

Desarrollo de la competencia discursiva oral en básica primaria: Mediación a través de las

TIC

RESUMEN

Este artículo sistematiza los resultados obtenidos a partir del desarrollo de secuencias didácticas apoyados en Tecnologías de la información y la comunicación. El objetivo principal fue describir los procesos de desarrollo de un recurso educativo digital, como herramienta para mejorar la competencia discursiva oral. Para evaluar la efectividad del recurso se diseñó un caso de estudio. Los participantes fueron 28 estudiantes del grado quinto asignados aleatoriamente en dos grupos (experimental y control). Las categorías de análisis se centran en el modelo ARCS de Keller, para medir la atención, la relevancia, la confianza y la satisfacción y determinar la motivación. Además, el análisis de aprendizaje desde escalas valorativas para medir la competencia discursiva oral, en aspectos como entonación, vocabulario, fluidez y pronunciación. Y por último esta la retención del conocimiento a través de un examen posterior. Los resultados muestran que la implementación de recursos educativos digitales a través de las Tecnologías de la información y la comunicación propician la motivación, además, de que como instrumentos para la transposición didáctica favorecen la construcción de conocimientos.

ABSTRAC

This article systematizes the results obtained from the development of didactic sequences through information and communication technologies. The main objective was to describe the development processes of a digital educational resource, as a tool to improve oral discursive competence. A case study was designed to evaluate the effectiveness of the resource. The participants were 28 fifth-grade students randomly assigned into two groups (experimental and control). The categories of analysis focused on Keller's ARCS model to measure attention, relevance, confidence, and satisfaction and to determine motivation. In addition, the analysis of

learning from rating scales to measure oral discursive competence, in aspects such as intonation, vocabulary, fluency and pronunciation. And finally, there is the retention of knowledge through a post-test. The results show that the implementation of digital educational resources through information and communication technologies promotes motivation, in addition, as instruments for didactic transposition they favor the construction of knowledge.

PALABRAS CLAVE: Competencia discursiva oral, recurso educativo digital, texto multimodal, TIC

KEY WORDS: Oral discursive competence, digital educational resource, multimodal text, TIC.

1. INTRODUCCIÓN

Por lo regular el desarrollo de la competencia discursiva oral en los escenarios escolares no hace parte de la programación curricular. El presente artículo mostró como desde la implementación de nuevas estrategias a través de las TIC, se puede enriquecer este tipo de competencia a lo largo de la vida escolar de un estudiante. Mediante la búsqueda de antecedentes se evidenció que dicha competencia es atendida en la escuela de una manera especial en los grados de preescolar y primero, al ser una etapa en la que los niños desarrollan ampliamente el lenguaje. Sin embargo, en los grados posteriores de la básica primaria no se ve reflejado en las prácticas docentes. De hecho, en el documento de justificación de los lineamientos curriculares de Colombia se habla en su mayoría acerca de las competencias lectora y escritural, pero al llegar a la competencia discursiva oral enuncia su importancia en el inicio, pero no hace referencia a ella en el resto del documento. No obstante, se ofrece una serie de recomendaciones para la lectoescritura. Pero sobre la competencia discursiva oral no, restando la importancia de esta competencia a lo largo de la vida académica.

Con lo anterior se cuestiona ¿Por qué los docentes no están dando prioridad a un proceso esencial en la vida de las personas como es la competencia discursiva oral? Teniendo en cuenta como lo plantea Hoyos (2020) “esta competencia es la que permite que las personas puedan potenciar la capacidad de interactuar con su entorno, expresar con apropiación sus opiniones y debatir aquello con lo cual no se identifica”. Si bien es importante aprender a comunicarse por escrito, la competencia oral es la que toma fuerza en la vida cotidiana. Sin embargo, en el ámbito escolar se puede observar cómo los niños y jóvenes se enfrentan a toda clase de conflictos al estar expuestos a este tipo de comunicación, prefiriendo una mala calificación u otro tipo de trabajo que no implique exponer su palabra porque han adquirido un miedo a expresarse.

Por su parte como lo plantea Algarra (2020) los estudiantes en el aula deben interiorizar herramientas y estrategias para aprender a expresarse efectivamente. Esto hace un llamado a transformar las metodologías implementadas dentro de las aulas, por metodologías participativas, dándole al proceso educativo una dimensión práctica. En virtud de la cual los niños no solo aprendan en conocimiento, sino que participen de lo aprendido, valoren su aprendizaje a través de la experiencia y comunique sus sentires y aprendizajes, vivenciando así una experiencia del habla que se enriquezca día a día.

Por lo anterior, es importante que a nivel curricular se planteen estrategias que permitan la construcción de ambientes de aprendizaje con la intención de establecer desde cada una de las diferentes áreas, espacios de formación que consoliden el desarrollo de la competencia discursiva oral en la básica primaria. Teniendo en cuenta que esta competencia prepara al estudiante como individuo social: con capacidades y habilidades que le permitan actuar con autonomía, con propiedad y confianza, con la intencionalidad de mejorar la capacidad para afrontar, resolver o intervenir problemáticas en las que se encuentra inmerso cada ser humano dentro de su contexto social. Pues bien, lo anterior se fundamenta cuando Fallarino et al. (2020) mencionan que el

desarrollo y aprendizaje de la competencia discursiva oral se debe dar en un proceso que, implica planeación según los propósitos, intereses y habilidades de los estudiantes en conjunto con el seguimiento del proceso, además, implica la innovación en las estrategias de aprendizaje para que permitan la interacción y participación de los estudiantes implicando el respeto por la diferencia.

En vista de lo anterior, en este proyecto de investigativo se implementó una estrategia basada en el desarrollo de secuencias educativas digitales, las cuales se denominaron recursos educativos digitales (RED) para fortalecer la competencia discursiva oral en estudiantes del grado quinto, que se orientó en dos objetivos claves. Como primero se buscó describir el proceso que se lleva a cabo para desarrollar tres secuencias didácticas en versión digital y se implementaron a través de la metodología de caso de estudio. En segunda instancia se buscó identificar la pertinencia del uso de dichos RED, como estrategias para potenciar el desarrollo de la competencia discursiva oral, respondiendo a las siguientes preguntas:

- **RQ1:** ¿Cuál es el efecto en las ganancias de aprendizaje de una educación basada en recursos educativos digitales para el desarrollo de la competencia discursiva oral en estudiantes del grado quinto de la básica primaria?
- **RQ2:** ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en la motivación dependiendo de los escenarios educativos en los cuales estén inmersos los estudiantes?
- **RQ3:** ¿En qué manera se ve afectada la retención del conocimiento teniendo en cuenta la implementación de RED, para fortalecer los aspectos que enriquecen el desarrollo de la competencia discursiva oral?

