

01

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA MEJORA DE LA PRODUCCIÓN ORAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIO

METHODOLOGICAL STRATEGY FOR THE IMPROVEMENT OF ORAL PRODUCTION IN UNIVERSITY STUDENTS

María de los Ángeles Sánchez Trujillo¹

E-mail: pchemsan@upc.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>

Estefanía Bernabé-Sánchez²

E-mail: ebernabe@faculty.ie.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9361-0972>

Felícita Delia Sáenz-Egúsquiza¹

E-mail: pcsifsae@upc.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0921-362X>

Eduar Antonio Rodríguez Flores³

E-mail: erodriguez@ucal.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0807-6686>

¹Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú

²IE University, (Universidad Privada española). Madrid, España

³Universidad de Ciencias y Artes de América Latina, Lima, Perú

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Sánchez Trujillo, M. A. de los., Bernabé-Sánchez, E., Sáenz-Egúsquiza, F. D., & Rodríguez Flores, E. A. (2023). Estrategia metodológica para la mejora de la producción oral en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 19(95), 7-19

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue implementar una estrategia metodológica para mejorar la producción oral en estudiantes de Educación, pertenecientes al primer ciclo de una universidad privada de Lima. El enfoque es mixto y el diseño es de investigación-acción. La muestra estuvo conformada por 75 estudiantes. Se consideraron tres fases: la diagnóstica, la de diseño de la propuesta, y la de aplicación y evaluación. En la diagnóstica, se aplicó una lista de cotejo para evaluar el estado inicial de la producción oral del alumnado, así como una entrevista semiestructurada dirigida a 5 docentes de primer ciclo. Posteriormente, se diseñó la estrategia basada en el trabajo colaborativo y la indagación guiada. Finalmente, en la tercera fase, se aplicó la observación semiestructurada para identificar los progresos del alumnado, tanto a nivel de proceso como de producto final, además de una lista de cotejo a sus producciones individuales, una guía de análisis documental a sus esquemas grupales de planificación y una entrevista semiestructurada a los docentes de Comunicación. Entre los hallazgos, destacan, como principales fortalezas, el desarrollo del tema y las habilidades blandas. También, mejoraron sus recursos corporales y orales, aunque la dicción y el volumen de voz aún representan oportunidades de mejora.

Palabras clave:

Estrategia metodológica, método de enseñanza, produc-

ción oral, competencia oral, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The objective of this study was to implement a methodological strategy to improve oral production in Education students, belonging to the first cycle of a private university in Lima. The approach is mixed, and the design is action research. The sample consisted of 75 students. Three phases were considered: the diagnosis, the design of the proposal, and the application and evaluation phase. In the diagnosis, a checklist was applied to evaluate the initial state of the students' oral production, as well as a semi-structured interview addressed to 5 first-cycle teachers. Subsequently, the strategy based on collaborative work and guided inquiry was designed. Finally, in the third phase, semi-structured observation was applied to identify the progress of the students, both at the process level and the final product, in addition to a checklist for their individual productions, a documentary analysis guide for their group schemes of planning, and a semi-structured interview with Communication teachers. Among the findings, the development of the topic and soft skills stand out as main strengths. Also, their physical and oral resources improved, although diction and voice volume still represent opportunities for improvement.

Keywords:

Methodological strategy, teaching method, oral production, oral competence, university students.

INTRODUCCIÓN

En la educación superior, resulta muy importante el desarrollo de las competencias comunicativas, entendidas como aquellas habilidades de expresión y comprensión oral y escrita, que contribuyen en el desarrollo personal y profesional, por lo que su fortalecimiento debe ser transversal en todas las áreas curriculares (Chaparro, 2022). A su vez, como afirman Ponce et al. (2021), el ingreso del estudiante en el ámbito universitario supone una adaptación en cuanto a nuevas formas de acceder, procesar e integrar la información y el conocimiento adquiridos. Por tanto, la enseñanza del lenguaje, tanto oral como escrito, desde el ámbito académico, resulta sumamente fundamental y es parte de la inserción del alumnado en la cultura académica en la que está formando parte.

Entre este conjunto de habilidades comunicativas, se localiza la producción oral como aquella en la que se demuestra el uso correcto y fluido del lenguaje, así como la sustentación coherente de las actividades académicas e investigativas inmersas en su proceso formativo (Fernández et al., 2021). Como señalan (Maldonado et al., 2022; Morita et al., 2020), esta competencia es necesaria para el adecuado desenvolvimiento del estudiante, futuro profesional, en diversos campos, ya que implica una serie de habilidades, tales como el dominio de un léxico adecuado, la correcta organización del discurso e incluso la regulación emocional que le permitirá expresarse de forma fluida y sin interrupciones. En efecto, existen diversos estudios en los que se comprueban que factores intrínsecos como la baja autoestima y la ansiedad impactan negativamente en el estado mental del estudiante, lo que puede generar problemas de expresión oral en cuanto a la fluidez, entonación, pausas, coherencia del discurso, entre otros (González-Vázquez, 2018; Montes et al., 2019). A su vez, las habilidades blandas, tales como la escucha empática, el respeto de turnos, el trabajo colaborativo y la comunicación asertiva impactan positivamente en el fortalecimiento de esta competencia en los discentes (Benoit, 2020; Guillén-Chávez et al., 2021).

En línea con lo anterior, Almanza et al. (2019), desde un enfoque comunicativo, sociocultural y cognitivo de la enseñanza de la lengua, señalan que es posible asociar la competencia oral con la competencia discursiva, como un proceso complejo que involucra el análisis y la construcción de textos orales de diversos tipos, lo que contribuye a establecer interacciones con el entorno sobre la base de la planificación de los elementos del proceso comunicativo en el que se inserta. A su vez, implica un dominio de habilidades pragmáticas, el conocimiento de saberes culturales, así como las actitudes y valores que caracterizan el contexto en donde se ubica el hablante, todo

lo cual le permitirá establecer interacciones efectivas. Al respecto, Moreno et al. (2021) enfatizan en la importancia de las estrategias metacognitivas para favorecer la competencia discursiva en los estudiantes. Así, a través de la planificación de su texto (en este caso, de naturaleza oral), la práctica del discurso y la revisión controlada de esta podrán mejorar su expresión oral. De esta manera, desde las distintas asignaturas de nivel superior, resulta importante ofrecer herramientas que posibiliten al discente autorregular sus producciones, de modo que asegure una adecuada organización y jerarquización de las ideas que expresarán.

