

**Fortalecimiento de la expresión oral en un programa de acompañamiento a
estudiantes con competencias diferenciales**

Oscar Steven Mejía Muñoz y Juliet Fernanda Reyes Hernández

Trabajo de grado para optar al título de Licenciados en Literatura y Lengua Castellana

Director

Luis Fernando Arévalo Viveros

Doctor en Lenguas, Literatura y Civilizaciones Románica

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Bucaramanga

2026

Dedicatoria

“...Todo desaparece ante el miedo.

El miedo, Cesonia; ese bello sentimiento,

sin aleación, puro y desinteresado;

uno de los pocos que saca su nobleza del vientre”.

ALBERT CAMUS (“CALÍGULA”)

He vivido rodeada de palabras, de letras que parecen querer significar algo para mí, a veces incluso más que yo para ellas.

Las palabras han atravesado cada etapa de mi vida, jamás como en esta. Ahora, rodeada de ellas, no solo convivo a su alrededor: también las creo. La palabra me ha dado la posibilidad de ser escuchada, leída; me ha brindado la libertad de despojarme del miedo inoportuno de no sentir.

Esta carrera me ha acercado a ellas, más allá de su forma: me acerca a su esencia y me ha hecho humana, latente, dispuesta, entrañable...

Solo me queda dedicar cada esfuerzo y cada labor a quienes hoy no están a mi lado; a quienes he amado con todo mi corazón, quienes me prometieron estar en este momento de mi vida y hoy están ahí, en mis palabras, en mis letras y en mis logros. A mi nonita Mechas y a mi tía Martha, que más allá de la muerte, siempre serán mis tazas sobre el mantel.

Agradecimientos

Oscar

En primer lugar, quiero agradecer a mi madre, quien hizo posible todo lo que la vida me ha permitido alcanzar hasta hoy. Gracias a su amor, su esfuerzo y su apoyo incondicional, he podido recorrer cada uno de los escalones que me han traído hasta este momento. Ella no solo me brindó las herramientas para crecer, sino que también creció conmigo en cada etapa. A mi familia, por acompañarme durante esta etapa de mi vida y por acogerme con tanto cariño como foráneo. Gracias por hacerme sentir en casa y por brindarme siempre un lugar donde encontrar apoyo y tranquilidad.

Quiero expresar un agradecimiento muy especial a mi compañera de tesis, de carrera y de vida, Juliet Reyes. Durante todos estos años fue una gran amiga, una excelente compañera académica y una investigadora admirable, pero, sobre todo, una persona extraordinaria. Su compañía, su compromiso y su calidad humana hicieron que este recorrido fuera mucho más significativo. Sin duda, se convirtió en una de esas personas que dejan una huella imborrable y transforman la vida de quienes tienen la fortuna de conocerla.

A Andrea Urrea, mi mayor cómplice y compañera desde el primer día que llegué a la universidad. Siempre estuvo a mi lado, apoyándome como nadie más lo hizo. Crecimos juntos, enfrentamos desafíos, celebramos logros y aprendimos el uno del otro. Estoy convencido de que este logro académico también le pertenece, porque fue mucho más que una mejor amiga: fue una hermana que la vida me regaló. Como tantas veces dijimos, siempre fuimos "dos mitades de un mismo idiota", una frase que resume la complicidad, la confianza y la amistad que construimos a lo largo de estos años.

A mis amigos de Vélez, David Espinosa y Sebastián "Gato" Pinzón, en quienes encontré refugio, compañía y una amistad fraternal. Gracias por los momentos compartidos, por las conversaciones, las risas y las experiencias que hoy hacen parte de algunos de los mejores recuerdos de esta etapa de mi vida. Finalmente, quiero hacer una mención especial a Karen Pérez, quien incluso siendo estudiante asumió conmigo un rol de guía y docente. Gracias por brindarme siempre su acompañamiento, tu orientación, sus grandes apuntes y, sobre todo, una amistad sincera.

A todos ustedes, gracias por creer en mí, por caminar a mi lado y por formar parte de este logro. Cada uno dejó una huella en mi vida y en mi formación, y este trabajo también lleva un poco de ustedes.

Juliet

Siempre me he sentido ave, cisne, cuervo, pétalos, alteraciones de lo que uno realmente es. Ungida entre libretas predestinadas a los agujones y a volar entre versos, le agradezco a cada persona que me ha visto entre multitudes, destacando la sensibilidad que forja mi ternura, también mi carácter.

Gracias a mi mamí Carolina, a mi papi Fernando, a mi hermanito Alejandro, por ser mi gran familia, arrolladora, que abraza, que escucha, que protege. Gracias a Juliana, a Daniel, a Annika, a Oscar y a Nico, por enseñarme el valor del camino, por el cariño indomable. Agradezco a cada compañero que se codeó conmigo en esta universidad y a cada docente que hizo que mi pasión por aprender tuviera una verdadera intención. Gracias a cada uno por cuidar mi corazón; sin ustedes yo no hubiese sido capaz de volver a escribir, de intentar hablar.

“... Y cuentan las leyendas que es un cisne-poeta...

Que la magia del ritmo le ha ungido la garganta

y canta porque sí, como el arroyo canta

la rima cristalina de su corriente inquieta”.

ALFONSINA STORNI (“EL CISNE ENFERMO”)

Tabla de contenido

Introducción	13
1 Objetivos	18
1.1 General	18
1.2 Específicos	18
2 Marco Teórico	19
2.1 Antecedentes	19
2.2 Bases Teóricas	22
2.2.1 El espectro de la oralidad	22
2.2.2 Nociones sobre la inclusión	23
2.2.3 Didáctica de la Lengua	24
2.2.4 Mediación Pedagógica	25
2.2.5 Competencias Diferenciales	25
2.3 Referente Legal.....	27
2.3.1 Marco Internacional y Constitucional	27
2.3.2 Leyes Generales y Decretos Reglamentarios.....	27
2.3.3 Referentes Técnicos y Curriculares del Lenguaje	28
3 Diseño Metodológico.....	29
3.1 Enfoque y tipo de investigación	29
3.2 Población	30
3.3 Categorías e Indicadores de Observación	32
3.4 Instrumentos de Registro y Recolección de Información	33
3.5 Técnicas y Procedimientos de Análisis de la Información	34
3.6 Ruta de Investigación y Etapas Ejecutadas.....	35
3.6.1 Fase I: Diagnóstico y Planificación.....	36
3.6.2 Fase II: Acción y Observación Participante.....	37
3.6.3 Fase III: Reflexión y Evaluación del Proceso	38
3.6.4 Fase IV: Escritura de Conclusiones y Proyecciones	38
4 Resultados.....	39
4.1 Estructura, propósito y dinámica pedagógica del programa EMMA	40
4.1.1 El programa y el coloquio, una experiencia pedagógica en construcción.....	41

4.1.2 Mediación pedagógica en un aula diversa	47
4.2 La expresión oral en estudiantes con competencias diferenciales	55
4.2.1 El habla situada: La influencia del contexto en la comunicación	56
4.2.2 La escritura como ruta a la oralidad	62
4.2.3 La articulación del discurso: De la fluidez a la coherencia	65
4.2.4 El lenguaje no verbal y su impacto en la comunicación.....	72
Conclusiones	76
Recomendaciones	78
Referencias bibliográficas	80
Apéndices	87

Lista de tablas

Tabla 1. Caracterización de la población de estudiantes del programa EMMA	31
Tabla 2. Actividades diagnóstico y preparación	36
Tabla 3. Implementación de la propuesta de mediación y recolección de datos	37
Tabla 4. Análisis de datos y evaluación	38
Tabla 5. Elaboración de conclusiones y propuesta	39
Tabla 6. Actividades y ejercicios efectivos en aula	50

Lista de figuras

Figura 1. Estudiante AL12-7 expresión corporal, Actividad Espejo.....	58
Figura 2. Estudiante AL12-7 expresión corporal, Actividad Noticia.....	73
Figura 3. Estudiante MS11-4 expresión corporal, Actividad Espejo.....	74

Lista de Apéndices

Apéndice A. Formato estructura propuesta para el coloquio.....	36
Apéndice B. Instrumentos de Recolección de Datos.....	87
Apéndice C. Formato de convocatoria.....	87
Apéndice D. Formato de consentimiento informado.....	34
Apéndice E. Diario de campo.....	33
Apéndice F. Redes de Apoyo.....	87
Apéndice G. Ejercicio Espejos.....	57
Apéndice H. Ejercicio Telepronter.....	71
Apéndice I. Producción escrita AL12-7.....	64
Apéndice J. Vídeo intervención 3 Coloquio AL12-7.....	75

Resumen

Título: Fortalecimiento de la expresión oral en un programa de acompañamiento a estudiantes con competencias diferenciales*

Autor: Oscar Steven Mejia Muñoz y Juliet Fernanda Reyes Hernández**

Palabras clave: Expresión oral, mediación pedagógica, investigación-acción pedagógica, competencias diferenciales, inclusión educativa.

Descripción:

La presente investigación, anclada en una perspectiva cualitativa de investigación-acción pedagógica, tuvo por finalidad indagar sobre la mediación del coloquio como estrategia para el fortalecimiento de la expresión oral en un grupo de estudiantes con competencias diferenciales. La praxis metodológica, que incluyó la triangulación de diarios de campo, grabaciones y rúbricas cualitativas, permitió develar hallazgos significativos. Estos revelan la oralidad como una práctica intrínsecamente situada, donde el éxito discursivo se potencia en la medida en que las actividades se nutren de estructuras definidas y el apoyo de recursos escritos y no verbales. Finalmente, si bien se confirma que el coloquio constituye una herramienta valiosa para el desarrollo de competencias comunicativas en el contexto de la inclusión educativa, se subraya que la sostenibilidad y el impacto del proceso están intrínsecamente ligados al compromiso de las familias.

*Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas - Escuela de Idiomas - Director Luis Fernando Arévalo Viveros

Abstract

Title: Strengthening Oral Expression Through a Support Program for Students with Diverse Learning Needs*

Author: Oscar Steven Mejia Muñoz y Juliet Fernanda Reyes Hernández**

Key words: Oral expression, pedagogical mediation, pedagogical action research, diverse learning needs, educational inclusion.

Description:

This research, grounded in a qualitative pedagogical action-research perspective, aimed to investigate the mediation of the colloquium as a strategy for strengthening oral expression in a group of students with diverse competencies. The methodological praxis, which included the triangulation of field diaries, recordings, and qualitative rubrics, revealed significant findings. These results highlight orality as an intrinsically situated practice, where discursive success is enhanced when activities are supported by defined structures and the use of written and non-verbal resources. Finally, while confirming that the colloquium constitutes a valuable tool for developing communicative competences within the context of educational inclusion, the study emphasizes that the sustainability and impact of the process are intrinsically linked to family commitment.

*Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas - Escuela de Idiomas - Director Luis Fernando Arévalo Viveros

Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, es imperativo comprender y reconocer la diversidad en las aulas. Los estudiantes con condiciones individuales particulares enfrentan, con frecuencia, percepciones erróneas y desafíos significativos en su trayectoria académica (MEN, 2022). Históricamente, sus características se han interpretado desde un paradigma de la deficiencia; es decir, una visión que sitúa la dificultad en el individuo y se enfoca en sus limitaciones en lugar de valorar sus fortalezas y estilos de aprendizaje propios (Armstrong, 2012). En este marco, la oralidad emerge como un campo de estudio crucial. La capacidad de expresión no es solo una competencia académica, sino una herramienta fundamental para la participación plena en la vida social y educativa. En tal sentido, la habilidad para comunicar ideas y necesidades es un pilar de autonomía que permite a los estudiantes navegar el mundo con confianza y reivindicar su voz en una sociedad que, a menudo, ignora formas diversas de procesamiento y expresión.

En este sentido, se identificó la necesidad de fortalecer las habilidades de lenguaje y expresión oral en estudiantes con dificultades en sus procesos académicos, personales y familiares. Esta población fue seleccionada mediante un diagnóstico previo realizado por el equipo académico y psicosocial de la institución, el cual identificó barreras significativas en el aprendizaje, la interrelación social y el manejo del lenguaje, vinculadas a diagnósticos como el trastorno de ansiedad, déficit de atención, disfemia e inteligencia limítrofe (Programa EMMA, 2024). Esta preocupación se alineó con la relevancia actual de las competencias comunicativas en el panorama educativo, donde la capacidad de articular ideas y participar con dinamismo es trascendental para el aprendizaje individual y colectivo (Hymes, 1972). En este contexto, surgió el Primer Coloquio 'Entorno Familiar: Reivindicando Dinámicas' como una iniciativa pedagógica que emana del

modelo institucional, concebido como un escenario participativo para abordar dicho desafío. Su propósito central consistió en promover el intercambio de vivencias y, de forma esencial, fomentar el desarrollo de capacidades comunicativas que permitieran a los participantes interactuar con seguridad en diversos ámbitos.

De manera consecuente, la institución donde se realizó esta investigación tiene como misión formar al ser humano en la madurez integral de sus procesos. Su enfoque es orientador y holístico; busca que los estudiantes no solo construyan conocimiento, sino que transformen su realidad sociocultural mediante la resolución de problemas desde la innovación educativa. El Coloquio se fundamentó en este modelo pedagógico desarrollista y humanista, el cual prioriza el crecimiento progresivo del estudiante según sus necesidades individuales. Así, esta iniciativa se erigió como un escenario para el reconocimiento, respondiendo a la urgencia de fortalecer a los educandos en sus dimensiones del ser, el hacer y el aprender. En consecuencia, el Coloquio se inscribió en un marco de desarrollo de capacidades que impulsan a los estudiantes a ser agentes activos en la sociedad.

Para abordar esta problemática, la investigación se vinculó al programa institucional EMMA, cuyo nombre es un acrónimo de su ruta de atención: Explora situaciones, Mapea conductas, Mitiga amenazas y riesgos, y Activa acciones. Este programa de acompañamiento integral funciona en una institución educativa de carácter privado ubicada en el municipio de Floridablanca, Santander. El colegio, que cuenta con una población aproximada de 1,600 estudiantes pertenecientes mayoritariamente a estratos socioeconómicos medio-altos y altos (4, 5 y 6), ha diseñado EMMA para mediar en los procesos pedagógicos y psicológicos de aquellos educandos que manifiestan trastornos del aprendizaje, del lenguaje, del neurodesarrollo o discapacidad intelectual.

La propuesta de intervención se centró en el fortalecimiento de la expresión oral, entendida no solo como una destreza lingüística, sino como una facultad trascendental para la reivindicación de la identidad y la participación social de los estudiantes con competencias diferenciales. En este marco, el Primer Coloquio 'Entorno Familiar: Reivindicando Dinámicas' se implementó como la estrategia pedagógica principal para observar y potenciar dichas habilidades comunicativas. Bajo una metodología flexible y diferenciadora, el coloquio permitió que la oralidad se convirtiera en un puente entre el ámbito académico y el bienestar emocional, alineándose con el enfoque de 'escuela transformadora' que promueve la institución.