Teniendo en cuenta que el presente artículo es una extensión de investigaciones previas con grados inferiores. Para dar respuesta a las preguntas anteriores, se planteó el diseño de un caso de estudio conformado por 28 estudiantes del grado quinto, divididos aleatoriamente en dos grupos, el experimental y el control. Ambos grupos participaron de una intervención educativa, distribuidos

en estrategias basada en RED (grupo experimental) y en intervenciones educativas por medio de la metodología tradicional (grupo control). Con el fin de comparar los resultados adquiridos, se realizaron valoraciones través de rúbricas para cada uno de los videos enviados por los estudiantes de ambos grupos en cada una de las secuencias educativas digitales, teniendo en cuenta aspectos claves de la competencia discursiva oral (RQ1). Además, se aplicó un índice de satisfacción de 7 puntos en una escala de tipo Likert y adaptado a la encuesta IMMS planteada por Keller (2010) (RQ2). Por último, 15 días después se aplicó un examen con preguntas cerradas de selección múltiple con única respuesta para medir la retención de los conocimientos (RQ3).

2. ANTECEDENTES

Se realizó la revisión de los documentos reglamentarios del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en los que se encontró información en torno a las categorías que se rastrearon. A partir de los cuales se encontró que, tanto en los lineamientos curriculares, como en los estándares básicos de competencias, las mallas de aprendizaje y los derechos básicos de aprendizaje, se hace énfasis en que la enseñanza de la lengua no debe hacerse de una forma sistemática (MEN, 1998). Por el contrario, dicha enseñanza debe centrarse en sus cuatro habilidades desde la escritura, la lectura, la escucha y el habla, las cuales deben orientarse buscando un aprendizaje significativo (MEN, 1998).

Desde los planteamientos encontrados se despliegan varios ejemplos de posibles estrategias que orientan al lector en cuanto a cómo abordar cada una de estas competencias, no desde la formalidad de las reglas gramaticales, sino de encontrar el sentido a estas competencias. Dichos documentos hacen énfasis en que la competencia discursiva oral es un capítulo fundamental en la educación verdadera ya que es mediante el desarrollo de esta que se pueden propiciar espacios donde por medio de la conversación se resuelven todas las instancias de trato humano (MEN,

1998). Por tal motivo, el acto de hablar no debe ser censurado en la escuela ya que dicha censura es la que propicia la resistencia y la inhibición al hablar. Solo cuando los estudiantes se sienten confiados en las charlas y discusiones van adquiriendo la competencia comunicativa, facilitando luego su encuentro con la escritura, deduciendo que, un buen desarrollo de la competencia discursiva oral encaminara luego al estudiante en una buena relación con la escritura sin que sea impuesta (MEN, 1998).

Por su parte, se rescata la manera en que desde el MEN (1998) se asumen la competencia discursiva oral como una estrategia para la adquisición del conocimiento colectivo y al mismo tiempo se constituye como una herramienta fundamental en la interacción y la triangulación de teorías e hipótesis, dejando atrás el individualismo, para lo cual el maestro debe ser el principal promotor. Sin embargo, se hace énfasis en la lectura y escritura primando su importancia para las pruebas saber. Por otro lado, los estándares básicos de competencia propuestos por el MEN (2020) enmarcan que el lenguaje es una capacidad inherente al ser humano que le permite representar su realidad por medios simbólicos, produciendo las diferentes formas de comunicarse, identificando las ideas principales de lo que escucha para apropiarse conceptualmente de su realidad desde los que escuchan y reproducen oralmente y a partir de otros elementos no verbales de la comunicación.

Igualmente, se resalta que el estudiante al tener contacto en la escuela con los textos orales va asimilando las características formales que lo acompañan la oralidad y la manera en cómo emitir estos textos o discursos orales en el contexto escolar y cotidiano (MEN, 2018). Lo cual cobra sentido, ya que antes de escribir “hablamos” y casi empíricamente tenemos que organizar ideas para que lo que se dice sea comprendido por el emisor. De esta manera es que el contexto escolar brinda herramientas para que este proceso sea menos informal y se consolide las

habilidades al identificar y organizar el contenido del texto oral, además de comprender el propósito con el que se produce dicho texto.

Además, se evidenció que a pesar de la importancia de fortalecer la competencia discursiva oral desde de la fundamentación de derechos básicos de aprendizaje y las mallas de aprendizaje en el área del lenguaje, en adelante FDBAMA (Obando, 2017) y los lineamientos curriculares (MEN, 2018), en las que se analizan las macro habilidades del lenguaje, se dejan de lado las recomendaciones que se deberían hacer para potenciar la competencia discursiva oral y su influencia en los escenarios educativos. Por lo tanto, no se logra desarrollar plenamente el primer eje planteado desde la construcción de sistemas de significación del lenguaje verbal desde la oralidad y la escritura.

Por otra parte, en la FDBAMA se menciona un análisis referencial de manera internacional, donde se analizan los modelos pedagógicos y curriculares de algunos países en torno al desarrollo de las habilidades propias del lenguaje. En este análisis se plantea que “existe una tendencia hacia el enfoque textual-pragmático basado en perspectivas actuales de la lingüística y la semiótica” (UNESCO, 2013). De manera contradictoria son pocos los países que logran dar un enfoque curricular y pedagógico desde el desarrollo de competencias y/o habilidades comunicativas y discursivas-orales. Así se rescata la labor a través de la cual países como Brasil, Chile, Singapur y Canadá que buscan desarrollan un enfoque comunicativo el cual pretende desarrollar habilidades de comprensión, expresión y comunicación, necesarias en cualquier instancia de aprendizaje (Obando, 2017). En estos países propenden hacia el desarrollo de la comunicación oral desde una dimensión interactiva, es decir, desarrollando una comunicación precisa y clara tanto de forma oral como escrita. De forma que sea usual en su contexto y su quehacer diario donde se mezclan habilidades y aprendizajes para las habilidades comunicativas (UNESCO, 2013).

Cuando se menciona el desarrollo del enfoque comunicativo, desde la FDBAMA (Obando, 2017), y la prueba TERCE (UNESCO, 2013), se plantea que es importante que los estudiantes logren el aprendizaje de las competencias lingüísticas y comunicativas desde el componente funcional, es decir con miras a que este aprendizaje se de en la preparación y vivencia de situaciones reales, con lo cual se da importancia a esta competencia y enfatiza en reconocer la importancia de visibilizar esta competencia en la vida escolar. Caso contrario ocurre en los estándares básicos desde el área de lenguaje, ya que no se pronuncian en torno a la oralidad y las nuevas tecnologías, por lo que no se logra encontrar un buen sustento teórico que nos permita vislumbrar adecuadamente las relaciones que podrían entrelazarse entre el desarrollo de la competencia discursiva oral y la implementación de los textos multimodales.

En cuanto a artículos investigativos se encontraron autores que plantean una serie de escalas valorativas que fueron aplicadas antes y después de una estrategia didáctica con textos multimodales para potenciar la competencia discursiva oral. En cuyos hallazgos resultó significativo el uso de los textos multimodales como herramienta mediadora en la escuela y además permitió propiciar la capacidad expresiva del estudiante sin desconocer las nuevas herramientas de interacción social inmersos en las diferentes modalidades del lenguaje (Hoyos et al, 2020).

