 de diciembre de 2019	Aula de 4to “A”.	14:50 h

Objetivo de la entrevista

Conocer su perspectiva del profesor acerca del aula de 4to “A”.

Entrevistador 1	Ocupación
Ramos Torres Palmira Lisette	Estudiante universitaria del 6to ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la UNPRG.

Entrevistado

Nombre y apellidos	Edad	Ocupación
Juan Carlos	...	Profesor

II. Tópicos de entrevista

Tópico 1	Los aprendizajes en el área de Razonamiento Verbal en 4° “A”
Tópico 2	Los estudiantes de 4° “A”
Tópico 3	El enfoque de enseñanza
Tópico 4	Educación privada y educación pública

III. Preguntas de entrevista

¿Cuál es el rendimiento de sus alumnos?

¿Qué problemas formativos ha detectado en el aula?

¿Qué opina sobre el desarrollo de la oralidad de sus alumnos?

¿Qué estrategias propone para incentivar la oralidad de sus alumnos?

¿Cómo evitar los vicios de lenguaje de los alumnos?

De acuerdo con su experiencia enseñando en colegios privados o academias, ¿qué opina de la educación instructiva?

¿Qué ventajas formativas tiene la educación privada?

III. Transcripción

Participante	Nº	Turno
Ramos	1	Contamos con la presencia del profesor Juan Carlos. Profesor, de acuerdo con el tiempo que usted lleva dictando clases a los alumnos de 4to “A”,
	2	¿Cuáles el rendimiento de sus alumnos?
Profesor	3	
	4	Buenas tardes, hija. Antes de responder a tu pregunta, debes saber que yo
	5	no llevo dictando clases a los alumnos de 4to “A” desde principios de año.
	6	Antes era el profesor Tomás quien se encargaba del curso de Razonamiento
	7	Verbal, pero, por motivos laborales, él ahora enseña en la Universidad Na-
	8	cional Pedro Ruiz Gallo y yo asumí la responsabilidad de enseñar en este
	9	colegio desde hace dos meses, por ello el curso no ha sido abordado como
	10	yo hubiese querido pues no pude plantear mis estrategias y metodologías
	11	desde un principio, ahora los alumnos ya están por culminar el año escolar.
	12	Sin embargo, he logrado observar que los alumnos tienen un buen nivel aca-
	13	démico, pues la mayoría viene de colegios particulares, es decir, no conocen
	14	la formación escolar nacional. De hecho, esta es el aula con mejor nivel
	15	académico, pues es la primera aula. Los logros que hasta el momento he
	16	percibido se evidencian en los exámenes que dan, que son parecidos a los
	17	exámenes de admisión, de acuerdo con estos resultados se estima la posible
	18	cantidad de ingreso a la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
Ramos	19	De acuerdo, ¿Qué problemas formativos ha detectado en el aula?
Profesor	20	Todos los alumnos siempre van a presentar problemas formativos, en el caso
	21	de mis alumnos he detectado que carecen de capacidad para sintetizar la
	22	información y esto a causa de la ausencia de estrategias y técnicas, sin em-
	23	bargo, este problema se puede solucionar con un taller. También los alum-
	24	nos no saben investigar y este problema incluso lo tienen estudiantes uni-
	25	versitarios.
Ramos	26	Muy bien, ¿qué opina sobre el desarrollo de la oralidad de sus alumnos?
Profesor	27	El desarrollo de la oralidad es un aspecto importante para los estudiantes,
	28	sin embargo, el curso no se presta para desarrollar esta capacidad, primero,
	29	por las pocas horas académicas asignadas y también porque en razona-
	30	miento verbal se desarrolla más el memorismo, si fuese el curso de literatura
	31	sería distinto, allí sí se pueden abordar metodologías distintas.
Ramos	32	La siguiente pregunta, ¿qué estrategias propone para incentivar la oralidad
	33	de sus alumnos?
Profesor	34	La estrategia más usada y con buenos resultados es el debate o el diálogo.
	35	Con estas estrategias los alumnos difieren en sus ideas y desarrollan su ca-
	36	pacidad crítica. En el debate deben tener dominio del tema en discusión,
	37	pero ir más allá para defender las ideas de los autores en alternancia con las
	38	suyas.
Ramos	39	Gracias. ¿Cómo evitar los vicios de lenguaje de los alumnos?
Profesor	40	El tema de los vicios del lenguaje es un tema trascendente en la práctica del
	41	lenguaje y el habla. Forma parte del vocabulario de las personas y para im-
	42	pulsar el buen uso del lenguaje se debe recurrir a la práctica de contenidos.
	43	Es decir, no solo se debe conocer la definición de cada vicio de lenguaje,
	44	también se deben saber identificar para así ir eliminando los términos mal
	45	utilizados.
Ramos	46	Bien, De acuerdo con su experiencia enseñando en colegios privados o aca-
	47	demias, ¿qué opina de la educación instructiva?
Profesor	48	Señorita, no solo tengo experiencia enseñando en colegios, también enseñé
	49	en varias academias y la enseñanza en estas instituciones es mecánica y muy
	50	diferenciada a la educación nacional. Los estudiantes son mecánicos porque
	51	los resultados que se esperan son solo ingresos universitarios. Lógicamente
	52	esa no es la enseñanza ideal, pero es la realidad educativa. Cuando yo era
	53	estudiante universitario y empecé mis estudios de investigación para la tesis,
	54	tenía muchos ideales sobre la educación, sin embargo, en el campo acadé-
	55	mico, la realidad difiere, el sistema académico tiene muchos impedimentos
	56	para lograr el desarrollo de los alumnos. La educación instructiva no es del
	57	