Sin embargo, la realidad diagnóstica de EMMA reveló un desafío crítico para el desarrollo de estas competencias: de 130 casos que requerían atención especializada, solo 17 estudiantes se vincularon efectivamente al proceso. Esta brecha evidenció que el fortalecimiento de la oralidad en contextos de inclusión no depende exclusivamente de la interacción en el aula, sino que está profundamente condicionado por el compromiso y la sensibilización de las familias. La baja participación inicial subrayó que, para garantizar el éxito comunicativo del estudiante, es indispensable involucrar a los acudientes (Martínez, 2010), eliminando barreras externas y prejuicios sobre las capacidades de los alumnos. A partir de esta necesidad de potenciar la voz de los estudiantes frente a sus propios núcleos familiares y fortalecer su desempeño discursivo, se planteó la siguiente pregunta problema:

Pregunta de investigación

¿Cómo la mediación del coloquio, como estrategia pedagógica, potencia las facultades de expresión oral en estudiantes con competencias diferenciales?

Justificación

La presente investigación encuentra su razón de ser en la necesidad de cerrar la brecha de exclusión que enfrentan los estudiantes con competencias diferenciales en el ámbito de la comunicación oral. La oralidad no es solo una capacidad lingüística, sino un sistema integrado por componentes verbales, kinésicos y proxémicos que constituye la primera herramienta de empoderamiento social (Mostacero, 2004). Como advierte Cassany (2006), la ausencia de facultades para expresar las ideas propias condena al individuo a la invisibilidad. En este contexto, los educandos que presentan condiciones diversas suelen ser relegados a un segundo plano discursivo, ya que el sistema educativo tradicional prioriza una norma de expresión que ignora sus ritmos y estilos de procesamiento particulares.

A pesar de que los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) proponen la oralidad como un eje dinamizador, su aplicación práctica en poblaciones con necesidades específicas suele reducirse a ejercicios de repetición o memorización. Esta situación ignora la riqueza de la construcción colectiva y genera una paradoja: mientras la legislación exige adaptaciones curriculares, las instituciones carecen de estrategias concretas para transformar sus metodologías (Skliar, 2017). Por lo tanto, esta investigación es trascendental porque busca devolver la voz a quienes han sido silenciados por un modelo que se enfoca en la deficiencia y no en la potencia del discurso situado.

Bajo esta premisa, el género coloquio se propuso como una herramienta de mediación pedagógica y no como un fin en sí mismo. Su importancia radica en su estructura dialógica, la cual permite validar la multiplicidad de registros lingüísticos y fomentar el uso de recursos no verbales adaptados a cada estudiante. Al utilizar el coloquio, se logra que el éxito comunicativo no dependa de la perfección gramatical, sino de la eficacia en el intercambio de significados y la construcción de vínculos (Booth y Ainscow, 2002). De este modo, la investigación contribuye a la didáctica de

la lengua al ofrecer rúbricas flexibles que valoran el progreso individual y la metacognición en procesos comunicativos complejos.

Finalmente, este trabajo se sustenta en la visión de una educación inclusiva y proactiva. Siguiendo a Parra Dussan (2010), la inclusión debe identificar las barreras que impiden el acceso a las oportunidades educativas. Al fortalecer la expresión oral, se eliminan etiquetas y se asegura una participación plena en la sociedad, en consonancia con los marcos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). En última instancia, justificar este estudio implica reconocer que la verdadera equidad educativa solo es posible cuando cada estudiante, sin jerarquías, cuenta con los apoyos necesarios para narrar su propia realidad y ser escuchado.

1. Objetivos

1.1 General

Diseñar e implementar una propuesta de mediación pedagógica basada en el género coloquio para fortalecer las habilidades de lenguaje y expresión oral de estudiantes con competencias diferenciales.

1.2 Específicos

Brindar acompañamiento pedagógico personalizado durante la preparación y ejecución del coloquio, asegurando que los estudiantes estructuren y expresen sus ideas de manera clara y coherente.

Incentivar la participación activa y significativa de los estudiantes del grupo EMMA en el coloquio, promoviendo su interacción, escucha crítica y construcción colectiva de conocimiento.

Evaluar el impacto de la mediación pedagógica a través de los talleres en el desarrollo de las habilidades de lenguaje.

En este sentido, tras la presentación detallada del problema de investigación, los objetivos y la justificación del estudio, en las siguientes secciones se expondrá el camino teórico y metodológico que permitió dar respuesta a los propósitos planteados, así como los resultados obtenidos de esta investigación.

La estructura del presente informe se articuló en cuatro capítulos fundamentales. El primero de ellos expuso los antecedentes y los enfoques teóricos que sustentaron la investigación, delimitando los conceptos transversales de la oralidad y la inclusión. El segundo apartado detalló

el diseño metodológico, donde se describieron con precisión el enfoque investigativo, la caracterización de la población, los instrumentos de recolección de información y las técnicas de análisis empleadas. El tercer capítulo presentó los hallazgos derivados de la praxis pedagógica, mientras que el cierre del documento ofreció una síntesis de los resultados más relevantes a través de las conclusiones y recomendaciones.

2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes

La expresión oral ha sido un objeto de estudio constante a lo largo de la historia, evolucionando desde su concepción en la Antigüedad Clásica, donde la retórica y la oratoria la valoraban como herramienta de influencia comunicativa, hasta el siglo XX, que la analizó a través de la lingüística y la psicología del desarrollo autores como Vygotsky, Piaget y Chomsky, destacando su conexión intrínseca con el desarrollo cognitivo y social. Luego, perspectivas como la Semiótica por Saussure y Peirce, y la Pragmática por Grice han profundizado en la oralidad como un sistema de signos y un uso contextual del lenguaje, respectivamente.

A pesar de esta vasta trayectoria de investigación, la mayoría de los estudios se han centrado en poblaciones "típicas", evidenciando una notable carencia de referentes específicos sobre cómo funciona la oralidad en las diversas formas de aprendizaje, lo que motiva la presente investigación. En este contexto de búsqueda de estrategias pedagógicas innovadoras y adaptadas, se realizó una exploración de estudios que han destacado enfoques aplicables para el trabajo de la expresión oral en estudiantes, revelando hallazgos significativos.

En primer lugar, Zambrano et al. (2020) en su investigación La Gamificación. Herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado, han puesto de manifiesto

la relevancia de la gamificación como una herramienta pedagógica prometedora para esta población. Los autores señalan que, al incorporar sistemas de recompensa y progreso, la gamificación se convierte en una herramienta altamente motivadora, promoviendo el aprendizaje autorregulado y la personalización. Asimismo, la retroalimentación inmediata inherente a los juegos facilita a los estudiantes una rápida comprensión de las consecuencias de sus acciones, optimizando la corrección de resultados y contribuyendo al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales específicas.

En segundo lugar, en consonancia con la necesidad de enfoques educativos adaptados, la neuroeducación emerge como un pilar fundamental en las investigaciones. Así, Gutiérrez et al. (2024) en su trabajo *Propuesta de Intervención Educativa Mediante el Uso de las TICCAD para el Desarrollo de Habilidades Socio-Comunicativas en el Estudiantado Neurodivergente*, enfatizan que la comprensión del funcionamiento cerebral, tanto sus fortalezas como sus puntos débiles, es fundamental para diseñar un aprendizaje efectivo para la diversidad estudiantil. Gutiérrez et al. (2024) también definen la neuroeducación como un campo interdisciplinario que construye procesos de enseñanza-aprendizaje fundamentados en el desarrollo y funcionamiento cerebral. Esto permite comprender mejor el ambiente de aprendizaje, el comportamiento del estudiantado y sus tiempos, facilitando la adaptación de metodologías para un proceso más eficaz y motivador.

Por otra parte, la aplicación de estrategias didácticas contextualizadas se presenta como un elemento necesario para promover aprendizajes significativos en los estudiantes. Jiménez y Robles (2016) en su investigación titulada *Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza*, indican que las estrategias son los medios y recursos que se ajustan para lograr aprendizajes direccionados con la intencionalidad del proceso educativo. Esto lo apoya Díaz Barriga (2003) en *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*, quien critica

las metodologías tradicionales que promueven contenidos "abstractos y descontextualizados", puesto que los resultados terminan reduciéndose en aprendizajes de escaso valor. En contraste, una visión situada, favorece prácticas educativas auténticas, coherentes, significativas y propositivas.

En cuarto lugar, Cemeli y Puyuelo (2018) rescatan la importancia de trabajar el lenguaje desde el trabajo grupal y las actividades lúdicas para abordar las dificultades en la oralidad en su investigación llamada La disfemia en el aula: propuesta de intervención desde una educación inclusiva, donde se presenta el lenguaje como el instrumento fundamental de comunicación (Monfort y Juárez, 1980, citado en Pérez, 1997), destacando la importancia de trabajarlo con todo el grupo-clase. De esta manera, los autores subrayan que las actividades conjuntas fomentan la participación y permiten trabajar contenidos favorables para todos los estudiantes, especialmente en casos de trastornos del habla. Así pues, la intervención grupal fomenta el trabajo en equipo, la integración y el reconocimiento de todos, abordando aspectos lingüísticos, morales y afectivos, mientras que los textos literarios son un potente generador de interacciones y desarrollo de la fluidez y representación oral.

De igual manera, más allá de los enfoques pedagógicos específicos, estas investigaciones han profundizado en la naturaleza intrínseca de la oralidad, resaltando sus elementos constitutivos. Al respecto, Rodríguez (2011) en su trabajo La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad, subraya que la oralidad no solo es un medio de comunicación autónomo, sino que se enriquece significativamente por los elementos paralingüísticos. Este autor destaca la importancia de la intensidad, el volumen y las variantes de entonación de la voz, así como las pausas y los silencios, los cuales "sazonan un mensaje" y son claves tanto para el docente como para la interpretación de textos. Rodríguez (2011) señala que descuidar estos aspectos puede hacer que la oralidad pierda su vitalidad, fuerza y cercanía con las emociones en el aula. Por

consiguiente, el dominio de estos elementos es fundamental para movilizar el interés del oyente y generar un impacto comunicativo efectivo, subrayando que "la oralidad se emite desde y con un cuerpo".

2.2 Bases Teóricas

Esta investigación estableció la necesidad de precisar cinco conceptos clave: la oralidad, la inclusión, la didáctica de la lengua, la mediación pedagógica y las competencias diferenciales. La primera noción delineó el objeto central de estudio; la segunda permitió comprender el marco de derechos; la tercera ofreció el sustento para las estrategias de enseñanza; la cuarta explicó el proceso de acompañamiento y, la última, caracterizó las particularidades de la población participante.

2.2.1 El espectro de la oralidad

La oralidad trasciende su concepción como mera producción de sonidos articulados y se configura como un sistema complejo de comunicación, un modo de existencia cultural y una forma primaria de procesamiento del conocimiento. Ong (1982) establece conceptos fundamentales: la oralidad primaria y la oralidad secundaria. La primera se refiere a las culturas ajenas a la escritura, donde la palabra hablada es el único medio de transmisión y organización del pensamiento, lo cual le confiere naturaleza aditiva, agregativa, redundante y participatoria. En palabras de Ong, "en una cultura oral, el pensamiento está entrelazado con la acción, con el evento" (1982, p. 32), lo que implica una cognición ligada a la experiencia y a la inmediatez.

Por otro lado, la oralidad secundaria emerge con la aparición de la escritura y, en tiempos recientes, con las tecnologías electrónicas de la palabra como la radio, la televisión e internet; estas herramientas reconfiguran y amplifican las capacidades del habla, aunque se encuentren mediadas

por la técnica. Sin embargo, su esencia sigue siendo la interacción dinámica y la co-construcción de sentido. Como señala Havelock (1986), las culturas orales desarrollaron estrategias mnemotécnicas para preservar el saber, recurriendo a la repetición y a patrones rítmicos que facilitaban la memorización colectiva. Así pues, la palabra no es un objeto estático, sino un evento performativo, efímero y situado en el presente de la enunciación.

Desde una perspectiva educativa, la oralidad no se limita a la expresión individual, sino que constituye un espacio para la socialización y el aprendizaje colaborativo. Goody (1987), al analizar la relación entre el habla y la escritura, demuestra cómo ambas interactúan en el desarrollo cognitivo, señalando que la alfabetización no erradica la oralidad, sino que la transforma. En el aula, esta se manifiesta en el debate, la narración y la interacción dialógica, siendo determinante para la competencia comunicativa integral. Por ende, representa un pilar sobre el cual se edifican procesos complejos de pensamiento e interacción en diversos contextos socioculturales.

2.2.2 Nociones sobre la inclusión

La inclusión educativa se entiende como un proceso que reconoce la diversidad como un aspecto fundamental para garantizar el derecho a la educación. No se limita a atender la discapacidad, sino que abarca las diferencias culturales, sociales y personales de la vida escolar. En esta perspectiva, la inclusión implica derrumbar las barreras que limitan la participación, asegurando oportunidades reales de desarrollo integral (Fundación Saldarriaga Concha, 2016). Más que un mecanismo de integración, supone una transformación estructural que exige cambios en las políticas, las prácticas pedagógicas y la cultura institucional, orientados a eliminar la discriminación.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2022) indica que la inclusión es un proceso dirigido a garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje con calidad. De este modo, se reconoce que la educación debe responder tanto a las necesidades académicas como a las dimensiones emocionales y relacionales, favoreciendo la construcción de proyectos de vida. Este planteamiento coincide con la UNESCO (2005, 2017), organismo que sostiene que no puede hablarse de calidad educativa sin inclusión, pues ambas dimensiones son inseparables y exigen equidad y justicia social.

Así, la inclusión se configura como una práctica concreta que atraviesa los procesos pedagógicos. Este enfoque implica reconocer que la oralidad no se desarrolla de manera idéntica en todos los sujetos, sino a partir de trayectorias diversas que requieren apoyos diferenciados. De allí que estrategias como el coloquio, concebido como un espacio colaborativo, se conviertan en mediaciones para garantizar momentos para la participación equitativa y la construcción de un discurso propio.

2.2.3 Didáctica de la Lengua

La didáctica de la lengua se consolida como una disciplina que entrelaza la teoría y la práctica en la enseñanza. Su propósito primordial es investigar cómo se adquieren las habilidades lingüísticas y cómo optimizar los métodos para lograr una competencia comunicativa efectiva. Esta área se nutre de la lingüística, la psicología cognitiva y la pedagogía. Cassany (2007) enfatiza que la didáctica debe orientarse al desarrollo de la competencia integral, que abarca la comprensión y producción en contextos auténticos.

Los enfoques contemporáneos priorizan la acción comunicativa y el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Canale y Swain (1980) precisaron componentes clave: las competencias

gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, argumentando que la didáctica debe atender a la interacción de estas dimensiones para que el aprendiz se comunique de forma adecuada. Esto implica un rol docente de facilitador y guía, diseñando situaciones que propicien el aprendizaje activo.