En docentes en formación, el fortalecimiento de la producción oral resulta particularmente imperativo, puesto que es el vehículo que les permitirá proveer de una adecuada enseñanza a sus futuros estudiantes, además de posibilitar adecuadas interacciones con ellos. En efecto, la comunicación oral es una herramienta poderosa que permite expresar las ideas de manera convincente y crítica, destreza necesaria en todo profesional de la educación (Gràcia et al., 2018). Asimismo, una adecuada producción oral favorecerá la generación de un contexto propicio para la promoción de aprendizajes significativos (Gràcia et al., 2021; Vegas y Chireac, 2022).

Pese a la importancia evidente de la producción oral, esta no suele formar parte de la prioridad de los planes de estudio del ámbito universitario, pues se asume que el alumnado que ingresa a la educación superior ya adquirió todas las destrezas necesarias para desenvolverse adecuadamente en el nuevo contexto en que se encuentra (Ponce et al., 2021). A su vez, sobre la base de la indagación realizada en las bases de datos de Scopus y Scielo, es posible afirmar que existen pocos estudios enmarcados en el desarrollo de la producción oral en el ámbito de educación superior. De todos modos, a continuación, se presentarán los hallazgos de algunas investigaciones afines.

Los autores, Gràcia et al. (2021) se propusieron identificar las limitaciones y potenciales áreas de mejora en cuanto a la formación de la competencia comunicativa en la formación inicial del profesorado a partir de las percepciones de los docentes y estudiantes universitarios. Entre los principales hallazgos, destaca que todos los entrevistados consideraron que la competencia comunicativa oral en los estudiantes es bastante limitada y ello fue asociado con el poco espacio e importancia que se solía otorgar a acciones didácticas relacionadas con esta competencia, así como con la falta de capacitación a los profesores sobre este tema.

Por otro lado, Maldonado et al. (2022) desarrollaron un estudio orientado a favorecer el aprendizaje de competencias orales en estudiantes universitarios y disminuir su ansiedad a partir de la aplicación de estrategias educativas y psicoeducativas. Se comprobó la efectividad de estas estrategias, sobre todo, por permitir la generación de un clima de confianza y motivación por parte del alumnado, lo cual impactó en la reducción de su ansiedad para hablar en público. Este estudio se vincula con la investigación de Valdés et al. (2020), quienes afirman que un clima de clase desfavorable, en el que se niega la participación en clase, puede afectar negativamente el desarrollo de la competencia oral en el alumnado.

El estudio de Ponce et al. (2021) estuvo orientado a desarrollar una estrategia de gestión de la formación de la competencia de la oratoria científica en estudiantes universitarios. A partir del análisis del diagnóstico inicial realizado, se comprobó que los proyectos integradores de fin de semestre evidenciaban las limitaciones orales de los estudiantes, particularmente en sus procesos de argumentación. Sin embargo, a partir de la inserción gradual de estrategias orientadas a combatir tal situación, se evidenciaron mejoras en esta competencia. Esta investigación está relacionada con el estudio de Gràcia et al. (2018), quienes corroboran que las actividades de argumentación y contraargumentación en clase favorecen la competencia oral, en la medida en que permiten gestionar interacciones efectivas, argumentar con opiniones, planificar discursos coherentes y cohesionados, entre otros.

Finalmente, la investigación de Concha-Fritz et al. (2018) resulta relevante, en la medida en que plantearon, como objetivo, analizar la incidencia de la indagación guiada, como método de enseñanza, en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de estudiantes del curso Química General. Esta metodología, enmarcada en el enfoque socioconstructivista y cooperativo del aprendizaje, se orienta a generar discusiones sobre la base de la generación de preguntas que deben ser resueltas y la interacción constante con los pares. A partir de los hallazgos, se corroboró que esta metodología tuvo una incidencia positiva en el fortalecimiento de esta competencia, constatando la pertinencia de desarrollar alternativas de innovación educativa para desarrollar aprendizajes relevantes en los estudiantes (Palacios-Núñez et al., 2021).

A partir de lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue implementar una estrategia metodológica para mejorar la producción oral en estudiantes de Educación, pertenecientes al primer ciclo de una universidad privada de Lima.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se enmarca en un enfoque mixto, con un mayor énfasis en lo cualitativo, y de diseño investigación-acción, ya que, a partir de la detección de una problemática, se diseñó y puso en práctica una estrategia metodológica orientada a la transformación positiva del contexto en el que se identificó el problema, teniendo un alcance transformativo desde una perspectiva epistémica (Deroncele-Acosta et al., 2021; Deroncele-Acosta et al. 2023).

La muestra estuvo conformada por los 75 estudiantes divididos en dos secciones y pertenecientes al primer ciclo, y que, en el periodo 2023-1, se encontraban cursando la asignatura de Comunicación, por lo que se trabajó directamente con los docentes de este curso. El tipo de muestreo aplicado fue no probabilístico por conveniencia. El rango de edades del alumnado era entre 17 y 19 años. Además, 45 de ellos pertenecía a la especialidad de Educación Inicial y 30, a la especialidad de Educación Primaria. Adicionalmente, 63 estudiantes pertenecían al sexo femenino; mientras que 12, al masculino.

Para el presente estudio, se aplicaron una serie de métodos teóricos que permitieron un acercamiento sistemático y organizado al objeto de estudio (Rodríguez y Pérez, 2017; Deroncele-Acosta et al., 2021). En primer lugar, se utilizó el método analítico-sintético en la organización de los fundamentos teóricos y metodológicos del desarrollo de la producción oral, así como de las propuestas orientadas a su mejora. En segundo lugar, el método inductivo-deductivo posibilitó la identificación de estudios similares que, luego de su análisis, fueron tomados como antecedentes para, así, realizar ciertas deducciones a partir de los patrones comunes detectados en cuanto a propuestas metodológicas aplicadas con éxito, de modo que sirvieron como insumo para el diseño de la estrategia planteada en este estudio. Finalmente, el método hipotético-deductivo posibilitó la realización del diagnóstico de la problemática orientada a establecer una hipótesis asociada al diseño de la estrategia, la cual se puso en prueba para establecer ciertas conclusiones y continuar fomentando su mejora.