Igualmente argumentan que cada individuo antes de iniciar su proceso escolar ya tiene su experiencia con el discurso oral debido a las interacciones informales y espontaneas que surgen en su contexto. Pero requiere que el entorno académico lo prepare para realizar sus exposiciones orales con un buen nivel de reflexión y seguridad, ya que hay evidencia de que los estudiantes presentan dificultad para expresarse cómodamente en clase debido a que se sienten inseguros y por lo tanto sus producciones orales carecen de organización y son ineficaces para la intención o situación comunicativa (Fallarino et al., 2020).

En concordancia con lo anterior y unido a las dificultades que de los estudiantes presentan, la escuela no favorece que esta competencia se desarrolle correctamente ya que los maestros no asumen la responsabilidad de tener como objeto de estudio y enseñanza-aprendizaje ya que requiere una minuciosa planificación y evaluación (Gutiérrez, 2013). Lo cual se evidencia en la forma que expresan el hecho de no tener condiciones u orientaciones definidas para hacerlo aumentando la complejidad de incluir esta competencia en el currículo.

Por su parte, Núñez (2000) hace énfasis en que la competencia discursiva oral se asume como algo ya inherente en las personas ya que en el contexto universitario cientos de personas tienen que recurrir en su adultez a cursos y seminarios para adquirir o afianzar dicha competencia. Por lo tanto, el autor reflexiona sobre la importancia de que los maestros adquieran las bases teóricas necesarias para orientar la adquisición de dicha competencia y finalmente, se propone un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral en educación primaria, sustentado su tesis en una visión funcional - pragmática - discursiva del lenguaje, indicando pautas concretas para poner en práctica programas de enseñanza - aprendizaje de la lengua oral y estrategias metodológicas acordes para evaluar la competencia discursiva oral.

Además, Gutiérrez (2014) defiende que adquirir y desarrollar la competencia discursiva oral requiere enseñar a hablar y a escuchar mucho mejor de cómo se habla y se escucha. Lo cual requiere que la competencia discursiva oral sea potenciada en los diversos contextos en los que se desenvuelve el individuo (Gutiérrez y Uribe, 2015). Es decir, hablar de competencia discursiva oral, no es solo hablar del discurso, sino de la intencionalidad, la veracidad, lo oportuno de la comunicación, de tal manera que el acto de hablar y escuchar se convierta en un elemento que potencie los aprendizajes y a su vez la construcción del conocimiento. Ya que “la competencia discursiva oral implica un proceso formativo en el individuo, pero que requiere de una construcción conjunta y cooperativa con el otro” (Gutiérrez, 2014). Por lo tanto, implica además

hacer una reflexión sobre lo que se dice, pensar la intención del discurso de acuerdo con el contexto comunicativo para que sea adecuado y llamativo para los interlocutores propiciando relaciones cordiales y respetuosas.

Por lo anterior podemos determinar que en las prácticas orales se deben garantizar en forma especial la escucha y los distintos usos de la lengua y sus normas gramaticales, sin embargo, es necesario priorizar la reflexión previa y posterior al acto comunicativo (Gutiérrez y Uribe, 2015). Es así como, el desarrollo de la competencia discursiva oral requiere un dominio y un desempeño comprensivo y expresivo de los estudiantes que los convierte en ciudadanos críticos que participan de manera responsable en diversos ámbitos de la acción social (Gutiérrez, 2013). Por lo tanto, el desarrollo de la competencia discursiva oral no puede enfocarse solo en su estructuración, sino que debe aportar a la formación integral y, por ende, ofrecer al estudiante herramientas para reflexionar, intervenir y transformar su contexto social.

En cuanto a la implementación de los textos multimodales como estrategias metodológica Cruz et al. (2016); Chaverra y Gil (2017); Piñeros y Sepúlveda (2017) señalan la importancia que tiene las diferentes estrategias implementadas en el aula acompañarlas de textos tales como imágenes, videos o hipervínculos de la que parafraseen información para crear e interpretar el texto y al mismo tiempo ampliar su léxico.

Por otra parte, estudios como los de Chacón (2015); Gómez (2017); Mendioroz y Asiáin (2017) cobran vigencia para el objeto de investigación debido a que se encuentran relaciones relevantes entre la incorporación de los textos multimodales en el aula de clase y el desarrollo de la competencia discursiva oral, ya que desde sus propias investigaciones logran poner en cuestión la hegemonía del código escrito mediante la utilización de recursos como las imágenes, el simbolismo científico, el vídeo y el sonido.

La anterior revisión mostro la pertinencia de esta investigación dada la necesidad de replantear el fortalecimiento de la competencia discursiva oral e las instituciones educativas ya que ni las prácticas educativas ni en los componentes curriculares institucionales hay una conciencia de la importancia de dicha competencia. Además, nos reitera la necesidad de integrar en la práctica pedagógicas estrategias en las que se incluyan las TIC, siendo herramientas interactivas que ofrecen la posibilidad de trabajar los textos multimodales de una manera constructivista con los estudiantes.

3. MARCO CONCEPTUAL

Para la comprensión y el avance del proyecto de investigación cuyo objetivo es potenciar la competencia discursiva oral a través de los textos multimodales es necesario apropiar algunos conceptos claves e importantes para esta investigación. Se plantearon así la definición de conceptos como competencia discursiva oral, textos multimodales y el desarrollo de estrategias didácticas basada en los textos multimodales.

3.1 Competencia

Para Charadeau (2001) el concepto de competencia se centra en que un individuo pueda integrar el conocimiento de un área con el saber-hacer práctico. Además, esta competencia relacionada a los procesos propios del lenguaje abarca los conocimientos empíricos, teóricos y creencias del lenguaje. El autor plantea que, la competencia no implica solo el memorizar las normas gramaticales o discursivas, sino que implica una práctica en las situaciones comunicativas en el contexto donde interactúen los individuos en donde convergen su cultura, aprendizajes, sentires y experiencias (Charadeau, 2001).

3.1.1 La competencia discursiva oral

Teniendo en cuenta que el desarrollo de la competencia discursiva oral es el eje central de la investigación, es necesario contextualizarla y definirla, para lo cual se acogió a Charaudeau (2002) que se aproxima a interpretar la Competencia Discursiva oral como la capacidad de cada persona de reconocer y organizar los procedimientos del discurso para poder comunicarse". Bajo esta mirada, la competencia discursiva está relacionada con la capacidad del sujeto para organizar sus ideas, reconocer la información que recibe del otro, comprenderla y discutirla. Por tanto, exige identificar aspectos en el orden de lo social que ayudan a construir situaciones donde se desarrollan los procesos de comunicación, lo que implica la utilización de diferentes estrategias que le permitan a los estudiantes un intercambio verbal fluido. Esta competencia se centra en el nivel discursivo desde el punto de vista del mecanismo de realización del discurso, y la competencia semántica, que hace referencia a la estructuración de los diálogos, en tanto que los estudiantes deben recurrir a sus saberes previos para comprender los enunciados que se intercambian en el acto comunicativo.