2.2.4 Mediación Pedagógica

La mediación pedagógica se concibe como un proceso intencional en el cual un agente intercede entre el estudiante y el objeto de conocimiento para enriquecer el aprendizaje. Implica una intervención estratégica que busca transformar la relación del alumno con el contenido. Feuerstein (1980) sostiene que el mediador "filtra, enfoca, organiza, amplía y reduce el mundo de estímulos en beneficio del aprendiz" (p. 23).

Este concepto encuentra sustento en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), particularmente en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la distancia entre lo que el estudiante hace de forma independiente y lo que logra con ayuda. Aquí, la mediación se materializa mediante el andamiaje, un apoyo ajustable que se retira conforme se alcanza la autonomía. Investigaciones recientes, como las de León y Alchundia (2024), muestran cómo el andamiaje dirigido a niños con TDAH favorece el desarrollo académico e impacta de manera favorable en lo socioemocional. Esto confirma que mediar implica atender procesos tanto lingüísticos como afectivos.

2.2.5 Competencias Diferenciales

Para los propósitos de este estudio, resulta imperativo definir las competencias diferenciales. Este término trasciende la visión tradicional de la deficiencia para enfocarse en la diversidad de ritmos y formas de procesamiento de la información. Siguiendo a Skliar (2017), estas

no deben entenderse como una carencia, sino como una trayectoria de desarrollo distinta que requiere una respuesta pedagógica flexible. Un estudiante con competencias diferenciales es aquel que, debido a condiciones del neurodesarrollo o factores socioemocionales —como la disfemia o el trastorno de ansiedad—, expresa la realidad de una manera que no siempre encaja en la estandarización escolar.

El reconocimiento de estas competencias exige que la escuela abandone el enfoque del déficit y adopte una perspectiva de potencialidades. De acuerdo con el Programa EMMA (2024), estas diferencias demandan apoyos específicos que brinden herramientas para potenciar las facultades existentes del sujeto. Así, la competencia diferencial se convierte en una categoría de análisis que permite diseñar mediaciones que respeten la singularidad del educando sin renunciar al desarrollo de su capacidad discursiva.

Los conceptos expuestos configuran una red interdependiente que sustenta la investigación. La oralidad actúa como el eje de acción; sin embargo, en estudiantes con competencias diferenciales, esta facultad requiere de una didáctica que no sea punitiva. Aquí, la mediación pedagógica funciona como el puente necesario: mediante el andamiaje, el mediador permite que el alumno supere las barreras de comunicación. Este ciclo adquiere sentido pleno bajo un paradigma de inclusión, donde el objetivo no es la normalización del sujeto, sino la validación de su voz como un aporte legítimo al entorno escolar. La tríada entre sujeto (competencia diferencial), objeto (oralidad) e instrumento (mediación) permite que el coloquio opere como un espacio de reivindicación y aprendizaje significativo.

2.3 Referente Legal

El presente proyecto de investigación se encuentra respaldado por un marco normativo que sustenta, desde una perspectiva jurídica y pedagógica, las acciones orientadas al fortalecimiento de la expresión oral en estudiantes con competencias diferenciales. Este andamiaje legal garantiza el derecho a una educación que reconozca la diversidad como un valor inherente a la condición humana.

2.3.1 Marco Internacional y Constitucional

En el ámbito internacional, se destaca la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas (2006). En su artículo 24, este tratado obliga a los Estados a garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles, asegurando que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general por motivos de su condición y reciban el apoyo necesario para fomentar su desarrollo académico y social.

A nivel nacional, el fundamento principal reside en la Constitución Política de Colombia de 1991. El artículo 13 establece que el Estado protegerá de forma especial a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta. Así mismo, el artículo 67 define la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, buscando el acceso al conocimiento, a la ciencia y a los demás bienes y valores de la cultura.

2.3.2 Leyes Generales y Decretos Reglamentarios

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) refuerza este mandato. En su artículo 46, estipula que la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio

público educativo. Esta ley exige que las instituciones desarrollen programas de apoyo pedagógico para permitir la integración académica y social de dichos alumnos.

En concordancia, el Decreto 1860 de 1994, que organiza el servicio educativo formal, otorga a las instituciones la autonomía para incorporar proyectos pedagógicos específicos dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esto ampara la implementación del coloquio como una estrategia curricular que responde a las necesidades reales del contexto escolar.

Por su parte, el Decreto 1421 de 2017 reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque de inclusión. Este documento es esencial para la investigación, ya que introduce herramientas como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y los Diseños Universales para el Aprendizaje (DUA). La propuesta de mediación a través del coloquio se alinea con estos lineamientos al ofrecer una práctica pedagógica flexible que elimina barreras para la comunicación.

2.3.3 Referentes Técnicos y Curriculares del Lenguaje

La investigación se articula con los documentos de política educativa que rigen el área de Lengua Castellana. Los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998) sitúan la oralidad como un eje primordial, entendiéndola como una herramienta para la construcción de identidad y la participación ciudadana.

De igual forma, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) señalan que, al finalizar los ciclos escolares, los estudiantes deben ser capaces de producir textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos. El uso del coloquio permite dar cumplimiento a estos estándares, adaptando la exigencia a las capacidades discursivas de cada sujeto.

Finalmente, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Lengua Castellana actúan como el referente más concreto. Estos establecen que el estudiante debe participar en espacios de discusión grupal (como el coloquio) aportando opiniones fundamentadas y respetando los turnos conversacionales. Al trabajar con estudiantes con competencias diferenciales, la mediación propuesta busca que estos aprendizajes básicos se alcancen mediante apoyos personalizados, asegurando que la diversidad de procesamiento no sea un obstáculo para el éxito comunicativo.

3. Diseño Metodológico

3.1 Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, dado que buscaba comprender a profundidad un fenómeno educativo complejo: la mediación para el fortalecimiento de habilidades comunicativas y de expresión oral en un grupo específico de estudiantes. Este enfoque permitió explorar las experiencias, percepciones y procesos de aprendizaje desde la perspectiva de los participantes, así como las dinámicas pedagógicas implementadas. En este sentido, tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), "La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural y en relación con su contexto" (p. 358), lo que reforzó la pertinencia de este enfoque para el estudio realizado.

En cuanto al tipo de investigación, se adoptó un diseño de investigación-acción pedagógica o investigación educativa de carácter propositivo. Esta elección se justificó en la naturaleza de los objetivos, que no solo buscaban comprender una problemática, sino también diseñar e implementar una propuesta de mediación (el coloquio) y evaluar su impacto directo en el contexto real del estudiante. Este tipo de investigación posibilitó la reflexión crítica sobre la práctica, la

modificación y mejora de las estrategias pedagógicas en tiempo real, y la generación de conocimiento situado que puede replicarse y adaptarse en contextos similares.

3.2 Población

Respecto a la población, la investigación se llevó a cabo en una institución educativa de carácter privado y confesional, perteneciente a una comunidad religiosa cristiana católica, ubicada en el municipio de Floridablanca, Santander. Sus instalaciones ofrecen un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral a través de tres sedes. La Sede A se destina al desarrollo escolar y cuenta con biblioteca, salas de informática, cafetería y espacios deportivos. La Sede B constituye el complejo recreativo con piscina, gimnasio y parques, mientras que la Sede C se reserva para convivencias espirituales y jornadas de descanso. Para la ejecución de los talleres del programa institucional EMMA (Explora, Mapea, Mitiga y Activa), el colegio dispone de un aula exclusiva en la Sede A, dotada de materiales didácticos y recursos audiovisuales que aseguran la comodidad de los estudiantes.

La institución funciona bajo una jornada única que inicia a las 6:15 a.m. para bachillerato y a las 7:00 a.m. para primaria. Por su parte, las sesiones del programa EMMA se desarrollaron en horario extracurricular, entre las 3:00 p.m. y las 5:00 p.m. La población general del establecimiento consta de aproximadamente 1,600 estudiantes, quienes reciben atención de una planta de setenta docentes. El equipo de apoyo interdisciplinario incluye psicólogas, capellanes y coordinaciones de convivencia y académica, actores fundamentales en la gestión del bienestar estudiantil.

El estudio se centró en los estudiantes vinculados al programa EMMA, quienes presentaban desafíos en sus procesos académicos o sociales. El diagnóstico institucional identificó 130 casos con necesidades de atención específica, con edades comprendidas entre los 7 y los 24 años,

distribuidos desde los primeros grados de básica primaria hasta la educación media. Este grupo incluía a estudiantes con diagnósticos clínicos establecidos y a aquellos que manifestaban dificultades de aprendizaje, emocionales o de convivencia sin un dictamen formal.

Dado el enfoque cualitativo de esta Investigación-Acción pedagógica, la selección de los participantes se realizó de forma intencional, priorizando a los sujetos que formaron parte activa del proceso y demostraron disposición para las actividades propuestas. En este paradigma, no se busca la representatividad estadística mediante una muestra, sino la profundidad en el análisis de los sujetos activos del proceso educativo. Para el desarrollo del estudio, se seleccionaron tres estudiantes que participaron de manera constante en el programa y permitieron observar la evolución de su expresión oral.

A continuación, se presenta la Tabla 1, la cual detalla la caracterización de los tres participantes que integraron este proceso. Con el fin de salvaguardar su identidad y cumplir con los principios éticos de confidencialidad, se asignó un código único a cada uno, construido a partir de sus iniciales, edad y grado escolar.

Tabla 1.

Caracterización de la Población de Estudiantes del Programa EMMA

Código asignado	Género	Diagnóstico	Diagnóstico médico	Capacidad de Habla
<i>MS11-4</i>	M	Dificultades de atención y concentración, disfemia.	No referencia.	Expresión de ideas con claridad. Se percibe disfemia.

SP12-6	F	Crisis ansiosas y angustia, frustración académica.	Valoración con psiquiatría.	Expresión clara, con timidez en ocasiones.
AL12-7	M	Trastorno por déficit de atención, trastorno en el desarrollo de las habilidades escolares e inteligencia límite.	Valoración con psiquiatría.	Fluidez verbal acorde a su edad, realiza inferencias y análisis.

3.3 Categorías e Indicadores de Observación

La categoría principal de este estudio se centró en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y de la expresión oral. Para su observación y valoración cualitativa, se consideraron indicadores como la fluidez verbal, a través del análisis de las pausas, el ritmo del habla y la seguridad en la enunciación; la coherencia y cohesión discursiva, examinando la organización lógica de las ideas; el uso del lenguaje no verbal (kinésica y proxémica), mediante el contacto visual y la postura; y la adecuación pragmática. En este último aspecto, resultó fundamental observar la capacidad del sujeto para adaptar su discurso al contexto de comunicación, regulando el tono y el volumen de voz según el interlocutor y la situación específica.

En este proceso de valoración, se reconoció que, como señala Pérez (2007), los diversos componentes de la expresión oral no siempre se manifiestan con la misma intensidad. Por ello, en lugar de una ponderación numérica, se buscó una apreciación integral que permitiera captar la riqueza de los procesos comunicativos en el aula. En consonancia con la propuesta de Álvarez

Méndez (1996), se destacó la facultad del docente para elaborar sus propios instrumentos de observación. Esta autonomía permite que los registros reflejen con fidelidad las convicciones sobre el aprendizaje de la oralidad, posibilitando la recolección de datos significativos que informen sobre la calidad de la enseñanza y la mejora continua de la práctica pedagógica.

Como eje de la intervención, se estableció la mediación pedagógica basada en el género coloquio. Sus indicadores incluyeron el diseño de estrategias, valorando la pertinencia de los talleres y la adaptación de las actividades a las necesidades de los estudiantes; el acompañamiento personalizado, mediante la observación de la retroalimentación y el uso de técnicas de andamiaje; la estructura y dinámica del coloquio, verificando la claridad de los objetivos y la facilitación de espacios de interacción; y el involucramiento familiar, explorando el vínculo de los acudientes con el proceso y su percepción sobre la trascendencia del programa.

3.4 Instrumentos de Registro y Recolección de Información

Los instrumentos de recolección de información se diseñaron con el fin de registrar de forma sistemática el proceso de mediación y el desarrollo de las facultades comunicativas de los participantes. En coherencia con el enfoque de este estudio, se empleó la observación participante a través del diario de campo. Este recurso, según Martínez (2007), resulta fundamental porque permite sistematizar las prácticas investigativas para enriquecerlas y transformarlas (p. 73). En el diario de campo se consignaron las interacciones, el desempeño discursivo durante las sesiones preparatorias, las dinámicas grupales y las estrategias de mediación implementadas por el docente-investigador¹. Como señalan Bonilla y Rodríguez (citado en Martínez, 2007), este instrumento facilita un monitoreo permanente del proceso y es de gran utilidad para organizar e interpretar la

¹ Ver Apéndice E: Muestra de diario de campo

información recolectada, permitiendo conectar la praxis con la teoría para alcanzar una comprensión profunda del fenómeno educativo.

Complementando la observación, se utilizaron grabaciones de audio y vídeo de las sesiones, las cuales permitieron un análisis detallado de la expresión oral, tanto en sus componentes verbales como no verbales. El uso de estos registros se rigió por un estricto protocolo ético, contando con el consentimiento informado firmado por los padres de familia y acudientes legales de los menores. En dicho documento se garantizó el anonimato de los participantes y se especificó que el material sería utilizado con fines exclusivos de investigación académica².

De igual manera, se empleó la matriz DOFA como una herramienta de análisis reflexivo para valorar el avance del proyecto y los desafíos surgidos durante la intervención. Junto a esto, se hizo uso de rúbricas de valoración cualitativa, diseñadas para apreciar el progreso individual de los sujetos según sus necesidades particulares. Estas rúbricas permitieron una evaluación flexible y situada, centrada en los logros alcanzados por cada estudiante dentro de su propio proceso comunicativo.

3.5 Técnicas y Procedimientos de Análisis de la Información

La información recabada a través de los diversos instrumentos se analizó bajo un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión de los procesos de comunicación. Se aplicó un análisis de contenido, mediante la transcripción de los registros de audio y vídeo para identificar categorías y temas emergentes vinculados a las facultades comunicativas, la mediación pedagógica y la inclusión. En la investigación cualitativa, el diseño y el análisis no se presentan como etapas lineales, sino como procesos flexibles e interactivos. Siguiendo el modelo de Maxwell (1996), los

² Ver Apéndice D: Formato de consentimiento informado

componentes del diseño investigativo se encuentran interrelacionados, lo cual permitió reajustar las decisiones pedagógicas ante nueva información o cambios en la comprensión del fenómeno estudiado (Borda et al., 2017).

Para fortalecer la consistencia de los hallazgos, se empleó la triangulación de fuentes, contrastando la información de los diarios de campo, las grabaciones y las rúbricas de valoración. Este procedimiento buscó obtener una visión holística de la experiencia, validando las interpretaciones a través de la convergencia de distintas miradas sobre un mismo evento. El análisis tuvo un carácter interpretativo, centrado en la búsqueda de patrones y significados subyacentes en las interacciones de los participantes, siempre bajo el sustento de las bases teóricas de la investigación.