Por otro lado, como métodos empíricos, se emplearon una serie de técnicas e instrumentos de recojo de información entre los meses de marzo y julio de 2023. En la Tabla 1, se precisa cada uno de ellos, a quién estuvo dirigido y su propósito.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recojo de información

Técnica	Instrumento	Unidades de análisis	Propósito	Mes en que se aplicó
Entrevista	Guía de entrevista abierta	5 docentes de los cursos de Comunicación, Historia, Técnicas de estudio autónomo e Introducción a la Filosofía	Identificar sus percepciones sobre las oportunidades de mejora de los estudiantes de primer ciclo en cuanto a su producción oral	Marzo de 2023
	Guía de entrevista semiestructurada	2 docentes del curso de Comunicación	Identificar sus percepciones sobre las fortalezas y oportunidades de mejora de la estrategia metodológica	Julio de 2023
Análisis documental	Lista de cotejo	Videos de los 75 estudiantes en los que debían fundamentar, en tres minutos, la importancia de investigar	Identificar el estado inicial de la producción oral de los estudiantes	Marzo de 2023
	Guía de análisis documental	Esquemas de planificación grupal de sus argumentos para el debate (1 por cada uno de los 15 equipos formados)	Identificar la organización de ideas de los estudiantes	Junio de 2023
	Lista de cotejo	Videos de los 75 estudiantes en los que debían sustentar, en tres minutos, los posibles argumentos que utilizarán en la situación de debate	Identificar el progreso evidenciado por los estudiantes, así como las oportunidades de mejora en cuanto a su producción oral	Junio de 2023
Observación de clase	Guía de observación semiestructurada	75 estudiantes formados en grupos de 5 integrantes (3 sesiones por cada sección)	Identificar las interacciones establecidas en los grupos de trabajo	Abril- junio de 2023
	Guía de observación semiestructurada	75 estudiantes formados en grupos de 5 integrantes en la situación de debate	Identificar el progreso evidenciado por los estudiantes, así como las oportunidades de mejora en cuanto a su producción oral en las interacciones establecidas con los demás	Junio de 2023

Fuente: Elaboración propia

Cabe precisar que, antes del diseño de la propuesta, se entrevistó a docentes de primer ciclo con el fin de que, a partir de sus experiencias del ciclo anterior y de las dos primeras semanas de clase del ciclo 2023-1, pudieran aportar en su planteamiento. Posteriormente, se tuvo una reunión con los docentes de Comunicación, con quienes se diseñó la estrategia metodológica, atendiendo a dos de los productos centrales del curso ya establecidos previamente: sustentación oral de los posibles argumentos identificados y la participación en un debate académico.

Finalmente, cabe precisar que se consideró necesario realizar una evaluación del proceso de mejora de los estudiantes, concretamente en cuanto a la planificación de su argumentación oral, así como a la ejecución de su discurso y sus interacciones, tanto en los trabajos en

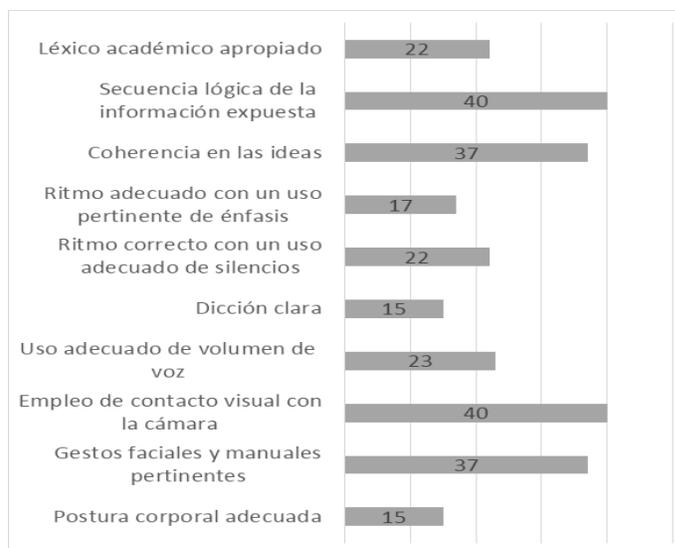
equipo realizados para la investigación como para la planificación del debate. Por tanto, se consideraron cuatro componentes asociados a la producción oral: recursos corporales (contacto visual, gestos faciales y manuales, desplazamientos), recursos orales (volumen, dicción, ritmo), desarrollo del tema (organización y secuencia lógica, coherencia, solidez, léxico académico) y habilidades blandas en sus interacciones (escucha empática, respeto a los turnos, trabajo colaborativo y comunicación asertiva).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Fase diagnóstica

Antes del diseño de la propuesta, se solicitó a los estudiantes grabar un breve video individual en el que debían fundamentar, en tres minutos, la importancia de investigar. Para el análisis, se realizó una lista de cotejo de 10 ítems en la que se buscaba identificar el cumplimiento o no de los siguientes aspectos: empleo de una postura corporal adecuada, uso de gestos faciales y manuales pertinentes, empleo de contacto visual con la cámara, uso adecuado de volumen adecuado, dicción clara, ritmo correcto con un uso adecuado de silencios, ritmo adecuado con uso pertinente de énfasis, coherencia en las ideas, secuencia lógica de la información expuesta y léxico académico apropiado. En la Figura 1, se observan los resultados de las cantidades de estudiantes que cumplieron cada criterio establecido. Como se muestra, la mayoría de los estudiantes evidenciaron problemas en cuanto a su competencia oral. El criterio más problemático fue el mantener el contacto visual con la cámara, puesto que la gran mayoría de los alumnos no lograron una mirada sostenida a su público e incluso varios de ellos parecían estar leyendo un texto en vez de cumplir lo solicitado. Por otro lado, la mayoría del alumnado evidenció una adecuada secuencia lógica de la información expuesta, lo que reflejó una preparación previa o, al menos, algún tipo de planificación de sus ideas. Por otra parte, poco menos de la mitad del alumnado demostró una coherencia en las ideas expresadas, puesto que se centraron en responder la pregunta propuesta con ideas pertinentes y encaminadas a lograr el propósito. Sin embargo, el que 38 estudiantes hayan manifestado problemas al respecto demuestra que los problemas de su producción oral no solo estaban asociados con los recursos corporales y orales, sino también a nivel de contenido y preparación.

Figura 1. Resultados del análisis documental de las presentaciones orales grabadas (fase diagnóstica)



Fuente: Elaboración propia

Como complemento de la fase diagnóstica, se procedió a entrevistar a 5 docentes del primer ciclo partiendo de dos preguntas generales: ¿Cuáles son sus percepciones generales sobre el dominio de la producción oral por parte de los estudiantes de primer ciclo? ¿Qué se debería hacer para mejorar esta competencia? Para la presentación de estos hallazgos, se optó por emplear la codificación descrita en la Tabla 2. Para los resultados de las entrevistas posteriores únicamente con los docentes de Comunicación, se ha mantenido esta codificación.