3.2 El texto multimodal

Todo acto discursivo implica una acción social y como tal ofrece la posibilidad interacción y en ella la de combinar diferentes características o modos de la comunicación (visual, auditiva, kinestésica, oral y gestual). Por lo tanto, estas características no se producen una aislada de la otra, sino que se relacionan entre sí, al ser textos que se producen, distribuyen y consumen socialmente. Es por esto, que al ser modos que se utilizan interconectados no pueden analizarse por sí solos ni separadas de contexto gracias al cual existen (Oteíza, 2009). Es esta característica que le da al texto multimodal la flexibilidad de enriquecer las relaciones comunicativas.

3.3 Estrategias didácticas

Es un conjunto de acciones y procedimientos mediante las cuales tanto estudiantes como maestros de forma reflexiva y mediante una intencionalidad logran organizarse para el alcance de unas metas que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje (Feo, 2010). Dichas acciones deben tener en cuenta el contexto, ser motivadoras tanto para el estudiante como para el maestro y propiciar el aprendizaje significativo. Dicha definición está relacionada con el proceso con el que se pretende mediar en este proceso investigativo que es la potenciación de la competencia discursiva oral, en la que se busca que los estudiantes estén altamente involucrados en el proceso y puedan alcanzar resultados satisfactorios y significativos.

4. SECUENCIAS DIDÁCTICAS (RECURSO EDUCATIVO DIGITAL)

Teniendo en cuenta que los RED son recursos destinados a la construcción del conocimiento, el diseño de las secuencias didácticas digitales se realizó de manera que permitieran integrar el campo de formación del lenguaje y el manejo de herramientas tecnológicas y el concepto de texto multimodal, donde se idearon actividades que permitan favorecer el enriquecimiento de los diferentes modos de comunicación desde lo visual, lo auditivo, la kinestésica, la oralidad y la gestualidad (Oteiza, 2009) al mismo tiempo que los procedimientos metodológicos que permitieran el desarrollo de la competencia discursiva oral de los estudiantes. Dicha secuencia se desarrolló a través de la metodología constructivista.

Al momento de desarrollar el RED, se pasaron por varias etapas, teniendo en cuenta el modelo ADDIE. Inicialmente en la etapa de análisis se pensó desde la problemática en lo que se quería desarrollar. En la etapa de diseño, se establecieron los objetivos y se empezó a hacer lo bocetos de lo que se quería hacer. En la etapa de desarrollo se crearon cada una de las secuencias didácticas o recursos educativos digitales a través de programas educativos como Geneally y

programas de edición de videos como Filmora. En la etapa de implementación, se entregaron los RED a los estudiantes, teniendo en cuenta la metodología implementada, para esta investigación la de caso de estudio. Y por último en la etapa de evaluación se valoraron los procesos propios de las herramientas, con el fin de medir su eficacia. Las secuencias didácticas se crearon pensadas como recursos digitales, donde se explican cada una de las temáticas a desarrollar, las actividades planteadas y las herramientas que se necesitan para desarrollarlas.

En la secuencia didáctica n°1, la temática central fue la noticia y el noticiero. Se requirió de aplicaciones como BIGVU, que es una aplicación que sirve como teleprompter para desarrollar el discurso si necesidad de memorizarlos. Mediante el siguiente enlace, se puede acceder a la secuencia didáctica [La Noticia y el Noticiero.](#)

La secuencia didáctica n°2, se desarrolló en torno a los mitos y leyendas. Se utilizó la aplicación Genially, recursos de la gamificación y la aplicación de TickTok para la presentación del trabajo final. Mediante el siguiente enlace, se puede acceder a la secuencia didáctica [Mitos y leyendas a través de la mímica.](#)

La secuencia didáctica n°3 se presentó a través de un video hecho en la aplicación Filmora. La actividad final fue un Podcasts para el cual cada uno gravó el audio requerido en su celular. Mediante el siguiente enlace, se puede acceder a la secuencia didáctica [La radio.](#)

Cada recurso se creó a través de diferentes herramientas digitales de libre acceso para que los estudiantes vuelvan a ellos cuantas veces lo requieran incluso después de terminado el proyecto. Los estudiantes obtuvieron la información de las secuencias didácticas por el medio WhatsApp ya que era el medio más asequible para ellos, así también recibieron los enlaces para ver los videos de YouTube y los enlaces para descargar las aplicaciones necesarias para el desarrollo las actividades. Igualmente, la docente que acompañó el proceso recibió las actividades realizadas por los estudiantes a través de este medio.

5. METODOLOGÍA

La investigación se centró en la pedagogía del constructivismo desde la manera en que se permite que los estudiantes construyan el conocimiento desde la participación activa y donde la práctica se convierta en la estrategia para permitir que los estudiantes determinen sus experiencias (Paige, 1996). Por su parte el estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo donde se buscó dar respuesta a las preguntas de investigación a través de una medición numérica y un análisis estadístico de los resultados obtenidos (Hernández et al., 2014). Los datos se obtuvieron de la aplicación de las secuencias didácticas, cuyos avances posteriores a la aplicación de estas, se analizaron, teniendo en cuenta la tabla de valoración de los niveles de desarrollo de la competencia discursiva oral.

Para el desarrollo de la investigación la población, teniendo en cuenta lo que plantea Tamayo (2012), quien la propone “como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación”, se tuvieron en cuenta los estudiantes que pertenecen al grado quinto de la básica primaria de una institución de carácter público del municipio de Rionegro, en el departamento de Antioquia, con un total de 28 estudiantes.

En el momento de hacer la selección de la muestra se tuvieron en cuenta unos criterios para incluir o excluir a los estudiantes entre los cuales encontramos los siguientes. Criterios de inclusión: se tuvieron en cuenta estudiantes que participaron del desarrollo de cada una de las secuencias didácticas planteadas para la investigación. Criterios de exclusión: no estarían incluidos aquellos estudiantes que presentaron algún tipo de diagnóstico cognitivo o con habilidades especiales.

Este estudio incluyó 28 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 10 y los 12 años, siendo estudiantes que no tienen conocimiento sobre las diferentes temáticas a abordar en las secuencias

didácticas ni uso de las herramientas tecnológicas, asignados aleatoriamente en dos grupos, el grupo experimental (n = 14) y el grupo control (n = 14).

Es de aclarar, que los estudiantes no tenían conocimiento con respecto al grupo al cual se asignaron, y además no sabían de la existencia del otro grupo. Tanto en el tratamiento experimental como en el de control. Se desarrollaron las actividades en una sola jornada para cada una de las secuencias didácticas. Donde se realizó la intervención educativa, a partir de las cuales los estudiantes participantes debían desarrollar una actividad de aplicación y tuvieron el lapso de una semana para desarrollar dicha actividad evaluativa, estas actividades fueron evaluadas por las docentes de manera individual a través de una rúbrica con la que se buscó promediar las evaluaciones, teniendo en cuenta aspectos necesarios en los niveles de desarrollo de la competencia discursiva oral. Después de desarrollada cada una de las secuencias didácticas los estudiantes debían diligenciar la encuesta de motivación. Es importante mencionar que todas las actividades se llevaron a cabo con el grupo control y el grupo experimental teniendo en cuenta el tipo de metodología destinado para cada uno.