En última instancia, se utilizó el método comparativo constante, el cual facilitó el cotejo de los registros en diferentes momentos de la intervención. Este ejercicio reflexivo permitió identificar cambios, progresos y la incidencia de las estrategias de mediación a lo largo del tiempo, asegurando que el proceso de análisis contribuyera de forma directa a la mejora de la praxis pedagógica y al fortalecimiento de la oralidad en los sujetos activos del programa.

3.6 Ruta de Investigación y Etapas Ejecutadas

La presente investigación se desarrolló siguiendo el ciclo cíclico y espiral propio de la Investigación-Acción (IA) pedagógica. Esta ruta permitió al docente-investigador no solo observar la realidad, sino intervenir en ella para transformarla. El proceso se estructuró en cuatro fases que corresponden a los momentos de planificación, acción, observación y reflexión crítica, tal como se detalla a continuación:

3.6.1 Fase I: Diagnóstico y Planificación

Esta etapa se centró en la caracterización inicial de los sujetos y el diseño de la propuesta de mediación, sentando las bases de la intervención docente.

Tabla 2.

Diagnóstico y Preparación

Actividad	<i>Revisión de la población.</i> Análisis de los informes psicopedagógicos de EMMA ³
1.1	para comprender las trayectorias de los estudiantes.
Actividad	<i>Diseño de la propuesta.</i> Formulación de la mediación ⁴ basada en el género
1.2	coloquio.
Actividad	<i>Desarrollo de instrumentos.</i> Diseño de formatos de observación y rúbricas
1.3	cualitativas para asegurar la calidad del registro.
Actividad	<i>Coordinación institucional.</i> Reuniones con la coordinación para definir la temática
1.4	del coloquio y ajustar el cronograma.
Actividad	<i>Socialización.</i> Convocatoria a la comunidad educativa para informar sobre el
1.5	proceso y fomentar la participación.

³ La información que se tomó en cuenta de estos informes se encuentran sintetizados en el muestreo de la *Tabla*

⁴ Estructura propuesta para el desarrollo del coloquio. Véase en el **Apéndice A**.

3.6.2 Fase II: Acción y Observación Participante

En esta fase se ejecutó la propuesta pedagógica. Aquí, el docente asumió un rol de observador participante, método fundamental de la etnografía educativa. Este enfoque permitió al investigador sumergirse en la cultura del aula, captando los significados que los estudiantes otorgan a sus propias palabras y gestos, convirtiéndose en parte del fenómeno que estudia para comprenderlo desde adentro.

Tabla 3.

Ejecución de la Mediación y Registro

Actividad 2.1	<i>Implementación de talleres de lenguaje.</i> Se eligió la estrategia del taller pedagógico debido a su naturaleza activa y cooperativa. El taller permite que el aula se transforme en un laboratorio social donde la lengua no se estudia como un objeto muerto, sino que se usa para resolver conflictos, expresar emociones y negociar significados en tiempo real.
Actividad 2.2	<i>Observación participante y diario de campo.</i> Registro sistemático de las interacciones y dinámicas grupales desde la inmersión etnográfica en el aula.
Actividad 2.3	<i>Registro audiovisual.</i> Grabación de las sesiones para el análisis posterior de los componentes de la expresión oral.

3.6.3 Fase III: Reflexión y Evaluación del Proceso

A diferencia de los estudios que buscan leyes generales, la IA en esta fase busca observar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo fue comprender cómo la mediación transformó la práctica docente y cómo influyó en la autonomía discursiva de los estudiantes.

Tabla 4.

Análisis de Datos y Evaluación

Actividad 3.1	<i>Organización de la información.</i> Transcripción de registros y sistematización de los diarios de campo.
Actividad 3.2	<i>Triangulación.</i> Contraste de fuentes para comprender la evolución de las capacidades comunicativas de los sujetos.
Actividad 3.3	<i>Valoración del proceso de aprendizaje.</i> Evaluación de la incidencia de la propuesta en el desarrollo de la oralidad, contrastando los hallazgos con los propósitos iniciales.

3.6.4 Fase IV: Escritura de Conclusiones y Proyecciones

La etapa de cierre se dedicó a la síntesis de la experiencia y a la generación de saber pedagógico que pueda servir para futuras intervenciones en la institución.

Tabla 5.

Elaboración de Conclusiones y Propuestas

Actividad *Escritura de conclusiones.* Elaboración de las síntesis finales, dando respuesta a la

4.1 pregunta de investigación y a los objetivos.

Actividad *Formulación de recomendaciones.* Sugerencias para fortalecer la implementación

4.2 del programa EMMA y la sostenibilidad del coloquio como espacio de inclusión.

4. Resultados

En el presente capítulo se exponen los resultados de la investigación, los cuales se obtuvieron a partir de un análisis cualitativo de los datos recopilados durante las sesiones del programa EMMA para fortalecer la comunicación y expresión oral en un grupo de estudiantes con competencias diferenciales. El problema que orientó la investigación surge de las dificultades que presentaban estos estudiantes con diagnósticos como trastorno de ansiedad, déficit de atención, disfemia e inteligencia limítrofe, condiciones que inciden directamente en su manera de expresarse. En este sentido, el objetivo central consistió en analizar cómo el coloquio, entendido como una estrategia dialógica y de acompañamiento, favorece el desarrollo de la oralidad y la participación significativa de los niños.

La interpretación de los resultados se organizó en dos categorías. La primera, "Estructura, propósito y dinámica pedagógica", examina la caracterización del grupo de estudio y el programa de apoyo en el que se aplicaron las propuestas. La segunda categoría, "La expresión oral en estudiantes con competencias diferenciales", aborda el análisis de la expresión oral de los estudiantes seleccionados, considerando tanto la cohesión y coherencia de su discurso, así como los recursos no verbales que lo integran, los cuales forman parte esencial de la construcción del

sentido comunicativo. En conjunto, este análisis permitió una evaluación del impacto del acompañamiento en el desarrollo de las habilidades orales de los participantes.

4.1 Estructura, propósito y dinámica pedagógica del programa EMMA

La presente investigación se centró en dos ejes contextuales principales: la población de estudio y el programa académico EMMA, un espacio de acompañamiento pedagógico y emocional diseñado para fortalecer las habilidades comunicativas y sociales de estudiantes con necesidades educativas diversas. El modelo educativo de EMMA representó un desafío metodológico significativo, ya que fue concebido para acoger a participantes de diferentes grados y edades. Esta diversidad etaria y académica se aparta de la estructura fija y grupal de la educación formal y, en consecuencia, demandó un enfoque de enseñanza flexible y adaptado a las necesidades individuales. El carácter personalizado de EMMA implicó que el proceso de avance fuera individual y no grupal: los estudiantes iniciaron su participación de forma escalonada e individualizada y concluyeron el programa tras la culminación de sus objetivos de aprendizaje específicos, lo que buscaba garantizar que cada niño recibiera atención individualizada en cada sesión y avanzara a su propio ritmo.

La dinámica operativa del programa se caracteriza por la rotación constante de participantes y exige una adaptación continua de las actividades, una señal de su modelo altamente flexible. Este diseño adaptativo se refleja en la variación de la inscripción: el programa comenzó con 18 estudiantes, se redujo a solo 3 participantes activos después de cinco meses y posteriormente se incorporaron nuevos estudiantes al programa durante el proceso. Además, el modelo implementó un seguimiento riguroso del progreso, materializado en la entrega de reportes periódicos a los padres de familia. Gracias a la naturaleza de este programa, fue necesario analizar tanto el funcionamiento general de las sesiones como las experiencias individuales de los

estudiantes, a fin de valorar la pertinencia y el impacto del programa en el fortalecimiento de la expresión oral.

4.1.1 El programa y el coloquio, una experiencia pedagógica en construcción

Durante el desarrollo del proyecto, el equipo de investigadores identificó la oportunidad de propiciar un espacio donde se unieran las habilidades orales, emocionales y sociales que los estudiantes habían trabajado a lo largo de las sesiones. De esta reflexión surgió la propuesta del coloquio como actividad de cierre del proceso formativo de EMMA. Su planeación tuvo un papel clave en la organización pedagógica del proyecto, al ofrecer una meta concreta que orientó la enseñanza hacia la producción oral espontánea, reflexiva y significativa.

La elección de esta actividad se fundamentó en las características intrínsecas de esta modalidad de comunicación. El coloquio, tal como lo define Gómez (1987), es la modalidad lingüística más utilizada, pero menos estudiada. Se caracteriza por su espontaneidad y naturalidad, emergiendo de la conversación cotidiana y libre de las restricciones lógicas del lenguaje formal. Aunque suele confundirse con el lenguaje oral, el coloquio constituye una variedad específica del discurso oral, en la que la participación alterna entre interlocutores permite que la comunicación se construya en un espacio de reciprocidad y afectividad. En este tipo de interacción, la expresión lingüística está más influenciada por la intención y la emocionalidad que por la estructura lógica. Así, el coloquio se convierte en un espacio donde los hablantes despliegan su competencia comunicativa, entendida como la capacidad de usar la lengua de manera adecuada al contexto y a las relaciones interpersonales.

Esta concepción sobre el coloquio resultó especialmente significativa en el marco del programa EMMA, dado que los estudiantes presentaban diferencias en sus formas de

comunicación, producto de sus diagnósticos, niveles de desarrollo y experiencias previas. Por esta razón, el coloquio fue implementado como una estrategia pedagógica orientada a valorar la diversidad expresiva y promover la participación desde la singularidad de cada niño. Para preparar a los estudiantes y obtener datos de diagnóstico, se realizaron actividades de expresión oral y corporal, tales como lectura de noticias, mímica, ejercicios de expresión frente a espejos y dramatizaciones. Estas actividades sirvieron como preámbulos del coloquio, lo cual permitió observar la fluidez verbal, coherencia discursiva y uso del lenguaje no verbal de los estudiantes para así estructurar el plan de fortalecimiento.

Asimismo, el coloquio no se concibió como un evento independiente o de modo evaluativo, sino como una mediación pedagógica que buscaba visibilizar los posibles aprendizajes alcanzados en el programa. En lugar de medir el desempeño a partir de estándares preestablecidos, el coloquio propuso valorar el progreso individual y la capacidad de cada estudiante para comunicarse con autenticidad, adaptando su discurso al contexto y a los interlocutores. La planificación del coloquio también permitió reflexionar sobre las condiciones institucionales y pedagógicas necesarias para sostener una propuesta de este tipo. Como ocurre con muchos programas alternativos, EMMA enfrentó desafíos relacionados con la continuidad de las inscripciones, el apoyo curricular y la participación de las familias y docentes de la institución.

Como tema central para el coloquio se seleccionó las redes de apoyo, debido a la preocupación e interés manifestados por la coordinadora académica de la institución. En consonancia con lo anterior, el programa implementó de manera transversal el manejo de emociones y el desarrollo de redes de apoyo con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con el eje temático del coloquio. En este marco, se priorizó el uso de contenido audiovisual como instrumento estratégico de mediación, dado que se identificó en los estudiantes una mayor

concentración y compromiso con este formato en comparación con los textos escritos. Los recursos específicos utilizados incluyeron la película *Red* (Domee Shi), diversos cortometrajes, el poema "Anoche cuando dormía" (Antonio Machado), el cuento infantil *Tengo un volcán* (Miriam Tirado) y videos informativos sobre las emociones.

La elección de estos recursos audiovisuales fue crucial dada la diversidad de la población estudiantil, ya que las prácticas tradicionales de enseñanza resultan insuficientes en escenarios donde los alumnos están "atravesados por formas de comunicación audiovisual de manera continua" (Martínez et al., 2015, p. 7). En este sentido, la implementación de videos, imágenes y presentaciones no solo brindó un soporte atrayente que facilitó la concentración y el acercamiento a temas complejos como las emociones y las redes de apoyo, sino que además, como señalan Martínez et al. (2015), los montajes audiovisuales pueden producir un "impacto emotivo" que genera sentimientos favorables hacia el aprendizaje, "estimulando la atención y la receptividad del alumno" (p. 8). Esta intencionalidad pedagógica permitió abordar los contenidos disciplinares y de desarrollo personal de forma dinámica y concreta, superando la observación pasiva y conectando con el entorno cultural y tecnológico en el que viven los estudiantes.

El propósito de haber abordado textualidades como la película *Red* de Domee Shi y/o el cuento *Tengo un volcán* de Miriam Tirado, entre otros, fue preparar a los estudiantes para la temática del coloquio, buscando brindar conocimiento sobre el tema. Según Gómez (1987), el coloquio se basa en la participación alterna y espontánea de dos o más interlocutores, la prioridad radica en la capacidad de los hablantes para influir en el interlocutor y captar su atención. De este modo, se buscó que cada estudiante tuviera dominio sobre el tema, así pues, en cada sesión se incluyó un espacio de reflexión donde se enfatizaba la importancia del punto de vista individual basado en la información adquirida. El efecto observado fue la transformación del aula en un

escenario de intercambio dinámico: los recursos audiovisuales proveyeron la base informativa y emocional, mientras que los espacios de reflexión posteriores permitieron a los alumnos construir un punto de vista propio. En esencia, se pretendió que el coloquio fuera un espacio de comunicación conversacional dentro de la institución, abordando temas complejos como la importancia de contar con una red de apoyo y de participar activamente en la de quienes los rodean.

La realidad de la implementación del coloquio difirió de las proyecciones iniciales del programa. Debido a la naturaleza personalizada del programa, el grupo de estudiantes con el que se inició el proceso no pudo participar en el evento, lo que impidió convocar al colectivo completo. Solo tres de los inscritos mantuvieron una participación constante en las sesiones previas, situación que motivó la reformulación y reducción del alcance del evento. Aunque se había concebido en un principio como un espacio institucional abierto a toda la comunidad educativa, las limitaciones logísticas y de comunicación entre el programa y la institución obstaculizaron su promoción generalizada. La invitación solo se logró difundir a los grados octavo y décimo, seleccionados por la coordinadora institucional, pero tan solo un estudiante de estos niveles formalizó su inscripción. Ante este panorama, se tomó la decisión de desarrollar una versión más íntima del coloquio, centrada de forma específica en los estudiantes activos del programa en ese momento.

Para la fecha de realización, el programa contaba con siete estudiantes activos, de los cuales solo el estudiante *AL12-7*⁵ había participado en el programa desde el inicio. Esta circunstancia hizo necesario realizar explicaciones concretas sobre el concepto de redes de apoyo, dado que la mayoría de los jóvenes no habían estado presentes en las actividades previas. De esta manera, los estudiantes dedicaron cerca de un mes, previo al evento, a profundizar la información conceptual

⁵ Estos códigos fueron contruados a partir de las iniciales de sus nombres, la edad y el grado al que pertenecen.

sobre el coloquio y fortalecer sus habilidades de expresión oral. Como parte de la preparación inicial, se asignó a cada estudiante un tema específico para que realizara una consulta profunda que le permitiera, más adelante, compartir su experiencia personal en el conversatorio con sus propias palabras, pero fundamentado en el conocimiento del concepto.