- Ramos
Profesor
- 58 todo negativa, sin embargo, con otras metodologías se pueden alcanzar lo-
59 gros académicos eficientes.
60 Entonces, ¿qué ventajas formativas tiene la educación privada?
61 Puedo afirmar que una de sus ventajas es la formación en valores; los do-
62 centes demuestran responsabilidad al desarrollar todas sus horas académicas
63 de clases, a diferencia de las instituciones públicas. Actualmente no se cu-
64 bren todas las expectativas en cuanto a formación académica sin embargo
65 hay un gran avance en ese aspecto.
66 Como siempre digo, el campo educativo es muy complejo, aunque así no
67 parezca. La existencia de colegios privados se justifica en que el estado no
68 cumple con las expectativas deseadas de la población y por la poca valora-
69 ción que se le da a esta carrera formativa.
- Ramos
Profesor
- 70 Muchas gracias por colaborar con esta entrevista profesor.
71 De nada. En un futuro seremos colegas, estamos para apoyarnos.

Guion de entrevista en profundidad

I. Información

Fecha	Lugar	Hora
12 de diciembre de 2019	Aula de 4to “A”.	14:50 h

Objetivo de la entrevista

Conocer su perspectiva del alumno acerca del aula de 4to “A”.

Entrevistador 1	Ocupación
Ramos Torres Palmira Lisette	Estudiante universitaria del 6to ciclo de la especialidad de lengua y literatura de la UNPRG.

Entrevistado

Nombre y apellidos	Edad	Ocupación
...	...	Estudiante

II. Tópicos de entrevista

Tópico 1	Los aprendizajes en el área de Razonamiento Verbal en 4° “A”
Tópico 2	Los estudiantes de 4° “A”
Tópico 3	El enfoque de enseñanza
Tópico 4	Educación privada y educación pública

III. Preguntas de entrevista

¿Creen que el rendimiento que adquieren los ayuda a desarrollar sus habilidades orales?

¿Cómo les gustaría que les enseñe el docente?

¿Les gustaría que el docente los haga exponer?

¿Qué propones para desarrollar su oralidad?

¿Qué propones para mejorar tu vocabulario?

¿Sientes que aprendes de acuerdo a la metodología que utiliza el docente?

¿Qué ventajas piensas que tiene la enseñanza privada?

NOTA:

De los treinta y dos alumnos solo se logró entrevistar a tres.

A.W. L. F. (16 años): ALUMNO 1.

A.S.L. (16 años): ALUMNO 2.