El caso de estudio que se propuso se centró en la creación de recursos educativos digitales (RED), desde la implementación del modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación), cuyos participantes fueron estudiantes del grado quinto, donde se profundizó en el desarrollo de la competencia discursiva oral, teniendo en cuenta aspectos centrados en la pronunciación, la fluidez, el vocabulario y la entonación, establecidos desde las competencias y habilidades necesarias para un buen desempeño escolar, personal y social de los estudiantes, por lo que a través del diseño de secuencias didácticas se buscó potenciar estas habilidades; este RED estaba enfocado desde el campo de formación del lenguaje.

El estudio asumió un diseño basado en la investigación acción educativa con examen posterior; es decir, primero se desarrollaron cada una de las secuencias didácticas con sus

respectivas actividades, apoyadas en recursos educativos digitales, posterior a esto se aplicó un posttest, para analizar las habilidades tenidas en cuenta desde el desarrollo de la competencia discursiva oral, como son la pronunciación, la fluidez, el vocabulario, la entonación y avance en el desempeño de la competencia, por medio de una rúbrica, con escala de valoración de 1 a 5, denominada posttest; además, se aplicó la entrevista de motivación IMMS, propuesta por Keller (2010), se tomó en cuenta aspectos como la atención, la relevancia, la confianza y la satisfacción basados en la escala de Likert la cual según Hammond (2022) “es un método de investigación de campo que permite medir la opinión de un individuo sobre un tema a través de un cuestionario, que identifica la frecuencia con la que el cliente realiza una actividad, la dificultad que tiene para llevar a cabo una tarea, el grado de importancia que le atribuye a un aspecto, la probabilidad de que realice una acción a futuro, entre otras cosas”.

El respectivo diseño se representó de la siguiente manera, donde:

- **Ge:** Grupo control conformado por los estudiantes de 5° de educación primaria.
- **Ge:** Grupo experimental conformado por los estudiantes de 5° de educación primaria.
- **X:** El estímulo del experimento o desarrollo de la secuencia didáctica.
- **OP:** valoración de la rúbrica como examen posterior.
- **EM:** Entrevista que mide la motivación.
- **RC:** valoración de examen para la retención del conocimiento

Por su parte durante el desarrollo e implementación de cada uno de los RED, se buscó implementar un proceso formativo que permitió establecer la eficacia del recurso (secuencia didáctica) y los posibles aspectos a mejorar para implementarlo en futuras investigaciones. Para el procedimiento los grupos fueron guiados por una docente, que hacía parte del grupo de investigadoras, en una jornada se orientó el grupo control sin la utilización del recurso educativo

digital, y en otra orientó el grupo experimental utilizando el recurso educativo digital. La docente es Licenciada en básica primaria, con las capacidades para desempeñarse en el campo, con una experiencia en docencia de aproximadamente 10 años. Todas las investigadoras fueron las responsables de seleccionar el contenido académico para la intervención, el diseño las rúbricas de evaluación y la valoración de los resultados producto de la investigación.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección se presenta el análisis de los resultados obtenidos teniendo en cuenta los objetivos y preguntas de investigación. De esta manera se muestra en primera medida los resultados con respecto a la motivación, luego los resultados de las ganancias de aprendizaje y por último se exponen los resultados de la retención de conocimientos.

En cada secuencia didáctica se desarrollaron diferentes actividades las cuales concluían con un video final en el que se valoraron las cuatro habilidades de la competencia discursiva oral como: la pronunciación, la fluidez, el vocabulario y la entonación, dichas habilidades se midieron a través de una rúbrica con una escala de valoración 1 a 4. Esta se implementó al finalizar cada secuencia con o sin recurso digital.

A partir de los puntajes obtenidos en cada secuencia didáctica, tanto en la rúbrica de valoración de la competencia discursiva oral como en la encuesta de motivación, y en el análisis de los resultados para la retención de conocimientos, se sistematizó la información obtenida y se procedió a su análisis.

5.1 Motivación para aprender

A partir del análisis de los resultados de la aplicación de las encuestas de motivación en cada una de las secuencias didácticas y teniendo en cuenta las gráficas individualmente, se deduce

que al finalizar la secuencia didáctica 1, no se obtienen resultados significativos a nivel estadístico según información que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Resumen de los resultados de la prueba posterior para motivación para la secuencia didáctica N°1.

Subescala	Grupo	N. Muestra	M	Sdpost	SDp	dp	t-post	p-post	df
Atención	Experimental	14	6.3	0.5	0.6	0.6	1.7	$p > .05$	26
	Control	14	6.0	0.7					
Relevancia	Experimental	14	6.1	0.5	0.9	0.5	1.7	$p > .05$	26
	Control	14	5.7	0.9					
Confianza	Experimental	14	6.0	0.7	1.1	0.6	1.8	$p > .05$	26
	Control	14	5.3	1.1					
Satisfacción	Experimental	14	6.5	0.4	0.5	0.5	1.8	$p > .05$	26
	Control	14	5.9	1.1					

Teniendo en cuenta la información anterior se deduce que tanto para la atención ($t=1.7$, $p>.05$), la relevancia ($t=1.7$, $p>.05$), la confianza ($t=1.8$, $p>.05$) y la satisfacción ($t=1.8$, $p>.05$) no se muestra ningún tipo de impacto, a partir de los factores correspondientes a la escala de valoración desde la encuesta de motivación.

Conjuntamente, para la secuencia didáctica 2 se empieza a evidenciar un pequeño avance significativo con respecto a los aspectos tenidos en cuenta en la encuesta de motivación, los cuales se exponen en la Tabla 2.

Tabla 2. Resumen de los resultados de la prueba posterior para motivación para la secuencia didáctica N°2.

Subescala	Grupo	N. Muestra	M	Sdpost	SDp	dp	t-post	p-post	df
Atención	Experimental	14	6.1	0.8	0.8	0.7	1.8	$p > .05$	26
	Control	14	5.5	0.9					
Relevancia	Experimental	14	6.2	0.5	0.7	0.6	1.7	$p > .05$	26
	Control	14	5.8	0.8					
Confianza	Experimental	14	6.1	0.7	0.9	0.6	1.7	$p > .05$	26
	Control	14	5.6	1.1					
Satisfacción	Experimental	14	6.2	0.9	0.1	0.1	0.9	$p > .05$	26
	Control	14	5.9	0.9					

Al igual que los resultados de la secuencia 1, en la secuencia 2 para el análisis de los factores que hacen parte de la escala de valoración para la motivación, se podría decir que tanto para la atención ($t=1.8, p > .05$), la relevancia ($t=1.7, p > .05$), la confianza ($t=1.7, p > .05$) y la satisfacción ($t=0.9, p > .05$) no se muestra ningún tipo de impacto.