Con el fin de que los estudiantes se adaptaran a la organización del evento, se realizaron varios simulacros y se seleccionó a un estudiante del programa para que ejerciera el rol de moderador. Adicionalmente, se les propuso una estructura para que presentaran sus ideas y experiencias al público mediante preguntas clave y demostraciones del trabajo desarrollado en la fase previa, como la elaboración de sus redes de apoyo. Los estudiantes lograron guiar la totalidad del coloquio, donde presentaron el concepto del espacio a los grados quinto, sexto y séptimo de la institución. El manejo que tuvieron los jóvenes en el escenario superó las expectativas, considerando el corto tiempo de preparación que la mayoría había tenido; esto debido a que el esfuerzo de las primeras fases del programa se había centrado en los estudiantes que ya se habían retirado o concluido su participación. Los participantes abordaron el espacio de tal forma que mantuvieron la atención del público durante las dos horas del desarrollo, suscitando el interés de los asistentes en ingresar al programa, hacer preguntas y ofrecer sus opiniones, gracias a la experiencia y motivación que proyectaron los integrantes EMMA.

La invitación al coloquio se extendió también a los padres de familia de los estudiantes del programa, a los docentes con disponibilidad de asistir y a quienes estuvieran interesados en observar el progreso y las reflexiones de los jóvenes de EMMA. Este evento fue acogido y utilizado como la clausura del programa, lo que permitió la intervención de los padres de familia, específicamente del acudiente de *AL12-7*, quien compartió su experiencia en el proceso con su hijo y la significancia del acompañamiento en el ámbito tanto personal como académico del joven.

A esto se sumaron las experiencias compartidas por la psicóloga, quien acompañó de cerca a los niños y por la directora del programa. A pesar de haberse desarrollado solo con un estudiante que había estado presente en todas las actividades previas, el coloquio tuvo un desarrollo satisfactorio, generando un resultado positivo para los padres de familia, los propios estudiantes y los investigadores que acompañaron a los niños durante el año escolar.

Para futuras ediciones del coloquio y con el fin de evitar contratiempos en la convocatoria y la claridad sobre los participantes, resulta necesario que el programa EMMA reflexione sobre cómo asegurar la participación de los estudiantes en este tipo de eventos, sin afectar su carácter personalizado. Además, se considera fundamental que desde el inicio se visibilice en la institución que el coloquio se desarrollará como un evento formal e institucional, con un debido reconocimiento por el esfuerzo y la participación. La naturaleza no estática del programa, que no mantiene un grupo fijo durante un tiempo preestablecido, tendió a generar incertidumbre sobre la disponibilidad de los estudiantes. Por ello, se optó por un modelo que promoviera un compromiso no solo por parte de los niños, sino también de sus padres, empleando un moderador y preguntas flexibles que permitieran un conversatorio de naturaleza experiencial y afectiva, en lugar de una estructura rígida.

En última instancia, el coloquio logró el propósito inicial de brindar un espacio y una oportunidad a los niños con competencias diferenciales para hablar frente a un público sobre un tema, pero desde una perspectiva afectiva, trascendiendo el carácter cuadriculado y estricto de formatos como una exposición o un debate. La preparación del coloquio sugiere que este formato requiere continuidad y un compromiso prolongado para desplegar su potencial formativo, es decir, su capacidad para fortalecer la expresión oral, la escucha activa y la reflexión compartida. Sin embargo, la dinámica implementada demostró que, con los ajustes adecuados, el coloquio puede

constituirse en una herramienta eficaz para fomentar el diálogo, la reflexión y la construcción de la identidad comunicativa en diversos contextos educativos dentro de la institución. En síntesis, el coloquio representó una proyección del proceso formativo, más que un punto final, ofreciendo espacios de acompañamiento que fortalecieron la confianza, la conciencia de la autorregulación emocional y la capacidad discursiva de los estudiantes. El proceso de planificación y los avances observados evidenciaron que la palabra —entendida como encuentro, expresión y construcción de sentido— se consolidó como el verdadero eje transformador del programa EMMA.

4.1.2 Mediación pedagógica en un aula diversa

En este apartado se presentan las actividades didácticas implementadas en el programa EMMA, concebidas como experiencias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la expresión oral en contextos de diversidad. Las sesiones se desarrollaban los viernes y contaban con una asistencia que oscilaba entre seis y quince estudiantes. La población del programa incluía niños con una amplia gama de diagnósticos —entre ellos, trastorno por déficit de atención (TDA), trastornos específicos del aprendizaje (dislexia, disgrafía), discapacidad intelectual leve o moderada, trastornos del espectro autista, inteligencia limítrofe, síntomas de ansiedad y estrés escolar—, además de dificultades en la atención, la memoria de trabajo, la fluidez verbal y otras funciones ejecutivas.

Estos diagnósticos, obtenidos a partir de informes institucionales y el equipo de orientación, fueron asumidos desde una perspectiva pedagógica y sociocultural, entendiendo que cada condición implicaba particularidades en la forma de comunicarse y aprender, más que limitaciones fijas. El equipo de trabajo —conformado por los investigadores, los orientadores y la docente titular del programa— tuvo que ajustar la planificación y las estrategias de manera constante, adaptando las propuestas a las necesidades de los participantes. Debido a la asistencia

irregular, se optó por una metodología donde las sesiones y los talleres fueran flexibles y dinámicos, diseñados para mantener el interés, favorecer la participación y permitir la retroalimentación inmediata. En este sentido, no fue posible sostener una secuencialidad didáctica estricta, ya que la variabilidad en la asistencia implicaba la constante reconfiguración de los contenidos y las actividades. Esta situación exigió priorizar procesos de aprendizaje autónomos y significativos en cada sesión, más que la continuidad progresiva propia de una planificación lineal.

En coherencia con estas condiciones pedagógicas, el taller se constituyó como estrategia de intervención. Entendido en este trabajo de investigación como una forma de aprendizaje activo y situado, funcionó como mediación pedagógica que combina el hacer con el reflexionar. En él, los estudiantes construyeron conocimiento a través de la práctica oral, la manipulación de materiales, el diálogo y la exploración emocional. Este enfoque se justifica en la necesidad de superar la pasividad en el aprendizaje, pues, como argumenta Rosa María Torres (1998), en el taller “el trabajo manual se combina con el trabajo intelectual, la práctica con la teoría, el hacer con el pensar, lo individual con lo colectivo”, promoviendo la participación y el desarrollo integral en la diversidad (p. 27). Asimismo, este enfoque respondió a una visión de enseñanza dialógica inspirada en Vygotsky, donde la interacción con otros constituye el principal motor del desarrollo cognitivo y comunicativo.

Esto llevó a la elección de textualidades pertinentes y a la creación de estrategias didácticas sobre la marcha. Una de las actividades más recurrentes fue la lectura en voz alta, seleccionada por su potencial para fortalecer la comprensión y la expresión oral, ya que, como sostienen Riffo et al. (2018):

Leer un texto en voz alta forma parte de las actividades habituales en el contexto escolar, tanto así que los docentes dedican tiempo y esfuerzo a enseñar,

corregir y evaluar el desempeño de sus estudiantes a fin de que su lectura sea fluida, libre de errores y ‘expresiva’, es decir, que muestre congruencia entre las inflexiones de la voz y el sentido del texto leído (Calet et al., 2015; Kim & Wagner, 2015). (p. 180)

En coherencia con ello, se implementaron lecturas guiadas donde los niños modulaban la voz, aplicaban pausas según los signos de puntuación y aprendían a reconocer la emoción detrás de las palabras. Esta práctica permitió que, incluso con diferencias notables en la capacidad lectora, todos los participantes encontraran un espacio de expresión compartida.

Dentro del componente articulatorio de la expresión verbal oral, los ejercicios de dicción y fluidez verbal se implementaron consistentemente en los talleres. Se trabajó la pronunciación de fonemas complejos mediante trabalenguas, pangramas y parónimos, buscando favorecer la articulación y la claridad del habla. No obstante, el principal hallazgo fue que la mejoría en la fluidez de los estudiantes solo se evidenciaba durante la ejecución de los ejercicios, sin observarse una transferencia significativa a su expresión oral general fuera de la sesión. Por lo tanto, estas actividades terminaron por funcionar como un espacio de práctica intensiva de la oralidad, más que como una estrategia de consolidación a largo plazo. Las sesiones también incluyeron variaciones de intensidad, ritmo y entonación, así como la manipulación de condiciones ambientales (con ruido o en silencio) para el desarrollo del control respiratorio y la concentración.

A continuación, se presenta una *Tabla 6* que resume las actividades y ejercicios que se implementaron para fortalecer la expresión oral en el grupo de estudio. Cada uno de estos ejercicios fue diseñado para mejorar la fluidez, la claridad y la precisión fonética de los estudiantes.

Tabla 6.

Actividades y ejercicios efectivos en aula

Actividades	¿Qué hacer?	Respecto a la expresión oral	Ejemplos
Signos de puntuación	Leer de acuerdo con los signos de puntuación. Utilizando también el cuerpo.	Mejora la entonación, el ritmo y la pausa, permitiendo una expresión oral más clara y natural que transmite el mensaje y la emoción de forma efectiva.	¿Santiago vino a clase hoy? ¡Santiago vino a clase hoy! Santiago vino a clase hoy. Santiago trajo su mochila a clase, dentro de ella tenía: comida, dulces, cuadernos y más cosas.
Dictado fonético/articulatorio	Clasificar y pronunciar las palabras basándose en el punto y modo de articulación de los sonidos que las componen.	Fortalece la pronunciación y articulación de fonemas específicos, ayudando a reconocer y producir correctamente los sonidos del idioma.	Clasificación por el punto de articulación: Bilabiales: /p/, /b/, /m/ (peso, beso, mesa). Labiodentales: /f/ (foca).

Interdentales: /z/ o /θ/

(zapato, cena).

Dentales: /t/, /d/ (tubo,

dedo).

Alveolares: /s/, /n/, /l/,

/r/, /r/ (sol, nunca,

lago, perro, caro).

Palatales: /ch/, /ñ/, /ll/

o /y/ (chico, año, llave,

yate).

Velares: /k/, /g/, /j/ o

/x/ (casa, gato, jarra).

Clasificación por el

modo de articulación:

Oclusivas: /p/, /t/, /k/,

/b/, /d/, /g/ (pato,

tomate, casa).

Fricativas: /f/, /s/, /j/

(fresa, sapo, jabón).

Africadas: /ch/

(chicle).

			Nasales: /m/, /n/, /ɲ/ (mano, nariz, ñoqui). Laterales: /l/ (loro). Vibrantes: /r/ (simple: caro) y /r/ (múltiple: perro).
Parónimos	Pronunciar y diferenciar claramente las palabras que suenan parecido, pero tienen significados totalmente distintos.	Da claridad y precisión en la expresión oral para evitar malentendidos.	-Abeja (insecto) - Oveja (mamífero rumiante) -Comprensión (facultad de comprender) - Compresión (acción de comprimir) -Prejuicio (juicio previo sin experiencia) - Perjuicio (daño) -Sujeción (acción de sujetar) - Sugestión (influencia sobre alguien)

Trabalenguas	Decir lo más rápido el trabalenguas y que se comprenda cada palabra.	Mejora la dicción, la fluidez y la agilidad de la lengua al forzar la pronunciación clara de sonidos complejos.	-Cuando cuentes cuantos, cuenta cuántos cuantos cuentas, porque si no cuentas cuántos cuantos cuentas, nunca sabrás cuántos cuantos sabes contar. -Si Pancha plancha con cuatro planchas, ¿con cuántas planchas plancha Pancha? -Pepe Pecas pica papas con un pico. Con un pico pica papas Pepe Pecas.
Pangrama	Leer correctamente la frase, la cual contiene la mayoría de las letras del abecedario.	Ayuda a la articulación de todos los sonidos del idioma. Obligan al hablante a vocalizar y pronunciar una gran variedad de fonemas en una sola frase,	El veloz murciélago hindú comía feliz cardillo y kiwi. La cigüeña tocaba el xilófono.

		lo que mejora la dicción y la agilidad bucal de manera integral.	-Joven de poca fe, ¿por qué no comes whisky con queso y pavo? -La niña, su hija, come queso y patata, mientras que la otra, su hijastra, juega al fútbol.
--	--	--	--

En síntesis, la implementación de las actividades didácticas en esta aula diversa reveló tres consideraciones metodológicas esenciales. Primero, la eficacia de las propuestas dependió directamente de la estructura y el andamiaje. Aquellas sesiones con guías claras, apoyos visuales y tiempos breves de ejecución fueron consistentemente más efectivas para sostener la atención de los estudiantes. Por ejemplo, actividades como los ejercicios de dicción con tarjetas de colores que indicaban el fonema a reforzar o la lectura guiada marcando el ritmo fueron altamente efectivas, ya que ofrecían guías claras que canalizaban la atención. En contraste, propuestas como las discusiones sin un rol específico asignado o las actividades de expresión libre sin un apoyo visual inmediato, generaron frustración y una rápida pérdida de foco.

Segundo, aunado a lo anterior, se identificó la dicción —entendida en este trabajo como la claridad, la precisión y la adecuación rítmica con la que el hablante articula los sonidos del idioma— como un elemento clave, pero su análisis trascendió la aproximación técnica. El hallazgo fundamental fue que el estado afectivo de los estudiantes resultó ser el factor más trascendental en su desempeño oral, incluso más que la práctica aislada de los elementos articulatorios. Esto se

debe a que la afectividad incide directamente en la articulación de la lengua: manifestaciones como la ansiedad, el estrés o la frustración inhibían la fluidez y la claridad del habla. Por el contrario, la confianza potenciaba la expresión. Actividades como la lectura guiada ofrecieron un canal seguro y validado para la expresión y la modulación emocional. En este sentido, la dicción fue asumida como una competencia lingüística y afectiva intrínsecamente ligada a la seguridad y la confianza discursiva de los participantes (Carranza & Alessandroni, 2013).

Tercero, no obstante, el valor afectivo y social de los talleres, el análisis de las dinámicas de fluidez verbal, como los trabalenguas, evidenció una limitación en la transferencia del aprendizaje. A pesar de la práctica constante y repetitiva, la mejoría articulatoria se circunscribió al marco controlado de la sesión de taller. Sin embargo, el valor de estos ejercicios residió en su capacidad para proporcionar un espacio de práctica intensiva y segura de la oralidad, necesario para la familiarización fonética y la desensibilización a la exposición, más que para la consolidación técnica a largo plazo. Finalmente, el proceso de estas actividades implementadas en las sesiones evidenció que el desarrollo de la oralidad en un contexto de diversidad requiere un enfoque flexible y situado que priorice el bienestar emocional. Las estrategias más exitosas fueron aquellas que lograron conjugar la práctica lingüística con un profundo acompañamiento afectivo, convirtiendo al taller en un espacio donde la palabra, la emoción y la voz propia convergieron para generar una experiencia amena y participativa en el aula.