Tabla 2. Codificación de docentes entrevistados

Curso impartido por el/la docente	Codificación
Comunicación	Docente A
Comunicación	Docente B
Historia	Docente C
Introducción a la Filosofía	Docente D
Técnicas de estudio autónomo	Docente E

Fuente: Elaboración propia

A partir de sus respuestas, se identificaron algunos patrones comunes importantes. En primer lugar, se detectó que una necesidad imperante era la inclusión de la producción oral en los cursos de primeros ciclos, pues, tal como manifestó la docente A, “los alumnos suelen carecer de recursos orales para desempeñarse correctamente en sus exposiciones orales”. Al respecto, el docente B señaló lo siguiente: “los estudiantes de Educación no necesariamente están bien formados en cuanto a su habilidad de expresarse oralmente. Debemos ayudarlos más a fortalecer esa área”. Al respecto, los docentes C, D y

E también concordaron que la producción oral justamente es una de las principales falencias de los estudiantes de primeros ciclos, especialmente, en cuanto a recursos corporales durante situaciones de exposición y recursos orales. El docente E manifestó que el volumen de voz y el ritmo son factores limitantes en la expresión oral, pues “el discurso puede estar claro, pero, si no se escucha o no se realiza con un tono adecuado, esto impedirá su comprensión adecuada en el interlocutor”. Estas respuestas confirman los hallazgos detectados en el análisis documental, porque precisamente son los recursos orales y corporales en los que más presentan falencias estos estudiantes.

Así, a partir de los hallazgos previos, se comprueba que, incluso en educación superior, el alumnado carece de habilidades orales necesarias para su correcto desenvolvimiento académico, como ha sido comprobado en diversas investigaciones (Gràcia et al., 2021; Ponce et al., 2021). Asimismo, el hecho de que estos alumnos estén estudiando la carrera de Educación hace más necesario el establecimiento de propuestas orientadas a mejorar su competencia oral, pues de ello depende, en gran medida, el éxito profesional que tendrán como futuros docentes (Gràcia et al., 2018; Gràcia et al., 2021; Vegas y Chireac, 2022).

Incluso, la docente C manifestó que tales dificultades están asociadas con aspectos emocionales: “he observado que muchos alumnos tienen temor de hablar en público, lo cual debe combatirse, porque son estudiantes de Educación. Ellos deben superar ese miedo, porque lógicamente su trabajo cotidiano consistirá justamente en hablar en público, no solamente con sus futuros estudiantes, sino con los padres de familia, directivos, etc.”. Tal aseveración concordó también con la apreciación de la docente A, quien mencionó que el alumnado de primer ciclo “puede sentir mucha ansiedad por la transición del colegio a la ansiedad y eso no facilita su desempeño oral”. Esta percepción precisamente se relaciona con el estudio de Ponce et al. (2021), quienes señalan que el ingreso en el ámbito universitario supone una adaptación de nuevas formas de acceder al conocimiento. A su vez, las apreciaciones de los docentes concuerdan con los diversos estudios en los que se comprueba la relación entre el estado emocional y psicológico de los estudiantes y su desempeño en cuanto a su producción oral (González-Vázquez, 2018; Montes et al., 2019). En esta línea, el docente B manifestó la necesidad de incluir, en los cursos de primeros ciclos, “estrategias de regulación emocional” no solo para mejorar la competencia oral de los estudiantes, sino para reducir los niveles de estrés

que suelen padecer ante las exigencias académicas a las que muchos no están habituados.

En relación con el desarrollo del tema, los docentes A y B indicaron que existe una relación directa entre las dificultades de expresión oral y problemas de manejo del lenguaje por parte del estudiante, entre los que mencionaron la falta de un léxico adecuado, una inadecuada planificación del discurso y la falta de recursos de cohesión, lo que se constató en el análisis documental previamente realizado. Estas respuestas se alinean con el estudio de Moreno et al. (2021), quienes enfatizan en la importancia de desarrollar estrategias metacognitivas que posibiliten el desarrollo de la competencia discursiva en los estudiantes, en la que se incluye la planificación del texto oral para, así, asegurar la coherencia y cohesión.

Asimismo, la totalidad de los docentes consideró que se debe incluir, en los cursos de primeros ciclos, contenidos asociados con la estructuración y características de los discursos orales, así como recursos que posibiliten mejorar la fluidez verbal. Así, todos resaltaron la importancia de esta competencia como parte de la formación académica y profesional del alumnado, lo que concuerda con diversos autores (Morita et al., 2020; Fernández et al., 2021; Chaparro, 2022; Maldonado et al., 2022).

Por otro lado, los docentes C y D resaltaron la falta de estrategias de argumentación oral que evidencian los estudiantes, lo que se manifiesta tanto en el ámbito oral como escrito. Así, en situaciones de exposiciones o debate, carecen de argumentaciones sólidas y que evidencien una reflexión profunda sobre el tema, lo que impacta negativamente en su desempeño oral en tales actividades académicas, lo cual coincide con los resultados del estudio de Ponce et al. (2021). A partir de estas apreciaciones, se considera necesario el estudio de Gràcia et al. (2018), quienes, a partir de tales falencias, plantearon actividades didácticas de argumentación que favorecen la competencia oral en el alumnado.

Finalmente, el docente D señaló que la producción oral debe desarrollarse no solo de forma individual, sino también de manera colaborativa, pues es “de esta manera como los alumnos empiezan a sentir más confianza y, además, refuerzan su discurso académico”. Además, resaltó la necesidad de trabajar la comunicación asertiva y la empatía, pues estos aspectos son fundamentales en las interacciones orales, sobre todo, en el ámbito académico. Tal percepción está directamente relacionada con los estudios de (Benoit, 2020; Guillén-Chávez et al., 2021), quienes afirman que las habilidades blandas están vinculadas con el fortalecimiento de la competencia oral en el alumnado.

Fase de diseño

A partir de los hallazgos descritos anteriormente, así como del marco teórico desarrollado, se efectuaron dos reuniones pedagógicas con los docentes de Comunicación y la Directora de Estudios con el fin de diseñar la estrategia metodológica orientada a mejorar la producción oral del alumnado, la cual se detalla en la Tabla 3. Cabe señalar que la estrategia fue desarrollada durante 12 semanas de clase (a partir de la semana 4 hasta la 15), considerando dos sesiones semanales de 2 horas cada una.