De igual manera en la secuencia didáctica 3, tampoco se presenta ningún avance, ya que a pesar de obtener mejores resultados en la *t-post* no se presentan diferencias relevantes. Lo cual se evidencia en la Tabla 3.

Tabla 3. Resumen de los resultados de la prueba posterior para motivación para la secuencia didáctica N°3.

Subescala	Grupo	N. Muestra	M	Sdpost	SDp	dp	t-post	p-post	df
Atención	Experimental	14	6.2	0.8	1.4	0.4	0.9	$p > .05$	26
	Control	14	5.7	1.8					

Relevancia	Experimental	14	6.0	0.9	1.4	0.2	0.5	$p > .05$	26
	Control	14	5.7	1.7					
Confianza	Experimental	14	6.2	0.6	1.4	0.5	1.3	$p > .05$	26
	Control	14	5.6	1.8					
Satisfacción	Experimental	14	6.3	0.5	0.6	0.6	1.6	$p > .05$	26
	Control	14	5.6	1.7					

Al igual que los resultados de las secuencias anteriores, en la secuencia 3 teniendo en cuenta los factores que hacen parte de la escala de valoración para la motivación, se deduce que para la atención ($t=0.9$, $p>.05$), la relevancia ($t=0.5$, $p>.05$), la confianza ($t=1.3$, $p>.05$) y la satisfacción ($t=1.6$, $p>.05$) igualmente no se muestra ningún tipo de impacto o diferencia estadísticamente significativas. Sin embargo, al promediar los resultados obtenidos en las tres secuencias didácticas se evidencian resultados estadísticamente significativos, lo cual se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Resumen del promedio de los resultados de la prueba posterior para motivación secuencias 1, 2 y 3.

Subescala	Grupo	N. Muestra	M	Sdpost	SDp	dp	t-post	p-post	df
Atención	Experimental	14	6.2	0.1	0.2	1.3	3.5	0.0016	26
	Control	14	5.9	0.3				$p < .01$	
Relevancia	Experimental	14	6.1	0.1	0.2	1.3	3.4	0.0021	26
	Control	14	5.9	0.3				$p < .01$	
Confianza	Experimental	14	6.1	0.1	0.3	1.7	4.4	0.0001	26
	Control	14	5.7	0.4				$p < .01$	
Satisfacción	Experimental	14	6.4	0.1	0.1	3.5	9.3	0.00001	26
	Control	14	0.1	0.1				$p < .01$	

El promedio de los resultados presentados en la Tabla 4, muestra que en los aspectos para la valoración de la motivación por el aprendizaje y teniendo en cuenta las estrategias implementadas tanto con el grupo control como con el grupo experimental y además el valor de la t para medir el efecto se deduce que, para la atención ($t=3.5, p<.01$), la relevancia ($t=3.4, p<.01$), la confianza ($t=4.4, p<.01$) se muestra un gran impacto, mientras que para la satisfacción ($t=9.3, p<.01$) se muestra un impacto mucho más satisfactorio y mayor que en los demás aspectos. La Figura 1 presenta una imagen de los estudiantes presentando la encuesta de motivación en una de las secuencias didácticas.

Figura 1. Estudiantes presentando la encuesta de motivación.



Estos resultados denotan que existen diferencias estadísticamente significativas en la motivación para el aprendizaje teniendo en cuenta el uso o no del RED como metodología de aprendizaje. Además, los resultados se pueden evidenciar en la tabla 4 que la Media del grupo experimental es más elevado que las del grupo control, además de los resultados de la t (<2) muestra que existen diferencias estadísticamente significativas, especialmente en aspectos como la satisfacción. Esto mostró que incluir una propuesta con RED indiferente de lo que se quiere

aprender, es más motivador con los RED como esta propuesto en las secuencias didáctica mediadas por las TIC.

5.2 Ganancia de aprendizaje

El análisis de los componentes se realizó teniendo en cuenta los aspectos que se tuvieron entorno al desarrollo de la competencia discursiva oral a través de la prueba *t*, teniendo en cuenta las valoraciones posteriores a la implementación de cada una de las secuencias didácticas y los resultados finales de cada una, comparando la diferencia entre el grupo control y el grupo experimental. La Figura 2 presenta una imagen de los estudiantes desarrollando una de las secuencias didácticas.

Figura 2. Ejemplo de Estudiantes desarrollando secuencias didácticas.



En cada una de las secuencias se tuvieron en cuenta valoraciones en una escala de 1 a 4 desde las habilidades como: la pronunciación, la fluidez, el vocabulario y la entonación, mediante la aplicación de una rúbrica en la que se evaluó el producto final que debería presentar cada uno de los estudiantes tanto del grupo control como del grupo experimental.

Para los resultados obtenidos se realiza un análisis de forma individual de cada uno de estos componentes en cada secuencia, y finalmente un análisis del promedio de las 3 secuencias didácticas. Los resultados se muestran en la Tabla 5.

Al finalizar la secuencia didáctica N 1 se compararon los resultados de los estudiantes que participaron en el grupo experimental mediado por TIC y el grupo control en el que solo se recibió explicación de la maestra durante el desarrollo las actividades de manera tradicional sin mediación de los RED.

Tabla 5. Resumen de los resultados de la prueba posterior para la competencia discursiva oral, secuencia didáctica N°1.

Subescala	Grupo	N. Muestra	M	Sdpost	SDp	dp	t-post	p-post	df
PRONUNCIACION	Experimental	14	3.4	0.5	0.5	0.4	1.0	$p > .05$	26
	Control	14	3.2	0.5					
FLUIDEZ	Experimental	14	3.4	0.5	0.5	0.7	1.8	$p > .05$	26
	Control	14	3.1	0.5					
VOCABULARIO	Experimental	14	3.7	0.5	0.5	0.9	2.5	$p < .05$	26
	Control	14	3.2	0.4					
ENTONACION	Experimental	14	3.6	0.5	0.5	0.8	2.0	$p > .05$	26
	Control	14	3.2	0.4					

Los resultados apreciados en la Tabla 5 muestran que, en los factores de la competencia discursiva oral, no se evidenció un avance estadísticamente significativo en la pronunciación ($t= 1.0, p > .05$), en la fluidez ($t= 1.8, p > .05$), vocabulario ($t= 2.5, p < .05$) y la entonación ($t= 2.0, p > .05$).

Por su parte, los resultados en la Tabla 6 indican que en los factores de la competencia discursiva oral como la pronunciación ($t= 2.7 p <.05$) y la fluidez ($t= 2.2, p <.05$) hay resultados con estadísticas significativas. Por el contrario, en la entonación ($t= 0.7 p >.05$) y el vocabulario ($t= 0.2, p >.05$) no muestran estadísticas significativas.