4.2 La expresión oral en estudiantes con competencias diferenciales

El trabajo con los estudiantes permitió identificar diversas formas de expresión oral que dejan ver las particularidades individuales y los retos que enfrentan al comunicarse en distintos escenarios. En este caso, la palabra aparece como una manifestación de experiencias, emociones y capacidades de cada participante. A partir de las actividades realizadas se hizo evidente que la

oralidad no depende únicamente de la corrección gramatical, sino también del modo en que los estudiantes logran adecuarse a los contextos, organizar sus ideas, mantener la fluidez y acompañar el discurso con recursos no verbales. En este sentido, la escritura como paso para la oralidad cobra relevancia en contextos que demandan mayor formalidad, donde la producción oral requiere procesos de planificación y organización previa. En estos casos, la escritura funciona como un apoyo que permite estructurar y dar coherencia al discurso antes de su enunciación.

Con el fin de comprender estos procesos, los resultados se organizaron en cuatro apartados que permiten observar la oralidad desde diferentes aspectos: el habla situada y la influencia del contexto, la escritura como paso para la oralidad, la articulación del discurso desde la fluidez hacia la coherencia y el uso del lenguaje no verbal. Cada uno de estos ejes recoge la información que dejaron los estudiantes del programa EMMA en sus intervenciones, mostrando tanto los avances alcanzados en las diferentes actividades, como las dificultades que aún requieren un acompañamiento pedagógico.

4.2.1 El habla situada: La influencia del contexto en la comunicación

El habla no se produce de manera aislada, sino enmarcada en un contexto que define su forma y significado. Cada situación de comunicación establece unas condiciones que orientan lo que se dice, cómo se dice y cómo puede ser interpretado por los interlocutores. Austin (1962) señaló que al hablar no solo enunciamos oraciones, sino que realizamos actos donde su valor depende del contexto en el que suceden. Junto a esto, Searle (1969) planteó que los actos de habla están regulados por las reglas sociales y pragmáticas que permiten comprender la intención del hablante. Escandell (1996), desde la pragmática, enfatiza que el sentido de un enunciado no puede reducirse a su significado literal, dado que está mediado por factores como la situación, los participantes y las expectativas compartidas.

En la investigación, las actividades didácticas diseñadas y aplicadas en el programa EMMA (descritas en el apartado 1.2) propiciaron diversos escenarios para observar cómo el contexto influye en la forma en que los estudiantes se expresan. Estas actividades incluyeron tanto ejercicios de carácter libre, como la dinámica del espejo (que consistía en que los estudiantes hablaran sobre un tema de su elección o respondieran preguntas abiertas mientras se veían en un espejo), como propuestas más estructuradas (por ejemplo, la lectura de noticias y poemas, y espacios creativos como las dramatizaciones). Cada una de estas actividades brindó un entorno particular que condicionó el desempeño oral de los participantes.

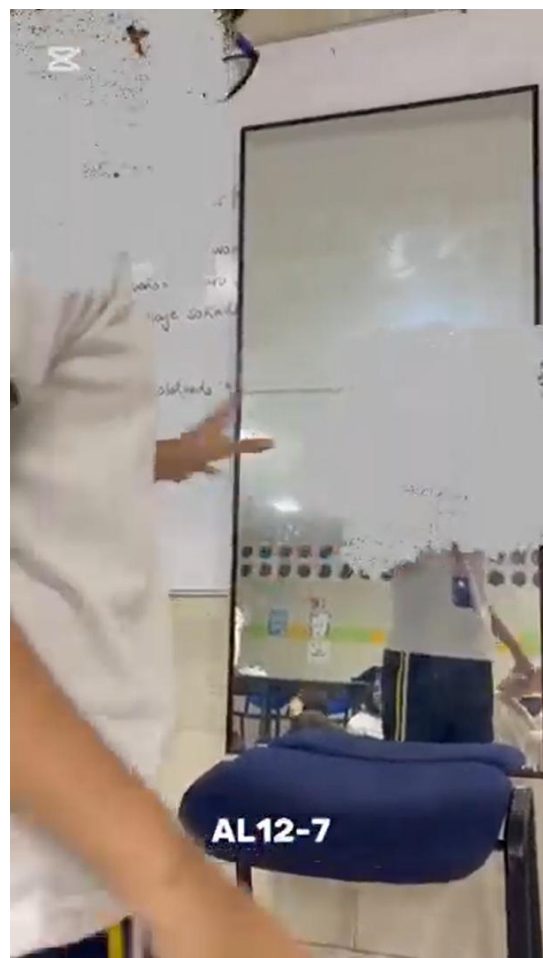
En las actividades de carácter libre, los estudiantes enfrentaron mayores dificultades de organización discursiva. En la actividad de los espejos⁶, por ejemplo, se evidenciaron repeticiones, pausas prolongadas y titubeos, especialmente en *MS11-4*, cuya inseguridad lo llevó a dejar frases sin concluir “Mi animal favorito es el gato (5”) porque la mayoría↓ (()) ...”. Al no tener un discurso preparado, el estudiante no tenía claridad sobre lo que hablaba, lo que llegó a mostrar algo entorpecida su participación, sin un hilo conductor claro. Esta situación puede comprenderse a partir de la naturaleza de la oralidad como una expresión discursiva con un alto componente subjetivo, en la que intervienen los dialectos de cada hablante. En este sentido, la forma en que el estudiante organiza y expresa sus ideas no solo responde a la situación comunicativa, sino también a sus particularidades lingüísticas, cognitivas y experienciales, lo que incide directamente en la coherencia y continuidad de su discurso. *AL12-7*, por su parte, recurrió a explicaciones adicionales que interrumpieron la continuidad de su relato como se puede

⁶ Vídeo “actividad espejos” Ver en **Apéndice G**.

observar en esta intervención: “Hola/// Mi sueño más raro por decirlo así ↓ EL SEGUNDO aunque algunos no logren parecer que/ que/ que una ORUGA /// En serio/ este sueño es real↑ por si me preguntan↑ /// Me estaba ahí atacando/ era como si se me montara un mico↑ ahí – y estaba ahí que no me podía mover”. También se presenta el caso de **SP12-6**, quien prefirió no participar, mostrando cómo el contexto emocional incide directamente en la posibilidad de expresarse.

Figura 1

Estudiante AL12-7 expresión corporal, Actividad Espejo



Nota. Estudiante **AL12-7** en la actividad de los espejos. Se observa el uso de recursos gestuales, especialmente el movimiento de las manos para acompañar el relato, lo cual sugiere un intento del estudiante por reforzar y dar énfasis a la información que comunica.

De este modo, aunque los tres casos comparten dificultades en la planificación y continuidad del discurso, las causas y manifestaciones fueron distintas: en **MS11-4**, la desorganización se asoció a la atención y el control cognitivo; en **AL12-7**, a la impulsividad expresiva; y en **SP12-6**, a la inhibición emocional. Estas diferencias reflejan la diversidad funcional del grupo, pero también evidencian la capacidad del programa EMMA para adaptar las actividades a las particularidades de cada estudiante, reconociendo la oralidad como un proceso profundamente heterogéneo.

Por otra parte, las actividades de improvisación ofrecieron un acercamiento al registro lingüístico y los sociolectos empleados por los estudiantes en contextos no académicos. Este análisis se fundamenta en la sociolingüística, que concibe el lenguaje como un sistema variable: el registro lingüístico se define como el conjunto de patrones de habla elegidos por el usuario en función de la situación comunicativa (contexto formal vs. informal), el tema y los participantes (Halliday & Hasan, 1976). Las interacciones espontáneas observadas y registradas en los diarios de campo revelaron una notable similitud con los resultados de las actividades libres. En este registro coloquial, emergieron patrones de habla característicos: el estudiante **MS11-4** solía emplear opiniones poco estructuradas y carentes de precisión, lo que le llevaba a un abandono recurrente de los diálogos. De manera similar, **AL12-7** mostró una marcada tendencia a la digresión y la realización excesiva de incisos, lo que afectaba la cohesión y le hacía perder el hilo conductor de la conversación. En contraste, **SP12-6** limitaba su participación a intervenciones muy precisas pero inusuales, manifestando una preferencia por un registro de habla restringido incluso en

entornos informales⁷. Estos hallazgos sugieren que el desarrollo de la expresión oral debe considerar la adaptación del registro como un eje de intervención pedagógica.

En contraste, las actividades con guion ofrecieron un apoyo que favoreció un mejor control del discurso. Una de ellas fue la lectura de noticias, propuesta con el objetivo de fortalecer la organización discursiva y la expresión oral planificada. Esta actividad consistió en que cada estudiante asumiera el rol de presentador de un noticiero, preparando previamente un texto breve a partir de una noticia seleccionada con ayuda de los docentes. El ejercicio se fundamentó en la necesidad de desarrollar la coherencia, la entonación y la fluidez verbal, aspectos que, según Cassany (2006), se consolidan cuando el hablante comprende la estructura lógica de su discurso y adapta su voz a la intención comunicativa del mensaje. Además, la simulación del noticiero permitió integrar componentes de oralidad formal, promoviendo que los estudiantes organizaran ideas con un propósito comunicativo claro y redujeran la improvisación excesiva observada en las dinámicas más libres.

En esta actividad, **SP12-6** alcanzó un tono claro y organizado, manteniendo la coherencia y el ritmo de su intervención. **MS11-4**, aunque presentó repeticiones y un error léxico, logró sostener un discurso más fluido que en la dinámica libre. **AL12-7** destacó por su expresividad, utilizando variaciones de entonación y dramatización de voz, lo que hizo más llamativa su participación, aunque en ciertos momentos la exageración le restó naturalidad al discurso. Estos resultados reflejan que la mediación docente y la existencia de un guion previo facilitaron el desarrollo de la oralidad estructurada y una mejor conexión entre el contenido, la voz y el gesto.

⁷ Ver Apéndice E: Muestra de diario de campo

Estas diferencias no solo reflejan las demandas de cada contexto, también se relacionan con los diagnósticos de los estudiantes. En el caso de *MS11-4*, sus dificultades de atención y concentración, así como la presencia de la disfemia, explican las pausas prolongadas y las frases inconclusas que aparecieron en la actividad de los espejos, aunque logró un mejor desempeño cuando tenía el apoyo de un escrito, como en la lectura de la noticia. En *SP12-6* las situaciones ansiosas y la frustración académica se manifestaron en la falta de participación y actitud activa en contextos más libres, mientras que en actividades guiadas mostró una expresión clara y en orden, lo que confirma que la actividad estructurada favorece su seguridad. Esto puede explicarse en que el guion, como forma de mediación escrita, reduce la incertidumbre del hablante frente a la situación comunicativa, brindándole un soporte previo que disminuye la ansiedad y le permite anticipar su intervención. En este sentido, la escritura no solo cumple una función cognitiva, sino también afectiva, al ofrecer un marco de contención que facilita una producción oral más organizada y segura. *AL12-7*, cuyo diagnóstico incluye déficit de atención, dificultades en el desarrollo de habilidades escolares e inteligencia límite, evidenció un estilo expresivo y fluido acorde a su edad, pero con tendencia a realizar incisos y dramatizaciones que, si bien complementan su participación, en ocasiones interrumpen la coherencia global de su discurso.

En cuanto a las actividades creativas y expresivas, como dramatizaciones, se observó una mayor soltura en el uso de la voz y el cuerpo. Se resalta a *AL12-7*, dado que aprovechó estos espacios para desplegar su capacidad expresiva, con cambios de timbre y tono para representar mejor personajes y contextos, lo que generó interés y felicitaciones por parte de sus compañeros. Sin embargo, este énfasis en la actuación dificultó en ocasiones la coherencia del discurso.

En conjunto, estos hallazgos confirmaron que la expresión oral es una práctica situada que depende del contexto en el que ocurre. La espontaneidad, la formalidad y la creatividad generan

demandas distintas en los hablantes, revelando tanto fortalezas como limitaciones en sus competencias comunicativas tal como señala (Austin, Searle y Escandell), el sentido de lo que se dice no puede comprenderse fuera de la situación concreta en que se produce y en este caso, cada una de las actividades en el aula de EMMA, funcionó como un escenario que configuró la manera en que los estudiantes pusieron en juego el uso de la palabra.

4.2.2 La escritura como ruta a la oralidad

La producción oral no surge de manera improvisada, sino que suele estar precedida por un proceso en el que de manera interna se organiza y empieza a dar forma a lo que se quiere comunicar. Sin embargo, la escritura en un aula con estudiantes con competencias diferenciales comprende retos que fueron difíciles de superar. Por lo cual, las actividades escritas para fortalecer la expresión oral y la comunicación en los estudiantes solo se pudieron realizar en la preparación del discurso para el coloquio y únicamente con tres estudiantes que ya cursaban grados de secundaria. En este sentido, la escritura funcionó como un recurso de apoyo que ayuda a ordenar las ideas y tener de manera anticipada la estructura del discurso.

Si bien esta investigación se enfocó hacia la expresión oral, la escritura emerge como una estrategia fundamental para estructurar el pensamiento y cimentar las bases de la oralidad. Como señala Cassany (2006), a través de formatos diversos como resúmenes, esquemas, apuntes, entre otros, los estudiantes transforman impresiones subjetivas en discursos coherentes. Este proceso fue fundamental para preparar el terreno de la expresión oral consciente, al exigir a los estudiantes clarificar y jerarquizar conceptos e ideas sobre la temática que se estaba abordando.

Esta experiencia permitió observar una distinción fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa: la diferencia entre la oralidad primaria e improvisada y la oralidad

secundaria o elaborada. La primera, según Ong (1982), se caracteriza por su espontaneidad, dependencia del contexto y fuerte carga afectiva, ya que surge sin planificación previa y en interacción directa con los interlocutores. En cambio, la oralidad secundaria o elaborada se apoya en procesos de planificación y en el uso de la escritura como mediación cognitiva, lo que permite una expresión más coherente, reflexiva y controlada. Este planteamiento resulta clave para comprender las dinámicas observadas en el aula, especialmente en aquellos escenarios que exigen una mayor formalización del discurso. En el caso de los estudiantes del programa EMMA, la introducción de la escritura permitió precisamente transitar de una oralidad espontánea y fragmentada hacia una oralidad más estructurada, donde el discurso adquirió mayor claridad, cohesión y sentido comunicativo.

Este proceso se relaciona directamente con las exigencias del contexto comunicativo, particularmente en el desarrollo del coloquio, entendido como un género discursivo de carácter formal que demanda planificación, organización y control del discurso. A diferencia de otras formas de oralidad cotidiana o espontánea, en este tipo de escenarios los estudiantes deben adecuar su intervención a criterios de coherencia, pertinencia temática y claridad expositiva, lo que evidencia que la oralidad no es homogénea, sino que varía según las condiciones y propósitos de la interacción.