Tabla 3. Temas y actividades asociadas a la estrategia metodológica

Número de semana de clase	Tema	Actividades
4	Estrategias afectivas, de apoyo y control: estrategias motivacionales y componentes afectivos Conformación de grupos y elección de un tema de investigación	-Identificación de factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en la motivación académica -Realización de ejercicios de respiración y de relajación muscular -Conformación de grupos según afinidad en el tema de investigación: creación grupal de normas de convivencia
5	Aspectos afectivos que pueden impactar en el desempeño académico	-Elaboración de organizador visual sobre el entorno ideal de estudio -Completamiento de ficha de trabajo sobre identificación de pensamientos negativos que pueden limitar el desempeño académico -Diálogo en pares sobre los factores motivaciones de la elección de la carrera de Educación
6	Estrategias metacognitivas de regulación y control Búsqueda de información de su tema de investigación	-Ejercicios de respiración y relajación muscular -Ejercicio práctico de expresión oral (fundamentación del tema elegido) -Autoevaluación basada en el ejercicio práctico e identificación de fortalezas y oportunidades de mejora -Trabajo en equipo: búsqueda de información del tema de investigación sobre la base de preguntas claves con el guiado del docente
7	Búsqueda y procesamiento de información Características de un discurso oral: recursos orales y corporales	-Ejercicios de gestualidad, postura corporal y vocalización. Práctica dirigida -Trabajo en equipo: completamiento de matrices de organización de la información -Completamiento de ficha de coevaluación de sus avances -Análisis de casos de exposiciones orales: completamiento de ficha de identificación de recursos orales y corporales
8	Procesamiento de información Características de un discurso oral: solidez y pertinencia de las ideas	-Trabajo en equipo: completamiento de matrices de organización de la información. Asesoría guiada - Análisis de casos de exposiciones orales: completamiento de ficha de identificación de solidez y pertinencia de ideas
9	La argumentación: identificación de posibles argumentos y estrategias argumentativas	-Análisis de una situación de argumentación oral: identificación de elementos más importantes -Ejercicios de respiración y relajación muscular -Ejercicio de debate en clase de temas controversiales: identificación de posibles argumentos y contraargumentos
10	El esquema de un discurso argumentativo oral como herramienta de planificación	-Elaboración de un esquema de un discurso oral argumentativo -Asesoría guiada
11	Coevaluación de esquemas Estructura de un discurso oral individual	-Actividad de coevaluación de esquemas de un discurso oral argumentativo -Ejercicios de respiración y relajación muscular -Práctica guiada del discurso oral basado en el esquema -Mejoramiento de los esquemas
12	El debate: características y estructura	-Análisis de un fragmento de debate académico: identificación de características y estructura -Completamiento de ficha de evaluación del debate observado Entrega de videos de sustentación oral individual de posibles argumentos
13	Asesoría de argumentos identificados y esquemas grupales Coevaluación grupal	

14	Ejecución de un debate: identificación de criterios de evaluación Práctica simulada del debate
15	Realización del debate académico

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla anterior, la estrategia se basa en los métodos del trabajo colaborativo y la indagación guiada (Concha-Fritz et al., 2018; Benoit, 2020; Guillén-Chávez et al., 2021) e incorpora el desarrollo de habilidades de argumentación, asociado con aspectos de coherencia, cohesión y léxico académico, pues se propuso no desarrollar la competencia oral de forma aislada, sino vinculada con la competencia discursiva, necesaria para el alumnado universitario (Gràcia et al., 2018; Almanza et al., 2019; Ponce et al., 2021). A su vez, se incorporaron estrategias afectivas y emocionales, orientadas a reducir los niveles de ansiedad de los estudiantes cuando deben hablar en público. De hecho, tales estrategias fueron puestas en práctica en todas las sesiones que implicaban algún tipo de práctica oral. A su vez, se incluyeron actividades orientadas a fortalecer sus recursos y orales mientras realizan sus presentaciones orales. Cabe precisar, a su vez, que la metacognición estuvo presente en gran parte de las sesiones, ya sea a partir de actividades de autoevaluación, como de coevaluación, en línea con Moreno et al. (2021).

Fase de aplicación y evaluación

Resultados de la aplicación de la guía de observación semiestructurada

Durante la ejecución de la propuesta, se aplicaron diversos instrumentos con el propósito de realizar seguimiento a los progresos evidenciados por los estudiantes. En principio, se aplicó una guía de observación semiestructurada para identificar las particularidades de las interacciones establecidas en los grupos de trabajo. Para ello, se consideraron ítems relativos a las habilidades blandas en sus interacciones, concretamente en la escucha empática, el respeto a los turnos, el trabajo colaborativo y la comunicación asertiva. Se observaron 3 sesiones de clase por cada sección, justamente en aquellas en las que estaba contemplada la realización de actividades grupales. Entre los principales resultados, destaca que la totalidad de equipos logró realizar un trabajo colaborativo cohesionado. Así, gracias a las herramientas de planificación, indagación y procesamiento de información, los estudiantes pudieron desarrollar las actividades propuestas de manera articulada. A su vez, las actividades de coevaluación posibilitaron el intercambio respetuoso de ideas en cuanto a los avances individuales de cada integrante con aportes de mejora sugeridos por sus pares. En cuanto al respeto a los turnos, se observó que 5 de los equipos observados solían presentar dificultades, puesto que les

resultaba difícil establecer un orden para el intercambio de ideas. En estos casos, tuvieron que intervenir los docentes respectivos para recordar o reajustar las normas de convivencia. En la tercera sesión observada, ya no se evidenciaron problemas al respecto, con excepción de un equipo, que aún tenía ciertas dificultades en participar de manera equitativa.

En relación con la comunicación asertiva, en la primera sesión observada, 7 de los equipos mostraron ciertas dificultades, sobre todo, porque recién estaba iniciando el trabajo en equipo y no se notaba aún un entorno de confianza para ellos. En las siguientes sesiones, esta situación mejoró. En las interacciones establecidas, no se observó ningún problema de comunicación. Cabe precisar que las actividades de coevaluación que solían acompañar algunos de los trabajos en equipo permitían la generación de críticas constructivas entre los miembros del equipo. Sin embargo, ello no representó ningún problema. Al contrario, las críticas fueron concebidas como oportunidades de mejora de sus productos individuales y grupales. Por otro lado, en relación con la escucha activa, se corroboró que aproximadamente solo 15 estudiantes tomaron apuntes de las retroalimentaciones recibidas por sus compañeros en la primera actividad de coevaluación. En ese sentido, se optó por sugerir a los docentes incorporar, en sus clases, la indicación de la manera como se debe recibir la retroalimentación brindada por sus pares y el sentido que tiene registrar tal información. Gracias a ello, este aspecto mejoró significativamente en las siguientes sesiones observadas, en las que, en situaciones de coevaluación o retroalimentación, gran parte del alumnado (65) tomó anotaciones, hizo repreguntas a sus pares o registró la retroalimentación en sus dispositivos electrónicos a modo de nota de voz.