Tabla 6. Resumen de los resultados de la prueba posterior para la competencia discursiva oral, secuencia didáctica N°2.

Subescala	Grupo	N. Muestra	M	Sdpost	SDp	dp	t-post	p-post	df
PRONUNCIACION	Experimental	14	3.4	0.4	0.5	1.0	2.7	$p <.05$	26
	Control	14	2.9	0.5					
FLUIDEZ	Experimental	14	3.6	4.0	0.6	0.8	2.2	$p <.05$	26
	Control	14	2.6	2.1					
VOCABULARIO	Experimental	14	3.2	0.5	0.5	0.1	0.2	$p >.05$	26
	Control	14	3.1	0.5					
ENTONACION	Experimental	14	3.3	0.5	0.5	0.2	0.7	$p >.05$	26
	Control	14	3.2	0.4					

Los resultados apreciados en la Tabla 7 indican que en la secuencia didáctica n°3, en los factores de la competencia discursiva oral como la pronunciación ($t= 2.2 p <.05$) y la fluidez ($t= 2.2, p <.05$) no se obtuvo estadísticas significativas. Mientras que para el vocabulario ($t= 4.0, p <.01$) y la entonación ($t= 4.6, p >.01$) hay estadísticas un 99% significativas.

Tabla 7. Resumen de los resultados de la prueba posterior para la competencia discursiva oral, secuencia didáctica N°3.

Subescala	Grupo	N. Muestra	M	Sdpost	SDp	dp	t-post	p-post	df
PRONUNCIACION	Experimental	14	3.3	0.5	0.4	0.8	2.2	<i>p < .05</i>	26
	Control	14	3.0	0.3					
FLUIDEZ	Experimental	14	3.0	3.0	0.4	0.8	2.2	<i>p < .05</i>	26
	Control	14	2.6	3.0					
VOCABULARIO	Experimental	14	3.6	0.5	0.4	1.5	4.0	<i>p < .01</i>	26
	Control	14	3.0	0.4					
ENTONACION	Experimental	14	3.7	0.4	0.4	1.7	4.6	<i>p < .01</i>	26
	Control	14	3.0	0.4					

Los resultados presentados en la Tabla 8 promedian los resultados de las tres secuencias didácticas tanto en el grupo control como en el grupo experimental mostrando estadísticas altamente significativas los diferentes aspectos de la competencia discursiva oral así, para la pronunciación ($t=6.5$, $p<.01$), la fluidez ($t=12.1$, $p<.01$), el vocabulario ($t=4.6$, $p<.01$) y la entonación ($t=6.3$ $p<.01$) se muestra un gran impacto en las diferencias competencias, pero especialmente en la fluidez.

Tabla 8. Resumen del promedio de los resultados de la prueba posterior para la competencia discursiva oral, secuencias 1, 2 y 3.

Subescala	Grupo	N. Muestra	M	Sdpost	SDp	dp	t-post	p-post	df
Pronunciación	Experimental	14	3.4	0.1	0.1	2.5	6.5	<i>0.0001</i>	26
	Control	14	3.0	0.2				<i>p < .01</i>	
Fluidez	Experimental	14	3.4	0.0	0.1	4.6	12.1	<i>0.00001</i>	26

	Control	14	3.0	0.1				$p < .01$	
Vocabulario	Experimental	14	3.5	0.3	0.2	1.7	4.6	0.00009	26
	Control	14	3.1	0.1				$p < .01$	
Entonación	Experimental	14	3.6	0.2	0.2	2.4	6.3	0.00001	26
	Control	14	0.1	0.1				$p < .01$	

A través de estos resultados se aprecia el impacto positivo del desarrollo de las diferentes secuencias didácticas apoyadas en los RED para potenciar la competencia discursiva oral. Los cuales, además tienen un mayor impacto en habilidades que fortalecen la fluidez en los estudiantes. Mostrando que son más dicientes los avances del grupo experimental que los del grupo control.

5.3 Evaluación examen posterior (retención del conocimiento)

Para determinar si dichos resultados satisfactorios solo se pueden evidenciar inmediatamente son aplicadas las secuencias didácticas, o si bien, se obtuvo un aprendizaje significativo que se puede apreciar con el paso del tiempo, se aplicó una prueba denominada examen posterior, dos semanas después de aplicada la última secuencia didáctica cuyos resultados se relacionarán en la Tabla 9.

Tabla 9. Resumen de los resultados del examen posterior.

Subescala	Grupo	N. Muestra	M	Sdpost	SDp	dp	t-post	p-post	df
Post-test	Experimental	14	10.7	2.2	2.2	0.7	1.9	0.06	26
	Control	14	9.1	2.2				$p < .10$	

Los resultados muestran que una vez realizada la prueba posterior en el análisis de la *p-valué* promediados con la *t-Student* arrojaron estadísticas significativas en un 90%, teniendo en cuenta que para post-test se obtuvieron los resultados para la $t=1.9$ y en concordancia con esto para la $p < .10$.

Una vez finalizado el análisis para determinar si el uso de RED mediados por las TIC tuvo un efecto positivo o negativo durante la aplicación de las diferentes secuencias didácticas y en consecuencia establecer si promovió o no la potenciación de la competencia discursiva oral. Se evidencia que la motivación de los estudiantes del grupo experimental en comparación con los resultados del grupo control fue más significativa. Por lo tanto, el uso de RED aportó a mejorar la pronunciación, la fluidez, la entonación y el aumento de vocabulario. La Figura 3 presenta una imagen de los estudiantes presentando la prueba posterior.

Figura 3. Estudiantes desarrollando la prueba posterior.



Lo anterior mostró que el uso de estos recursos en pro de atraer la atención y la confianza de los estudiantes son fuertes mediadores para la obtención de conocimientos y para esta investigación un gran aliado para el desarrollo de la competencia discursiva oral. Propiciando la satisfacción tanto de los estudiantes como del maestro y la relevancia, ya que dichos avances significativos obtenidos permiten al estudiante interactuar con su contexto y evidenciar la utilidad de lo aprendido.

Al iniciar, y a través del análisis individual de cada una de las secuencias, el hecho de que no se arrojaron diferencias estadísticamente significativas para la encuesta de motivación y solo se

apreciará esta estadística mediante el análisis global de toda la batería, puso a prueba la utilización del recurso. Igualmente, en la rúbrica para medir los alcances en la potenciación de la competencia discursiva oral, los resultados significativos no se aprecian inmediatamente se inicia la aplicación de las guías ni es altamente significativo en cada secuencia por separado. Ya que, mientras en una se observa alta significación en la pronunciación y en la fluidez, en la siguiente se nota alta significación en el vocabulario y la pronunciación.