T. L. A. (15 años): ALUMNA 1

IV. Transcripción de la entrevista al alumno 1

Participante	Nº	Turno
Ramos	1	¿Creen que el rendimiento que adquieren los ayuda a desarrollar sus habilidades orales?
Alumno 1	2	Sí.
Ramos	3	¿Por qué?
Alumno 1	4	Porque los profesores interactúan con los alumnos y no son como algunos profesores que te dictan y dictan y luego se van.
Ramos	5	En especial, el profesor de Razonamiento Verbal, ¿sientes que te ayuda a desarrollar tus habilidades expresivas?
Alumno 1	6	Sí. Bueno, por el poco tiempo que llevamos con él (creo que solo tenemos un mes con el profesor), en las pocas clases que hemos tenido, creo que he aprendido más con él que con el Magister.
Ramos	7	Así, bueno. ¿Cómo les gustaría que les enseñe el docente? Es decir, tú estás de acuerdo con esta enseñanza, pero si tuvieras otra opción, ¿cuál sería lo ideal para ti?
Alumno 1	8	No, está bien este método. Siempre me han enseñado así y siempre he aprendido. Yo he pasado por varios colegios y en casi todos me han enseñado igual.
Ramos	9	¿No has estudiado en colegios nacionales?
Alumno 1	10	La primaria nada más.
Ramos	11	Bien. ¿Te gustaría que el docente los haga exponer?
Alumno 1	12	Sí.
Ramos	13	Ya. ¿Qué propones para desarrollar su oralidad? Es decir, Saber expresarte, Dentro de las opciones tienes, por ejemplo, que el docente te encargue una exposición. ¿Qué otro método crees tú que sería bueno para que desarrolles la habilidad de expresarte bien?
Alumno 1	14	Bueno, así como usted dice; salir a exponer o salir a leer lo que está en los textos que el profesor nos entrega o hacer exámenes orales.
Ramos	15	Por ejemplo, hay alumnos que saben declamar, ¿les han enseñado acá o ya vienen con esa predisposición de otros colegios?
Alumno 1	16	Yo no lo sé, soy alumno nuevo.
Ramos	17	De acuerdo. Recién este año estudias acá.
	18	Entonces, ¿qué propones para mejorar tu vocabulario?
	19	Sabemos que tanto el magister como el docente Juan Carlos, tienen un buen manejo del léxico, de palabras que quizá ustedes no conocen, ¿Cuál crees tú que sería lo ideal para que mejores o tengas un vocabulario parecido al de los docentes?
Alumno 1	20	Bueno, lo que yo hago cuando escucho una palabra que no conozco yo lo apunto en un cuaderno de sinónimos. Palabra que escucho, la apunto y la practico.
Ramos	21	Bien. ¿Qué ventajas piensas que tienen la enseñanza privada?
Alumno 1	22	Pues, los profesores son más estrictos por así decirlo. Yo tengo primos en colegios nacionales y ellos me cuentan que a veces no hacen clase o hacen bulla o simplemente los profesores cumplen con dictar la clase y no les importa si hay bulla en el aula.
Ramos	23	¿Sientes que aprendes de acuerdo con la metodología que utiliza el docente?
	24	¿Sientes que esto te sirve únicamente para postular o también para tu vida diaria?
Alumno 1	25	Pienso que me ayuda en ambos aspectos.
Ramos	26	Bien. Eso es todo. Gracias.

IV. Transcripción de la entrevista al alumno 2

Participante	Nº	Turno
Ramos	1	¿Creen que el rendimiento que adquieren los ayuda a desarrollar sus habilidades orales?
Alumno 2	2	Sí.
Ramos	3	¿Por qué?
Alumno 2	4	Porque a veces salimos a exponer y eso.
Ramos	5	En especial, en el área de Razonamiento Verbal,
Alumno 2	6	Bueno, en las últimas clases no pero ahora sí.
Ramos	7	¿Con el profesor anterior sí lo hacían?
Alumno 2	8	Sí
Ramos	9	De acuerdo, ¿Cómo les gustaría que les enseñe el docente? Es decir, tú estás de acuerdo con esta enseñanza, pero si tuvieras otra opción, ¿cuál sería lo ideal para ti?
Alumno 2	10	No, está bien este método. Está correcto lo que el profesor está haciendo.
Ramos	11	Bien. ¿Te gustaría que el docente los haga exponer?
Alumno 2	12	Sí.
Ramos	13	Ya. ¿Qué propones para desarrollar tu expresión oral?
Alumno 2	14	Sobre todo, exposiciones y además participar en clases.
Ramos	15	¿Sientes que aprendes con la metodología que utiliza el docente o piensas que le falta algo para que tú puedas desarrollar tu expresión oral?
Alumno 2	16	Me gustaría que el profesor nos pregunte...
Ramos	17	¿No solo alternativas, sino que los haga analizar los textos?
Alumno 2	18	Así es o que llame a uno y le pregunte para ver si sacó la respuesta correcta.
Ramos	19	Bien. ¿Qué ventajas piensas que tienen la enseñanza privada?
Alumno 2	20	Pues, un mejor entendimiento...
Ramos	21	¿No has estudiado en ningún colegio nacional?
Alumno 2	22	No.
Ramos	23	Entonces, ¿piensas que no solo te ayuda a postular a la universidad, sino también en la vida diaria?
Alumno 2	24	Pienso que también ayuda para la vida.
Ramos	25	¿En qué aspecto?
Alumno 2	26	En conocimientos, cultura general.
Ramos	27	Bien. Eso sería todo. Gracias.