Resultados de la aplicación de la lista de cotejo a los videos individuales

En la semana 12 de clase, se solicitó a los estudiantes grabar, de forma individual y en un máximo de 3 minutos, un video de sustento de los argumentos identificados sobre la defensa de la postura asumida frente al tema de investigación desarrollado por su equipo. En este

caso, los criterios considerados en el instrumento fueron los mismos que se emplearon en el diagnóstico, y se añadió uno nuevo: el de solidez, puesto que se solicitó la presentación sustentada en las fuentes investigadas. Adicionalmente, se añadió un espacio para incluir algún comentario o acotación, en caso ello fuese requerido.

En la Figura 2, se presentan los resultados obtenidos por el alumnado. En todos los criterios considerados, se evidencian mejoras respecto del desempeño demostrado en la evaluación diagnóstica. En el criterio de solidez, la mayoría de los estudiantes logró fundamentar sus ideas, utilizando diversas estrategias: cita de autores, datos estadísticos, ejemplos, casos, noticias, entre otras. Por tanto, la inclusión de actividades asociadas a la argumentación y la aplicación de estrategias argumentativas impactó positivamente en este aspecto, lo que concuerda con el estudio de Gràcia et al. (2018). A su vez, se evidenció que la gran mayoría de estudiantes logró exponer sus argumentos de manera coherente y correctamente secuenciada. A su vez, el contacto visual con la cámara mejoró. Por tanto, se comprobó, en términos generales, dominio del tema, una planificación previa mejor estructurada y una mejor asociación entre las ideas expuestas.



Figura 2. Resultados del análisis documental de las presentaciones orales grabadas (fase de evaluación)

Fuente: Elaboración propia

Pese a lo anterior, se observa que todavía hace falta fortalecer ciertos aspectos, como la dicción, el léxico académico apropiado y el ritmo adecuado.

Adicionalmente, se observó que, particularmente, algunas dificultades que persistieron fueron que ciertos estudiantes no suelen tener una fluidez adecuada en su

discurso y, aunque el contenido era comprensible, las pausas, silencios y énfasis no son utilizados aún de forma pertinente. Por otro lado, la postura corporal fue otra limitación evidenciada en varios estudiantes, asociado también a la modalidad de presentación de esta actividad. Así, algunos no enfocaron correctamente su cámara o grabaron desde sus celulares, por lo que la postura corporal no pudo ser observada de manera correcta, lo que repercutiría negativamente en la visualización de una exposición oral desarrollada en un entorno virtual.

Resultados de la aplicación de la guía de análisis documental a los esquemas grupales

En la semana 13, se solicitó a los estudiantes realizar un esquema de planificación con miras al debate, que tomara como insumo los esquemas individuales previos realizados por ellos. Los ítems fueron los siguientes: organización y secuencia lógica de ideas, coherencia, solidez y léxico académico.

En relación con la organización y secuencia lógica de ideas, se observó que 12 de los 15 equipos formados pudieron realizar una adecuada jerarquización de los argumentos centrales planteados, así como incluir ideas secundarias y terciarias correctamente ordenadas. Por su parte, los tres grupos restantes evidenciaron algunas limitaciones en cuanto al ordenamiento de las ideas y en la diferenciación entre idea principal (argumento central) y sus respectivas secundarias. En estos grupos en particular se observó un patrón común, que fue la falta de una integración adecuada de los esquemas previos individuales, pues había algunas ideas repetitivas o incluso contradictorias. Este aspecto está directamente asociado con ciertas falencias que podrían haberse producido en la coordinación grupal y en el trabajo colaborativo desarrollado.

A su vez, en cuanto a la coherencia, la totalidad de equipos incluyó solo ideas pertinentes al tema investigado. No se observó, en ningún caso, alguna idea fuera de lugar o que no estuviese aportando a la argumentación. En todo caso, sí se evidenció en dos equipos, como un aspecto adicional, el empleo de ciertos datos de fuentes no confiables como Wikipedia, lo que repercute negativamente en la solidez de la información presentada. Justamente, en cuanto a la solidez, la gran mayoría de los grupos (13) evidenció la inclusión adecuada de datos, casos, noticias, citas pertinentes que permitieran sustentar sus argumentos. Los dos equipos restantes manifestaron alguna dificultad en incluir datos de sustento y, si bien en términos generales las ideas incluidas en sus esquemas eran válidas, faltó incluir más información que permitiera su adecuado sustento.

Finalmente, en cuanto al léxico académico, 12 equipos utilizaron adecuadamente, y en todo su esquema, un léxico formal, acorde con el tema investigado. Pese a ello, 3 equipos aún evidenciaron ciertas dificultades en incluir palabras imprecisas o incluso coloquiales, lo que podría restar el impacto positivo que generarían sus argumentaciones.

Resultados de la aplicación de la guía de observación semiestructurada en el debate académico

En la semana 15, se llevó a cabo el debate académico en las dos secciones que formaron parte de la muestra. Para evaluar las participaciones grupales del alumnado, se empleó una lista de cotejo, que consideraba los cuatro componentes contemplados desde el inicio: recursos corporales (contacto visual, gestos faciales y manuales, desplazamientos), recursos orales (volumen de voz, dicción, ritmo), desarrollo del tema (organización y secuencia lógica, coherencia, solidez, léxico académico) y habilidades blandas en sus interacciones (escucha empática, respeto a los turnos, trabajo colaborativo y comunicación asertiva).

En cuanto a los recursos corporales, se observó que la mayor parte de los estudiantes se desplazaron correctamente en el espacio asignado, y los gestos faciales y manuales que acompañaron su discurso eran pertinentes al contenido expuesto. Ahora bien, una limitación aún evidenciada es el contacto visual que establecían varios estudiantes con sus pares. Particularmente en 7 equipos se constató que la mayoría de los integrantes no mantenía un contacto visual sostenido con su interlocutor, sobre todo, en situaciones de contraargumentación.

En relación con los recursos orales, la principal fortaleza evidenciada en la mayoría de los equipos fue el ritmo adecuado con el empleo de énfasis en los argumentos que deseaban defender. Sin embargo, la dicción y el volumen de voz son aspectos que alrededor de 8 equipos observados mostraron como principal debilidad en uno o más de sus miembros. La incorrecta dicción o el bajo volumen de voz dificultó, en ocasiones, la comprensión de algunos de los argumentos que intentaron expresar ciertos estudiantes. Esto se comprobó, en ciertos casos, con el pedido del interlocutor de repetir o parafrasear la idea previamente expresada por su par.