Esta situación puede brindar dos posibilidades la primera es que es necesario evaluar la forma como se llevaron a cabo las diferentes actividades y la pertinencia de los temas abordados de tal forma que se puedan realizar cambios a futuro en las secuencias didácticas para garantizar que todos los aspectos de dicha competencia alcancen niveles satisfactorios en cada secuencia didáctica. La otra es estudiar porque las secuencias didácticas o los recursos RED utilizados fueron de mejor apoyo en el desarrollo de los aspectos que sobresalieron para potenciarlos aún más y obtener mejores resultados en futuras aplicaciones de las secuencias.

Sin embargo, al promediar los resultados de las tres secuencias didácticas juntas, si se evidenció una estadística significativamente alta, tanto para la encuesta de motivación como para la Rúbrica de la competencia discursiva oral. Lo cual puede indicar que la interacción inicial con los RED pudo estar predispuesta por la falta de experiencia de los estudiantes con dichos recursos en el entorno escolar y al finalizar las secuencias didácticas ya tenían familiaridad con el proceso y por ende se sentían mucho más cómodos.

Lo que implica, que el proceso debe ser continuo para alcanzar una estadística significativa alta en la potenciación de la competencia discursiva oral y que el uso de RED debe ser constante e incluirlos en cualquier tipo de propósito de enseñanza aprendizaje dado que se ha demostrado que estos permiten irrumpir en la monotonía del aula, propiciar el aprendizaje colaborativo, aumentar

la motivación y por ende propiciar espacios para la comunicación, aportando a la mejora los diferentes aspectos de la competencia discursiva oral.

7. CONCLUSIONES

La aplicación de una batería de secuencias didácticas puede demostrar que, desde un análisis global e individual se evidencia en los participantes adquieren mejores aprendizajes y motivación desde la participación en la aplicación de la batería completa, que si solo se participa de la aplicación de una solo secuencia didáctica.

Para la motivación, teniendo en cuenta los escenarios educativos de los cuales participan los estudiantes, se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la medida que los estudiantes participen de todo el conjunto de actividades diseñadas través de la implementación de las TIC, ya que, esta aumenta exponencialmente cuando los estudiantes se ven inmersos en dichos escenarios.

Por su parte al hablar de la ganancia de aprendizaje, teniendo en cuenta la implementación o no de RED para fortalecer el desarrollo de la competencia discursiva oral, ocurre lo mismo que con la motivación, esta se ve afectada y fortalecida exponencialmente en la medida que los estudiantes hacen parte de la aplicación de los RED. A mayor participación, mayor ganancia de aprendizajes.

De otro lado, para la retención del conocimiento, a pesar de que se evidencia una baja en las diferencias estadísticas. Para el grupo experimental quienes realizaron las actividades a través del RED, se continúa evidenciando una diferencia estadística del 90% con respecto al grupo control. Esto lleva a pensar que, quienes participan de las actividades a través de las TIC pueden tener una mayor retención del conocimiento a diferencia del grupo control el cual trabajo a través de la metodología tradicional.

La implementación de las secuencias didácticas desarrolladas tuvo un impacto muy positivo para el desarrollo de la competencia discursiva oral. Por lo tanto, se recomienda que se continúen desarrollando este tipo de actividades no solo para el campo del lenguaje, sino también en las demás áreas de formación.

Este tipo de secuencias didácticas demuestran que el desarrollo de las actividades educativas a través de metodologías activas favorece el aprendizaje en los estudiantes, teniendo en cuenta el uso de las TIC como estrategia o herramienta para apoyar la práctica docente y los procesos de formación. De tal manera que la motivación en los estudiantes hacia la búsqueda y construcción del conocimiento se vea altamente favorecida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chacón, A. (2015). La multimodalidad del cómic: una experiencia de lectura de imágenes en los primeros grados escolares. *Enunciación*, 20(2), 190-206.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a02>
- Charaudeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, (1), 1-25. <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competencia-social-de.html>
- Charaudeau, P. (2002). Una concepción comunicativa del discurso. *Discourse Studies*, 4(3), 1-22.
<http://www.patrick-charaudeau.com/A-communicative-conception-of.html>
- Chaverra-Fernández, D. I., & Gil-Restrepo, C. D. C. (2017). Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales. Instrumento para su evaluación en la Educación Básica Primaria. *Folios*, (45), 3-15.

- Cruz, R., Ordóñez, R., Román, S. y Pavón, F. (2016). Buenas prácticas que desarrollan la competencia mediática en entornos socioeducativos. *Revista de Medios y Educación*, 48, 97-113. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36843409008>
- Fallarino, N., Leite Méndez, A. E., & Cremades García, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 319-328
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 220-236. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951/2062>
- Gómez, M. (2017). El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria [tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Colombia]. Repositorio digital UDEA. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/3217>
- Gutiérrez Ríos, Y (2013). La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas. *Revista Pedagógicas*. Vol. 6, 43-57. Recuperado a partir de <http://ojs.unisangil.edu.co/index.php/revistaspedagogicos/article/view/200>
- Gutiérrez, M.Y. (2014). Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana. Colección Tesis doctoral. doctorado en Educación. Bogotá: Universidad distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, M. Y., & Uribe Hincapié, R. A. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de como ya hablamos y escuchamos. *Oralidad-Es*, 1(2), 192-204. Recuperado a partir de <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/28>
- Hammond, M (2022) Escala de Likert: qué es y cómo utilizarla (incluye ejemplos). Recuperado a partir de <https://blog.hubspot.es/service/escala-likert>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación: 6ta edición, McGraw Hill Education. México, p. 157.
- Hoyos Hoyos, M. L., Acosta Valencia, G. L., & Morillo Puente, S. (2020). La competencia discursiva potenciada a través de textos multimodales. *Ciencias Sociales Y Educación*, 9(17), 175-201
- Keller, JM (2010). Diseño motivacional para el aprendizaje y el desempeño: el enfoque del modelo ARCS. Springer Science & Business Media.
- Algarra, Y. O. R. (2020). 10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. *Enunciación*, 25(2), 306-309.
- Mendioroz, A. y Asiáin, A. (2017). Empleo de la fotografía para desarrollar la alfabetización multimodal. *Revista de Didácticas Específicas*, 16, 80-95.
<https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/6756/8363>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Mallas de aprendizaje del lenguaje grado quinto. Bogotá: MEN.
- Núñez, M. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos*, 16, 155-172.
<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8130>
- Obando Zapata, G.J. (coord.). (2017). *Fundamentación de derechos básicos de aprendizaje y mallas de aprendizaje del área del lenguaje*. Colombia. Ministerio de Educación Nacional; Universidad de Antioquia.

Oteíza, T. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *Delta*, 25, 664-667.

<http://www.scielo.br/pdf/delta/v25nspe/a08v25nspe.pdf>

Paige, S. (1996). A definition of constructivism. *Science Scope*, 20(3), 25–27.

Piñeros, F. y Sepúlveda, Y. (2017). El cómic: un pretexto para mejorar la lectura intertextual con estudiantes de grado séptimo [tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia]. <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/6994>

Tamayo, M. (2012). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa S.A. México.

UNESCO. (2013). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Análisis curricular. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).