Los ejercicios de escritura que se utilizaron durante la preparación del coloquio consistieron en mapas mentales sobre la red de apoyo de los estudiantes, una consulta en clase sobre algunos términos específicos y se dejó un espacio para que los estudiantes hicieran preguntas abiertas al público durante su discurso. Para ello, se les dio material informativo y uso de páginas web para que realizaran las consultas. En este apartado se analizó la participación escrita del estudiante *AL12-7*, pues fue el único que permaneció en el programa desde un inicio hasta el final

del año escolar. Se evidenció que la escritura del estudiante era muy puntual y desordenada, no desarrollaba los contenidos más allá de lo necesario y se mostró un desinterés en la consulta, lo que conlleva un ejercicio de escritura simple.⁸

En coherencia con la precariedad de su producción escrita, cuando se le pidió a **AL12-7** que expusiera su apartado, se hizo evidente que su discurso carecía de información y estructura. Su presentación se manifestó en pausas incómodas, una desconexión notoria con el tema y un control deficiente de los conceptos. De hecho, su oralidad se caracterizó por ser confusa, interrumpida y sin dar ideas claras, reflejando la misma ausencia de orden y jerarquía presente en su texto. Tras realizar el ejercicio y recibir la retroalimentación docente, se esperaba que el estudiante utilizara la escritura como herramienta para una búsqueda más asertiva y una estructuración consciente, sin embargo, el resultado de los intentos subsiguientes no mejoró sustancialmente.

Este hallazgo pone en tensión la premisa teórica de la oralidad secundaria. Si bien autores como Cassany (2006) y Ong (1982) señalan la escritura como un recurso fundamental para estructurar el pensamiento y cimentar las bases de la oralidad elaborada, en el contexto de esta aula diversa, el proceso resultó inconveniente. Las condiciones diferenciales del estudiante, particularmente sus déficits en las funciones ejecutivas necesarias para la planificación, la jerarquización y la memoria de trabajo, repercutieron de manera significativa en la capacidad de la escritura para ejercer su función de mediación cognitiva.

Por lo tanto, la experiencia demostró que, para una población con estas características diagnósticas, la escritura no funcionó como una vía efectiva para el orden de su discurso. Los

⁸ Producción escrita **AL12-7**. Ver en **Apéndice I**.

resultados obtenidos evidenciaron que las metodologías que se apoyan en la escritura para la ordenación de las ideas pueden ser insuficientes y no transferibles, necesitando un replanteamiento hacia estrategias didácticas que prioricen el andamiaje verbal y la práctica intensiva sobre el proceso de codificación textual como ancla para la estructuración.

4.2.3 La articulación del discurso: De la fluidez a la coherencia

La articulación del discurso supone la capacidad de sostener un enunciado continuo, con un ritmo estable y un uso pertinente de pausas y silencios que no interrumpan la construcción del sentido. En la expresión oral, la fluidez verbal y la coherencia se relacionan estrechamente, aunque su funcionamiento difiere del de la lengua escrita. En el discurso hablado, la coherencia no depende tanto de la cohesión formal —es decir, del uso explícito de conectores, concordancias o marcadores sintácticos—, sino del contexto situacional y compartido entre los interlocutores. Como explica Hymes (1972), la competencia comunicativa no se limita al dominio gramatical, sino que incluye el conocimiento de cuándo, cómo y con quién hablar, es decir, la adecuación del discurso a la situación comunicativa. En esta línea, autores como Halliday y Hasan (1976) y Van Dijk (1980) señalan que, mientras la cohesión se refiere a los vínculos lingüísticos que conectan las proposiciones, la coherencia emerge de la interpretación contextual y del conocimiento compartido que permite comprender el sentido global del mensaje. En los estudiantes del programa EMMA, esta distinción fue esencial para analizar cómo, incluso con pausas, repeticiones o disfluencias, el discurso podía mantener coherencia pragmática gracias al contexto de interacción y a la intención comunicativa del hablante.

En este contexto, las transcripciones de actividades realizadas con el programa EMMA resultaron fundamentales, ya que permitieron el análisis de manera detallada, tanto de los elementos prosódicos (pausas, silencios, entonación), como de las disfluencias (muletillas,

repeticiones, reinicios) que influían en la continuidad del discurso. A partir de este análisis, se pudo determinar cómo cada estudiante articulaba su relato y en qué medida lograba mantener la coherencia de lo que quería comunicar. Para ilustrar cómo se manifestaban estos elementos en la práctica, se transcribe a continuación el desempeño de *AL12-7* en la actividad de la lectura de noticias.

Análisis AL12-7: Transcripción (actividad noticia)

“¡La empatía se volvió viral! // En esta semana en el Instituto ↑ / los estudiantes del programa EMMA lanzaron↑ una campaña llamada “La↑ empatía es mi superpoder” / en la que compartieron→ acciones pequeñas pero poderosas para mejorar la convivencia // Entre→ las más destacadas / se encuentran frases como / “¿Quieres jugar conmigo?”// “Te entiendo→ ” y “¿Te↑ puedo ayudar?” // Esta campaña tuvo tanto impacto que incluso↑ los docentes comenzaron a replicarla→ durante sus clases // La profesora↑ Mónica comentó: / “Los niños se sienten más tranquilos cuando saben que alguien los entiende/// La empatía cambia el ambiente // ” (cambia la voz a una más chillona) Se recuerde→ que la empatía↑ es la capacidad de ponerse en el lugar del otro / entender↑ lo que se siente y actuar con amabilidad↓ /// En casa también es {%err: sitar} / Basta con preguntar: / “¿Qué fue lo mejor y lo más difícil de tu día→?” / y escuchar con atención↓”

AL12-7 se caracterizó por un estilo expresivo y dinámico, marcado por variaciones de entonación ($\uparrow\downarrow$), alargamiento ($\rightarrow$) y dramatización de voces, lo que aporta viveza a la narración. Aunque cometió un pequeño error léxico ($\{\%err: sitar\}$), mantuvo la continuidad del discurso y logró captar la atención del oyente. Se puede considerar una fluidez media/alta, pues si bien, en ocasiones exageraba la voz o introducía cambios bruscos de timbre, conservaba la coherencia de su relato. En contraste, en la actividad de los espejos, tendía a interrumpir su discurso con repeticiones y explicaciones de más, lo que evidenciaba que la expresividad que le daba seguridad en la lectura podría convertirse en un obstáculo cuando se trataba de hablar de manera espontánea.

La actividad de los espejos, previamente citada, consistió en que cada estudiante se ubicara frente a un espejo y pronunciara un discurso libre sobre sí mismo, observando sus gestos y postura mientras hablaba. Este ejercicio buscó fortalecer la conciencia corporal y expresiva, permitiendo que los estudiantes reconocieran su propia voz y controlaran su discurso. Desde la perspectiva de Hymes (1972), el habla se sitúa siempre en un contexto comunicativo; en este caso, el hablante se convierte en su propio interlocutor, favoreciendo la autorregulación del lenguaje y la fluidez verbal. Como ejemplo del desempeño en esta actividad, se incluye la siguiente transcripción del estudiante **MS11-4**.

Análisis MS11-4: Transcripción (actividad espejo)

“Mi animal favorito es el gato (5”) porque la mayoría $\downarrow$ (()) = El sueño más raro que he tenido es / Jerónimo besuqueandose con mi hermano y ya ... Mi sueño más soñado es ir $a\rightarrow a\rightarrow a\rightarrow$ Estados Unidos $\downarrow$ ”

En esta intervención, **MS11-4** presentó un ritmo irregular, marcado por silencios prolongados (5”), autointerrupciones (=) y alargamientos (→) que dificultaron la continuidad del discurso. Además, no logró completar las oraciones y utilizó expresiones inconclusas (...), lo que generó un relato fragmentado y de difícil comprensión. Su fluidez se podría calificar como media/baja, ya que las disfluencias superaban los momentos de continuidad. Por otro lado, en la actividad de la noticia **MS11-4** logró mayor control del discurso:

“¡Se descubrió el poder de una sonrisa! // Buenas tardes/ les habla Manuel Pérez desde el noticiero escolar EMMA Noticias/// En nuestra institución { %err: instituta } en nuestra ins ti tu ción↑ / se ha comprobado que una sonrisa puede cambiar el día de cualquier persona /// Esta semana↑ / en los salones de primaria↑ los docentes comenzaron el día saludando a sus estudiantes con una sonrisa sincera y una frase positiva...”

Aunque presentó errores léxicos ({ %err: instituta }), pausas marcadas y repeticiones, mantuvo un ritmo relativamente fluido y con variaciones de entonación que hacían más expresiva la narración. A diferencia de su participación espontánea en la actividad de espejos, en esta mostró más seguridad y logró transmitir el mensaje con claridad. Lo que evidenció que su desempeño mejorará cuando contaba con un texto de apoyo, lo que redujo la inseguridad y la dispersión temática. Por otra parte, en el caso de **SP12-6**, la situación fue distinta, como se evidencia en el siguiente apartado.

Análisis SP12-6: Transcripción (actividad noticia)

En la actividad de espejos, **SP12-6** no participó debido a timidez y ansiedad, lo que reflejó cómo los factores emocionales incidían directamente en la fluidez y coherencia del discurso oral. Esto es un aspecto importante, pues mostró la necesidad de ambientes donde los estudiantes se sintieran cómodos para favorecer su expresión y oralidad. A diferencia de su ausencia en la actividad de los espejos, la participación de **SP12-6** en la lectura de noticias permitió observar un desempeño distinto, como se presenta a continuación.

“¡El enojo también necesita ser escuchado! // En otras noticias / se ha detectado un aumento en los casos de estudiantes que se sienten enojados / cuando no logran expresarse o se sienten ignorados /// Especialistas del programa EMMA nos explican que el enojo es una emoción natural y necesaria / pero que debe aprenderse a manejar con respeto ↓ // En→ una reciente actividad de escucha activa / se pidió a los niños que compartieran lo que sienten cuando se enojan / Manuel de segundo grado expresó: / “Me da rabia cuando me gritan / porque siento que no me entienden. /// Desde EMMA se propone una estrategia sencilla: cuando un niño esté enojado / en↑ casa o en clase / en→ lugar de castigar primero / se debe preguntar: “¿Qué te pasó?” /// Escuchar antes de juzgar puede evitar conflictos / y enseñar a expresar lo que sentimos ayuda a crecer emocionalmente”

En esta actividad, **SP12-6** logró sostener un discurso claro y organizado, respetando las pausas (//), (///) y variando la entonación (↓↑) de manera coherente con el estilo noticiero. Su

lectura fue continua, sin muletillas, ni interrupciones, lo que evidenció seguridad en la ejecución. Aunque pudo reforzar aún más la entonación en palabras claves, su fluidez era media/alta, lo que demostró que, en contextos bien diseñados y estructurados, junto con apoyos textuales, pudo expresarse con claridad y más confianza.

Al finalizar el programa, se llevó a cabo el coloquio. Del muestreo solo participó el estudiante *AL12-7*. Este espacio, aunque fue breve, resultó una intervención importante de analizar, puesto que el estudiante debía expresar, a un público distinto al del aula de EMMA, su experiencia en el programa y cómo las redes de apoyo fueron importantes en su ámbito escolar, personal y familiar. A continuación, se presentan algunas de las intervenciones que realizó.

Respondiendo a la pregunta general: “¿Qué ha sido EMMA para ti?”, respondió: “Para mí EMMA / fuee↑ /// mi / para mí significa confianza, buscar tener respeto /// estar / tarr↑ / estar juntos y pues ya”.

La siguiente pregunta a la que respondió *AL12-7* fue: “¿Cómo le parecieron las sesiones de acompañamiento psicológico?”. Esta fue su intervención: “Para mí las clases de la profesora /// fueron las mejores // además nosotros hicimos una actividad sobre crear un videojuego y /// esa fue la que más me gustó↑ y yo le tengo mucho cariño // a la profe”.

Finalmente, *AL12-7* expuso una idea propia sobre las redes de apoyo, donde expresó: “Las redes de apoyo son para poner personas muy importantes↑ / sean amigos /familiares /// o maestrOS↑// Así que les voy a mostrar una caricatura que dice lo siguiente ///Lo que sola↑ o solo↑ no se puede / en red↑ se construye // Acá podemos ver una red y aquí cuatro personas

poniendo lo que se ve / o sea / uno eh uno / elige herramientas / uno conocimiento / uno con ideas y uno con los recursos⁹”.

El estudiante, pese a no tener un guion, se expresó de una forma más fluida de lo que solía hacerlo. Realizó comentarios cortos pero concisos, y no utilizó palabras complejas ni expresiones grotescas al momento de ejemplificar sus ideas. Esto es relevante, puesto que en las sesiones de EMMA se pudo evidenciar que, dentro de las conversaciones rutinarias, *AL12-7* realizaba comentarios obscenos para comunicar sus ideas, propio de su personalidad limítrofe, lo cual fue regulado por los docentes y la psicóloga que acompañaban el programa.

Es importante precisar que esta intervención tuvo un resultado distinto al esperado, puesto que sí se evidenció un cambio relevante en la articulación del discurso de *AL12-7*. Esta mejoría en su discurso en el coloquio podría atribuirse a que el estudiante estuvo presente durante todo el proceso de identificación de emociones y la teoría de lo que es una red de apoyo. Su expresión segura, clara y con dominio del tema contrasta con las sesiones previas, ya que cuando *AL12-7* abordaba un tema que desconocía, no mantenía la fluidez ni la cohesión en su discurso.

En general, el análisis de la articulación del discurso mostró cómo la fluidez incide directamente en la coherencia de las intervenciones. *AL12-7* se distinguió por su expresividad al leer relatos de forma dinámica, sin embargo, en discursos espontáneos donde debía improvisar, tendía a ser repetitivo y dejaba de lado la claridad de su discurso. *MS11-4* evidenció mayores dificultades, pues en el discurso libre presentó bloqueos y silencios, mientras que en la lectura mejoró su control, aunque con repeticiones y algún error de léxico. *SP12-6* reflejó el impacto de las emociones en la expresión oral, al no participar en la actividad de los espejos, pero en la

⁹ Vídeo intervención *AL12-7*. Ver en **Apéndice H**.

actividad de la lectura de la noticia logró tener un buen desempeño, con un discurso claro y coherente. Estos hallazgos confirman lo que señala Dell Hymes (1972), quien entiende la competencia comunicativa como la capacidad de usar recursos lingüísticos de manera eficaz en contextos específicos. La fluidez, en este sentido, no puede evaluarse de forma independiente, sino como un componente que permite la construcción coherente del mensaje y que está condicionado por el contexto, la seguridad del hablante y las estrategias que llega a utilizar para sostener su participación.

4.2.4 El lenguaje no verbal y su impacto en la comunicación

El lenguaje no verbal constituye un componente esencial de la interacción humana, dado que logra transmitir información, emociones y actitudes que complementan o contradicen lo que se está expresando de modo verbal. Según Birdwhistell (1970), la kinésica -gestos, posturas y movimientos corporales- y la proxémica descrita por Hall (1966) como el uso del espacio y la distancia interpersonal, forman parte de un sistema comunicativo que funciona de manera paralela al discurso oral. En el contexto escolar, estos elementos son de especial relevancia debido a que reflejan tanto la disposición de los estudiantes hacia la participación como sus estrategias para manejar la inseguridad o reforzar el mensaje.