En cuanto al desarrollo del tema, la totalidad de los grupos evidenciaron fortalezas en este componente. Las intervenciones de los equipos evidenciaron una planificación previa, una secuencia lógica adecuada, coherencia en la información presentada, así como solidez a partir de los datos proporcionados como recursos de sustento de sus argumentaciones. Respecto de este último aspecto,

algunos integrantes de tres equipos mostraron ciertas dificultades en recordar los datos de sustento, por lo que tuvieron que hacer una pausa para revisar sus apuntes, lo que limitó un poco la fluidez del debate. Ahora bien, en relación con el léxico académico, casi la totalidad de equipos utilizó un léxico preciso y formal en sus intervenciones. Sin embargo, un aspecto limitante fue la falta de un léxico variado que permita evitar las redundancias en sus expresiones. Pese a ello, el propósito comunicativo sí se cumplió casi en su totalidad.

En relación con las habilidades blandas evidenciadas en sus interacciones, la totalidad de los equipos mostraron respeto por los turnos asignados. Así, en los casos en que ciertos estudiantes sobrepasaban el tiempo permitido de intervención, ante la indicación del moderador, aceptaban terminar su discurso sin ningún problema. No se evidenciaron situaciones de interrupción y los casos de contraargumentación se produjeron en los momentos destinados para tal propósito. En esta línea, sí se observaron actitudes de escucha empática y comunicación asertiva, pues no hubo ningún ataque verbal de un integrante con respecto a otro. Más bien, los estudiantes siguieron las normas del debate y se orientaron a defender sus argumentos y a rebatir los contrarios con sustentos propios y con la aplicación de estrategias argumentativas apropiadas. Particularmente, la acción de escucha se constató en todos los grupos cuando uno o más integrantes se ocupaba de tomar nota a los argumentos contrarios para, luego, rebatirlos o mencionarlos. Finalmente, se notó, en términos generales, un adecuado trabajo colaborativo en cada equipo. No obstante, en cuatro grupos, se notaron algunas descoordinaciones en el orden de presentación de los argumentos. Sin embargo, ello fue rápidamente resuelto por los mismos miembros del grupo. Además, las falencias detectadas en la revisión del esquema en cuanto a repeticiones o contradicciones entre los argumentos planificados ya no se observaron en la situación de debate. Ello se debe, posiblemente, a la revisión y asesoría recibida por parte del docente tanto de los esquemas realizados como de la práctica simulada de debate.

Resultados de la aplicación de la guía de entrevista semiestructurada a docentes de Comunicación

Al finalizar la aplicación de la estrategia, se entrevistó a los docentes de Comunicación, quienes brindaron algunos alcances sobre el desarrollo de la estrategia y su impacto en los estudiantes. Básicamente, se partió de dos preguntas orientadoras: ¿cuál ha sido el impacto de la estrategia aplicada en los estudiantes? ¿qué fortalezas y oportunidades de mejora ha podido detectar en ellos en cuanto a su producción oral?

En primer lugar, una fortaleza que destacaron fue la realización de actividades de planificación de sus discursos orales (individual y grupal), lo que permitió a los estudiantes ordenar previamente sus ideas, detectar los posibles vacíos teóricos para volver a la indagación, y mejorar sus esquemas. Ello justamente se relaciona con los buenos resultados obtenidos en cuanto al desarrollo del tema tanto a nivel de planificación como de ejecución de sus discursos orales. En segundo lugar, resaltaron la importancia de la realización de actividades de análisis de casos y de metacognición, pues ello permitió identificar los aspectos más importantes que deben considerarse en todo su discurso oral para que, posteriormente, puedan reconocer aquellas habilidades que todavía les faltaba desarrollar al respecto, lo que coincide con el estudio de Moreno et al. (2021). Al respecto, la docente A señaló que “los chicos suelen aprender bastante de los errores de los demás. Resultó muy útil analizar casos diversos de errores en discursos orales”.

En tercer lugar, los docentes enfatizaron en la relevancia de generar el trabajo colaborativo, de modo que todo el curso estuvo dirigido hacia la realización de una actividad concreta final: el debate académico. De este modo, las actividades efectuadas de forma individual representaron un insumo para el éxito de tal actividad final, por lo que inevitablemente los estudiantes tuvieron que comunicarse constantemente, y de forma coordinada y asertiva. Pese a ello, el docente B manifestó que algunos de los estudiantes todavía requieren más práctica en realizar trabajos colaborativos, pues “piensan que un trabajo grupal es una suma de partes cuando esto no es así”. Ello precisamente se evidenció en la revisión de esquemas, pues algunos equipos no reflejaban, en estos productos, la realización de un trabajo de planificación adecuadamente articulado y consensuado.

En cuanto a las oportunidades de mejora, ambos docentes concordaron en que los estudiantes todavía deben seguir mejorando sus recursos corporales y orales. Si bien los dos aceptaron que se pudo generar un clima de confianza entre todos y reducir la ansiedad, en línea con el estudio de Maldonado et al. (2022), consideran que las principales falencias que aún manifiestan son la dicción, el volumen de voz y, en algunos casos, el ritmo, lo que precisamente se corrobora con los hallazgos identificados en los demás instrumentos aplicados. Pese a ello, ambos profesores consideraron que varios estudiantes han mejorado estos aspectos. Incluso, la docente A manifestó que “estos alumnos aún están en primer ciclo. Les queda todavía varias oportunidades en los demás ciclos para que continúen mejorando”. Tales percepciones coinciden con los hallazgos de los instrumentos aplicados

directamente para evaluar los progresos de las producciones orales del alumnado.

En suma, el balance ha sido positivo. La estrategia metodológica tuvo resultados satisfactorios, aunque todavía faltaría reforzar más algunos de los recursos corporales y orales a partir de actividades pertinentes orientadas a su práctica continua.

CONCLUSIONES

La estrategia metodológica ha impactado positivamente en el desempeño de los estudiantes en cuanto a su producción oral. Es importante resaltar que las actividades que más han repercutido en el fortalecimiento de las habilidades asociadas a esta competencia son las relativas a la planificación del discurso, el análisis de casos, actividades transversales de metacognición y el trabajo colaborativo. A su vez, el rol facilitador y asesor del docente ha posibilitado hacer un seguimiento continuo y personalizado a los avances y progresos evidenciados por el alumnado sobre la base de formatos proporcionados y criterios previamente establecidos. Igualmente, las habilidades mejor fortalecidas son las que se asocian al desarrollo del tema: coherencia, secuencia lógica de ideas y solidez de la argumentación. De hecho, estas habilidades se observaron no solo a nivel de ejecución de sus producciones orales, sino también desde la planificación. Cabe precisar, adicionalmente, que no se observaron casos de ansiedad o falta de regulación de emociones durante sus presentaciones individuales o intervenciones grupales.