IV. Transcripción de la entrevista al alumno 3

Participante	Nº	Turno
Ramos	1	¿Creen que el rendimiento que adquieren los ayuda a desarrollar sus
	2	habilidades orales?
Alumna 1	3	Sí.
Ramos	4	¿Por qué?
Alumna 1	5	Porque me demuestran que yo sí puedo, me hacen confiar en mí, o
	6	sea, para desenvolverme mejor.
Ramos	7	De acuerdo, ¿Cómo les gustaría que les enseñe el docente? Es decir,
Ramos	8	tú estás de acuerdo con esta enseñanza, pero si tuvieras otra opción,
	9	¿cuál sería lo ideal para ti?
Alumna 1	10	Me gustaría que proponga un poco de trabajos en grupo para desen-
	11	volvernos entre nosotros mismos.
Ramos	12	Bien. ¿Te gustaría que el docente los haga exponer?
Alumna 1	13	Bueno, sé que eso me ayudará a desenvolverme mejor, pero me da
	14	un poco de vergüenza estar parada en frente de los demás.
	15	Ya. ¿Qué propones para desarrollar tu expresión oral?
Ramos	16	Que hagan algo como tipo teatro para poder desenvolvernos y sé que
Alumna 1	17	esto provocará que algunos se burlen, pero eso creo que ayuda a me-
	18	jorar y ya no estés tan tímida en frente de ellos
	19	Creo también que la timidez es porque ustedes no trabajan en grupo,
Ramos	20	entonces por eso es que al momento en que les toca exponer, al no
	21	tener confianza con todos tus compañeros se generan las burlas y el
	22	miedo de estar delante de ellos.
	23	Sí, lo que sucede es que algunos solo tenemos confianza con un
Alumna 1	24	grupo, con un “grupito” pero creo que debemos conversar con todos
	25	para tener confianza con la mayoría.
	26	¿Entonces sientes que uno de los motivos sería que no te comunicas
Ramos	27	con todos tus compañeros?
	28	Sí.
Alumna 1	29	¿Qué propones para mejorar tu léxico o vocabulario?
Ramos	30	Que nos tomen cinco palabras del prontuario o de un diccionario y
Alumna 1	31	además ponerlos en práctica.
	32	De acuerdo. ¿Sientes que aprendes de acuerdo a la metodología que
Ramos	33	usa el docente?
Alumna 1	34	Bueno, el profesor sí se da a entender, transmite todo y al menos yo
	35	sí logro entenderle.
	36	Ya. ¿Qué ventajas piensas que tiene la enseñanza privada?
Ramos	37	Hay menos alumnos, los profesores sí llegan a la hora. En un colegio
Alumna 1	38	nacional hay muchos alumnos y los profesores llegan cuando quie-
	39	ren.
Ramos	40	Claro. Sobre todo, que ustedes pagan un dinero entonces los padres
	41	exigen que los profesores sean puntuales.
Alumna 1	42	Sí.
Ramos	43	Bien, eso sería todo. Gracias.

Anexo D: Análisis de contenido

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN LAMBAYEQUE

UNIDAD DE PREGRADO CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN LENGUA Y LITERATURA Guía de análisis

Unidad de análisis: *Prácticas objetivas del área de Comunicación*

Área	:	Comunicación.
Semestre/Ciclo Académico	:	2020 - I / VII.
Departamento Académico	:	Lambayeque.
Examinador(es)	:	Jiménez Soriano Wagner Viere / Ramos Torres Palmira.
Lugar/fecha de análisis	:	Chiclayo, 22/11/2020.

Ítems: Elementos de la planificación curricular.	SI	NO
Datos informativos		
1.1. La ficha consigna grado y sección	X	
1.2. La ficha consigna competencia y capacidad		X
1.3. La ficha consigna el propósito de evaluación	X	
1.4. Se indica claramente el puntaje asignado		X
Coherencia curricular		
2.1. Los ítems están alineados con la competencia evaluada	X	
2.2. Los ítems responden a la capacidad declarada		X
2.3. Los ítems son coherentes con los desempeños del grado	X	
2.4. Existe correspondencia entre el contenido evaluado y el propósito de aprendizaje	X	
Construcción técnica del ítem		
3.1. El enunciado está redactado con claridad y precisión	X	
3.2. El enunciado plantea un problema cognitivo relevante		X
3.3. El enunciado evita ambigüedades	X	
3.4. Las alternativas guardan relación directa con el enunciado	X	
3.5. Solo una alternativa es correcta	X	
3.6. Los distractores son plausibles	X	
3.7. Las alternativas presentan extensión similar		X
3.8. No existen pistas gramáticas que orienten la respuesta correcta		X
Nivel cognitivo		
4.1. El ítem exige comprensión y no solo memorial literal		X
4.2. El ítem promueve análisis o interpretación		X
4.3. El ítem evita preguntas meramente reproductivas		X
4.4. Se evidencia correspondencia con el nivel esperado del grado	X	
Pertinencia lingüística		
5.1. El vocabulario es adecuado al grado	X	
5.2. El texto base (si lo hay) es pertinente y comprensible	X	
5.3. No existe errores gramaticales u ortográficos		X
5.4. La redacción mantiene coherencia y cohesión	X	
Evaluación y distribución		
6.1. La cantidad de ítems es adecuada al tiempo previsto		X
6.2. Los ítems están distribuidos equilibradamente según capacidades		X
6.3. La clave de respuestas está correctamente establecida	X	
6.4. La ficha permite obtener información válida sobre el logro del estudiante		X