En la actividad de las noticias¹⁰, se evidenciaron diferencias significativas entre los tres estudiantes. ***SP12-6*** acompañó su lectura con gestos de manos amplios y acordes al discurso, manteniendo una postura recta y estable que ayudó a reforzar su seguridad, además, su atención permaneció fija en el texto escrito. En contraste, ***MS11-4*** mostró un movimiento de manos repetitivo que no se articulaba con lo que expresaba y en varios momentos rompió la postura

¹⁰ Vídeo “Ejercicio telepronter/noticia” Ver en **Apéndice H**.

erguida inclinando la silla hacia atrás, lo que transmitió cierta dispersión. Por su parte, **AL12-7** se llevó las manos a la nariz en repetidas ocasiones, mantuvo una postura más rígida, con una de las manos detrás de la silla y escasos movimientos expresivos, lo que le restó naturalidad y redujo el impacto visual en su discurso.

Figura 2

Estudiante AL12-7 expresión corporal, Actividad Noticia



Nota. Estudiante **AL12-7** durante la actividad de lectura de noticias. La postura rígida y el gesto de llevarse la mano a la nariz reflejan incomodidad y ansiedad en un contexto formal de exposición.

En la dinámica de los espejos¹¹, las conductas no verbales se intensificaron por la cuestión de tener que hablar frente a su propia imagen. **AL12-7**, aunque utilizó algunos gestos relacionados con su relato, no logró sostener la quietud corporal, pues alternaba movimientos de las manos con acciones como limpiarse la nariz de manera repetida, lo que interrumpía la fluidez de su discurso.

¹¹ Video “actividad espejos” Ver en **Apéndice G**.

MS11-4, en cambio, mantuvo las manos atrás, pero giraba constantemente hacia sus compañeros o profesores, además, se rascaba la cabeza, indicando señales de distracción y nerviosismo. **SP12-6**, no participó en esta actividad debido a factores emocionales, lo que también constituye una manifestación no verbal de retraimiento.

Figura 3

Estudiante MS11-4 expresión corporal, Actividad Espejo



Nota. Estudiante **MS11-4** en la dinámica del espejo. La posición de las manos y el movimiento de girar la cabeza evidencian señales de nerviosismo y distracción al confrontar su propia imagen y la exposición al grupo.

La actividad de representación corporal, en la que los estudiantes debían actuar una emoción, situación o animal para que sus compañeros lo adivinaran, permitió observar cómo el cuerpo se convierte en el medio principal de comunicación al eliminar el componente verbal. En este ejercicio, **AL12-7** destacó por su expresividad, logrando que los demás reconocieran con

facilidad las acciones representadas, lo que demostró su habilidad para emplear el lenguaje corporal como recurso comunicativo. *MS11-4*, por su parte, participó una sola vez, con timidez, pero consiguió transmitir la idea mediante gestos básicos, evidenciando un manejo limitado, aunque funcional, de la kinésica. Este tipo de dinámica coincide con lo propuesto por Hymes (1972), quien reconoce que la competencia comunicativa no se restringe al uso verbal del lenguaje, sino que incluye también los elementos gestuales y contextuales que permiten la comprensión entre interlocutores.

En el contexto del coloquio, la participación de *AL12-7*, permitió identificar un uso constante y funcional del lenguaje no verbal como apoyo a su discurso oral. En su primera intervención, acompañó lo que decía con movimientos de manos pertinentes y coherentes con el contenido de su discurso, especialmente en los momentos de enumeración, donde recurrió al conteo con los dedos para organizar y clarificar sus ideas. Aunque permaneció sentado durante esta intervención, intentó mantener una postura orientada hacia el público; no obstante, los movimientos reiterados de las piernas pueden asociarse a un estado de inquietud. En una intervención posterior, al tener que exponer a partir de imágenes proyectadas, decidió ponerse de pie, acercarse a ellas y señalar con el dedo los elementos a los que hacía referencia, lo que facilitó la comprensión del contenido por parte de los interlocutores. Cuando presentó dificultades para expresar lo que debía decir, estas se manifestaron corporalmente mediante golpes leves en la pierna y gestos de frustración, sin que ello interrumpiera por completo su intervención¹². En conjunto, estos comportamientos permiten reconocer que *AL12-7* utilizó de manera espontánea la gestualidad como estrategia para sostener y organizar su discurso oral durante el coloquio.

¹² Apéndice J. Vídeo intervención 3 Coloquio *AL12-7*

En síntesis, estos hallazgos mostraron que el lenguaje no verbal no solo acompaña el discurso, sino que influye directamente en el desarrollo de la oralidad de los estudiantes con competencias diferenciales. Mientras *SP12-6* se apoyaba en una conducta kinésica congruente que refuerza la claridad y la seguridad de su intervención, *MS11-4* reflejaba en su postura y movimientos la misma inseguridad que se manifestaba en su discurso verbal, evidenciando una conexión directa entre lo corporal y lo expresivo. Por su parte, *AL12-7* alternaba entre una notable expresividad corporal en contextos lúdicos y una rigidez marcada en situaciones más formales, lo que evidenció una falta de transferencia del control corporal entre registros comunicativos (lúdico vs. formal). Por consiguiente, comprender y trabajar los elementos no verbales en un aula diferencial resulta esencial para fortalecer la expresión oral, ya que la enseñanza de la palabra implica reconocer el cuerpo como un recurso expresivo y significativo (Poyatos, 1994).

Conclusiones

El desarrollo de esta investigación permitió comprender que la oralidad, más allá de ser una competencia lingüística, constituye un proceso profundamente situado y mediado por el perfil cognitivo y afectivo, configurándose a partir de las experiencias, emociones y contextos de quienes la practican.

Inicialmente, las sesiones se concibieron para fortalecer la expresión oral de estudiantes con competencias diferenciales pertenecientes al programa EMMA. Sin embargo, la investigación evidenció que no hubo un fortalecimiento sostenible de la habilidad. Este hallazgo es crucial para el análisis de poblaciones con competencias diferenciales, dado que la dificultad no radica solo en la técnica, sino en el impacto de los diagnósticos (como el Trastorno por Déficit de Atención o las dificultades en funciones ejecutivas) que obstaculizan la planificación, la memoria de trabajo y la

autorregulación del discurso. Por lo tanto, las sesiones terminaron por funcionar, más que como un motor de avance, como un ambiente de refuerzo y externalización de la estructura que permitía la expresión que estos estudiantes no podían sostener de manera autónoma.

En coherencia con el perfil de la población, los hallazgos demostraron que la afectividad cumple un papel determinante en la construcción del discurso. Para estudiantes que históricamente han enfrentado fracaso y corrección, la exposición oral genera una elevada carga de ansiedad y baja autoeficacia. Los refuerzos observados fueron el resultado de crear un entorno comunicativo de bajo riesgo, donde el acto de expresarse era más valorado que la perfección gramatical. Las prácticas guiadas resultaron más efectivas que las actividades libres porque ofrecieron la estructura (andamio) que el estudiante no podía generar internamente, reduciendo así la carga cognitiva y la ansiedad asociada a la improvisación.

Por otra parte, la falta de continuidad de algunos estudiantes y la escasa vinculación familiar evidenciaron las limitaciones estructurales del programa. La inclusión, entendida desde Booth y Ainscow (2002) como un proceso que implica la participación de todos los actores educativos, requiere una corresponsabilidad efectiva entre escuela y familia. Sin este vínculo de refuerzo externo, el desarrollo de las habilidades comunicativas se ve interrumpido, afectando la posibilidad de generar aprendizajes sostenibles.

Finalmente, la investigación deja como conclusión que la mediación pedagógica que ofrece el programa EMMA constituye una herramienta viable y significativa, siempre y cuando se garantice la continuidad y el acompañamiento afectivo y estructural. Más que medir "mejoramientos" cuantificables, este trabajo terminó por comprender la complejidad de la oralidad en la diversidad, lo que evidenció desafíos estructurales del programa y reconoció que la expresión

oral, en su dimensión humana y comunicativa, es una vía de inclusión, autonomía y reconocimiento del otro.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos, se considera fundamental que el programa EMMA continúe fortaleciendo sus mecanismos de acompañamiento y permanencia. El trabajo con estudiantes que presentan competencias diferenciales requiere constancia y seguimiento, no solo desde la escuela, sino también desde las familias, quienes desempeñan un papel determinante en la consolidación de los procesos comunicativos y emocionales. Es necesario promover espacios de encuentro entre docentes y padres de familia para garantizar una participación activa y sostenida en el desarrollo de las actividades del programa.

Asimismo, se recomienda consolidar un trabajo interdisciplinar que vincule profesionales de distintas áreas —como psicología, fonoaudiología y educación especial— con el fin de ofrecer un acompañamiento integral a los estudiantes. Este tipo de colaboración permite abordar las dificultades de la expresión oral desde una mirada más amplia, que no se limite a lo lingüístico, sino que contemple también los factores afectivos, cognitivos y sociales que inciden en el proceso de comunicación. Por otra parte, resulta pertinente continuar diseñando materiales y estrategias didácticas que respondan a la diversidad del aula. Las actividades que integran lo verbal, lo corporal y lo emocional demostraron ser especialmente efectivas para favorecer la participación, por lo que se sugiere ampliar su aplicación y adaptarlas a distintos niveles de complejidad. En esta línea, la mediación pedagógica debe seguir orientándose hacia propuestas flexibles que reconozcan los ritmos y potencialidades individuales de los estudiantes.

Finalmente, para futuras investigaciones, se sugiere profundizar en el estudio de la oralidad desde una perspectiva longitudinal, que permita observar los efectos sostenidos de estrategias como el coloquio en el desarrollo comunicativo de los estudiantes. De igual modo, se recomienda fomentar la formación docente en temas de inclusión y oralidad, de modo que los docentes cuenten con herramientas teóricas y prácticas que les permitan abordar con sensibilidad la diversidad de contextos y necesidades presentes en el aula.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Angulo, T. (2015). *Competencias básicas en escritura, lectura y argumentación*. Octaedro.
- Álvarez Méndez, J. M. (1996). *La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción reflexiva*.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Espasa.
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Oxford University Press.
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and context: Essays on body motion communication*. University of Pennsylvania Press.
- Blanco, C., & Castro, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación: Revista Científica de Enfermería*, (27), 10.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Carranza, R., & Alessandroni Betancor, N. (2013). Dicción, fonética y técnica vocal: El entrenamiento vocal en clave interdisciplinaria. En *IX Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina* (La Plata, 2013).

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

Cassany, D., & Morales, Ó. (2007). *Afilas el lapicero: Guía de redacción para profesionales*. Anagrama.

Celemin, J., Martínez, D., Vargas, C., Bedoya, M., & Ángel, C. (2016). *Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha*. Fundación Saldarriaga Concha.

Cemeli, A., & Puyuelo, M. (2018). *La disfemia en el aula: Propuesta de intervención desde una educación inclusiva*.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*. <https://www.mineducacion.gov.co/>

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).

Escandell Vidal, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.

Feuerstein, R., & Jensen, M. (1980, mayo). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *The Educational Forum*, 44(4), 401–423. Taylor & Francis Group.

Gómez, P. (1987). *Aproximación a la lengua del coloquio*.

Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge University

Press. Grandin, T., & Panek, R. (2013). *The autistic brain: Thinking across the spectrum*. Houghton Mifflin Harcourt.

Gutiérrez, P., Díaz, B., Armendáriz, S., & Félix, E. (2024). Propuesta de intervención educativa mediante el uso de las TICCAD para el desarrollo de habilidades socio-comunicativas en el estudiantado neurodivergente. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(3), 5063–5075.

Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Siglo XXI Editores.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Havelock, E. A. (1986). *The muse learns to write: Reflections on orality and literacy from antiquity to the present*. Yale University Press.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw Hill.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En *Sociolinguistics* (pp. 269–293).

Jiménez, A., & Robles, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza. *Revista Educateconciencia*, 8.

León, M., & Alchundia, M. (2025). El impacto de la teoría del andamiaje de Vygotsky en niños y niñas con TDH en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 7986–8008.

Martínez, A., Graieb, A., Fantini, V., & Joselevich, M. (2015). Los medios audiovisuales en el aula. Una propuesta para su inclusión pedagógica. In IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales 28-30 de octubre de 2015 Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales.

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4(80), 73–80.

Martínez, S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 1(8), 1–15.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.

Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós. Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. <https://www.mineducacion.gov.co/>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://www.mineducacion.gov.co/>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia (Nota técnica)*. <https://www.mineducacion.gov.co/>

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Narváez, E. A. A., & Cajamarca, L. N. (2022). *Mediación didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera en estudiantes de inclusión educativa*.

Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73–84.

Parra, M. (2017). *Jerome Bruner, el padre de la psicología cognitiva*. Editorial.

Pérez, C. (2007). Evaluar la expresión oral: Propuesta contra los viejos inconvenientes. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 191–204). Universidad de La Rioja.

Pérez, J. (1997). Tratamiento de los retrasos del lenguaje desde la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 175–188.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal* (Vol. II: Paralenguaje, kinésica e interacción). Ediciones Istmo.

Riffo, B., Caro, N., & Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 175–198. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175>

Ríos, Y. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias Imágenes*, 7(1).

Rodríguez, F. (2011). La didáctica de la oralidad: Experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, 16(1), 151–160.

Rodrigo, M. (2018). Aprendizaje dialógico y educación inclusiva: Una aproximación sociocultural. *Revista de Educación*, 379, 10–31.

Saldarriaga Vélez, O. D. J. (2003). *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

Silverman, C. (2015). NeuroTribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity by Steve Silberman. *Anthropological Quarterly*, 88(4), 1111–1121.

Skliar, C. (2017). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad histórica*. Miño y Dávila.

Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender: Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. SEP.

Tusón Valls, A. (2006). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso: Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. En C. Lomas (Comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)* (Vol. 1, pp. 93–107). Editorial Magisterio.

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO. (2005). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.

Vargas-Guillén, G., Sesarego-Acosta, E. R., & Guerrero-Criollo, M. J. (2019). Formación ética y normas trascendentales de la razón. El problema de la educación ciudadana. revista Colombiana de Educación, (76), 285-304.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.

Zambrano, A., Lucas, M. de los Á., & Luque, E. (2020). La gamificación: Herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Revista Educación y Sociedad*, 6(3), 10. ISSN 2477-8818.

APÉNDICES

Apéndice A. Formato estructura propuesta para el coloquio

Formato estructura propuesta para el coloquio

Apéndice B. Instrumentos de Recolección de Datos

Instrumentos de Recolección de Datos.

Apéndice C. Formato de convocatoria

Formato de convocatoria.

Apéndice D. Formato de consentimiento informado

Formato Consentimiento informado

Apéndice E. Diario de campo

Diario de Campo (ejemplo de elaboración, semana 7).

Apéndice F. Redes de Apoyo

REDES DE APOYO - PRIMERO PRIMARIA

Apéndice G. Ejercicio Espejos

Ejercicio Espejos

Apéndice H. Ejercicio Telepronter

Ejercicio Telepronter/ Noticia

Apéndice I. Producción escrita *AL12-7*

ESTUDIANTE AL12-7 ESCRITO

Apéndice J. Vídeo intervención 3 Coloquio AL12-7

REDES DE APOYO - PRIMERO PRIMARIA