Por otro lado, se observaron falencias en cuanto a los recursos orales y corporales, tales como la dicción y el volumen de voz. Pese a ello, las habilidades blandas fueron adecuadamente desarrolladas en el alumnado, especialmente la comunicación asertiva y el respeto a los turnos. Si bien la escucha activa también fue una habilidad correctamente desarrollada por la mayoría de los estudiantes, se constató que se requiere incluir actividades didácticas específicas orientadas a fortalecer esta capacidad. A su vez, el trabajo colaborativo resultó ser una fortaleza lograda por la mayoría de los equipos conformados. Sin embargo, en algunos casos, faltó realizar un mayor seguimiento en la articulación de productos individuales con miras a los productos grupales, de modo que se evidencie una mejor coordinación grupal en todas las fases del trabajo académico.

Además de lo anterior, si bien se ha demostrado aspectos comunes de fortalezas y oportunidades de mejora en la evaluación de las producciones orales individuales mediante la grabación de videos y los debates académicos como espacios de interacción

grupal, también se ha podido notar ciertas diferencias. Por un lado, el entorno digital que representa la grabación del video dificulta la expresión de posturas corporales pertinentes, asociado al uso adecuado de la cámara. En el debate, se observó, más bien, que los movimientos y desplazamientos corporales complementaron muy bien sus intervenciones orales. Asimismo, el uso de léxico académico estuvo mejor desarrollado en la situación de debate en comparación con la presentación individual, pese a que los casos de redundancia y poca variedad léxica resultaron ser patrones comunes en ambas situaciones de evaluación. Además, el contacto visual con la cámara, en las sustentaciones individuales, estuvo mejor logrado en comparación con el mantenido con los pares del equipo contrario durante las situaciones de debate.

Para finalizar, es preciso resaltar que el presente estudio tiene ciertas limitaciones, pues al estar centrado en una sola institución educativa, no es posible realizar generalizaciones en cuanto a los hallazgos. Sin embargo, puede servir de base para futuros estudios orientados a diseñar e implementar propuestas de mejora de la competencia oral del alumnado de educación superior, sobre todo, porque, como se corroboró anteriormente, son pocos los estudios recientes que están enfocados en esta temática. En tal sentido, el presente estudio representa un gran aporte al considerar, como parte de la producción oral, no solo componentes asociados con los recursos corporales y orales, sino de contenido (desarrollo del tema) y habilidades blandas para la ejecución de interacciones eficaces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almanza, E., García, M. L., & Jiménez, Y. (2019). El desarrollo y evaluación de la competencia discursiva del estudiante universitario: estrategia de capacitación para los docentes. *Transformación*, 15(3), 342-353. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552019000300342&script=sci_arttext&tlng=en
- Benoit, C. G. (2020). La comunicación oral durante la preparación de tareas colaborativas: percepciones de estudiantes de pedagogía. *Revista San Gregorio*, (43), 36-48. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i43.1466>
- Chaparro, M. F. (2022). Competencia comunicativa, oral y escrita en estudiantes de ciencias de la salud de una universidad de Bogotá D. C., Colombia. *Educar*, 58(2), 501-516. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1502>
- Concha-Fritz, A., Schiappacasse, L. N., Turra-Chico, H., Villanueva, M. T., Moncada-Herrera, J. (2021). Indagación Guiada y la competencia comunicativa oral. *Educación Química*, 31(3), 103-118. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.3.72769>
- Deroncele-Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>
- Deroncele-Acosta, Ángel, Brito-Garcías, J. G., Sánchez-Trujillo, M. de los Ángeles, Delgado-Nery, Y. M., & Medina-Zuta, P. (2023). Método de modelación teórico-práctica en ciencias sociales. *Universidad Y Sociedad*, 15(3), 366-384. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3756>
- Fernández, C. R., Luque, C. R., Ruiz, F. J., Rivera, D. E., Andrade, L. D., & Cebrián, M. (2021). Evaluación de la competencia oral con rúbricas digitales para el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 62, 71-106. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.83050>
- González-Vázquez, B. (2018). ¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 781-795. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58899>
- Gràcia, M., Adam, A. L., Carbó, M., Rouaz, K., & Astals, M. (2018). La competencia comunicativa y oral en la formación inicial de maestros. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.3>
- Gràcia, M., Vega, F., Bitencourt, D., Vinyoles, N., & Jarque, M.J. (2021). Retos en la formación inicial de profesorado de infantil y primaria: La competencia oral. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 195-224. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000100195&script=sci_arttext
- Guillén-Chávez, S. R., Carcausto, W., Quispe-Cutipa, W. A., Mazzi-Huaycucho, V., Rengifo-Lozano, R. A. (2021). Habilidades comunicativas y la interacción social en estudiantes universitarios de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e895. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.895>
- Maldonado, M., García, A., Alós, F. J., & Moreno, E. M. (2022). Competencia oral y ansiedad: entrenamiento y eficacia en estudiantes universitarios. *Revista Latina De Comunicación Social*, (80), 401-434. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1800>
- Montes, C., Heinicke, M., & Geierman, D. (2019). Awareness training reduces college students' speech disfluencies in public speaking. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(3), 746-755. <https://doi.org/10.1002/jaba.569>

- Moreno, F., Palacios, J. P., & Nuñez, F. E. (2021). Estrategias de autorregulación y competencia discursiva en el nivel superior. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1039. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1039>
- Morita, A., García, M. T., Escudero, A. (2020). Modelo de desarrollo de la competencia genérica de comunicación oral y escrita con TIC. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.553>
- Palacios-Núñez, M. L., Toribio-López, A., & Deroncele-Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad Y Sociedad*, 13(5), 134-145. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219>
- Ponce Ruiz, D. V., Álvarez Gómez, L. K., & Pupo Kairuz, A. R. (2021). Estrategias para la formación de la competencia en oratoria científica de los estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 17(S1), 258-265. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1774/1747>
- Rodríguez, A., & Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82, 179-200. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Valdés, I., Guerra, S., & Camargo, M. (2020). Las habilidades de interacción social: un puente hacia la inclusión. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 76-91. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1646>
- Vegas, R. A., & Chireac, S. M. (2022). La formación en competencia oral, un reto inexcusable. *Tonos Digital*, 42, 1-22. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2945/1292>