

Fortalecimiento de la competencia discursiva a través de procesos de planeación, elaboración y ejecución, en estudiantes de octavo grado del Instituto Técnico Dámaso Zapata

Trabajo de investigación

Angie Natalia Acevedo Rueda y Kevin Andrey Buenahora Mendoza

Trabajo de Grado para Optar por el Título de Licenciados en Literatura y Lengua Castellana

Directora

Sonia Gómez Benítez

Magíster en Educación

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Bucaramanga

2026

Agradecimientos

A Dios, por ser la luz que ha guiado cada paso de este camino, por concederme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para culminar esta etapa de mi formación profesional. A mi familia, por su amor incondicional, su apoyo constante y por creer en mí incluso en los momentos de mayor dificultad. Cada logro alcanzado también les pertenece.

De manera muy especial, a mi compañera de vida, Mildrey Bermúdez Osorio, por ser el apoyo firme en este recorrido. Gracias por acompañarme con paciencia, motivarme cuando las fuerzas parecían agotarse y recordarme, en cada momento, el valor de no renunciar a los sueños. Tu confianza, comprensión y amor fueron fundamentales para hacer posible este logro.

Expreso también mi más sincero agradecimiento a los docentes que hicieron parte de este proceso formativo, quienes, con su conocimiento, compromiso y vocación, contribuyeron significativamente a mi crecimiento académico y personal. Asimismo, agradezco a mis compañeros de carrera por los aprendizajes y experiencias compartidas y, de manera especial, a Angie Acevedo, amiga y compañera de este camino universitario, por acompañarme desde el inicio de la carrera hasta la culminación de este trabajo de grado, compartiendo con compromiso, apoyo y amistad cada etapa de este proceso.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra manera, hicieron parte de este proceso y aportaron con una palabra de aliento, un consejo o un gesto de apoyo. Las metas no se alcanzan únicamente con el esfuerzo de quien las persigue, sino también con la huella de quienes, desde el amor, la enseñanza y la confianza, hacen posible el camino.

Kevin Andrey Buenahora Mendoza

Primeramente, agradezco a Dios por acompañarme a lo largo de este camino, por brindarme la oportunidad de llegar hasta aquí, por concederme la sabiduría necesaria durante este proceso y por darme la fortaleza para culminar esta importante etapa de mi vida. Agradezco profundamente a mis padres por estar siempre a mi lado, por dar lo mejor de sí para apoyarme durante mi formación profesional, por motivarme constantemente a esforzarme y por impulsarme a alcanzar metas que, en muchos momentos, parecían estar más allá de mis propias expectativas.

Asimismo, agradezco a todos los compañeros que me acompañaron a lo largo de estos años, con quienes compartí aprendizajes, desafíos y experiencias memorables. Junto a ellos vi crecer personas que, al igual que yo, sintieron miedo, dudaron de sí mismas y, aun así, encontraron la fuerza para superarse. Valoro profundamente cada experiencia vivida, tanto las buenas como las difíciles, pues todas dejaron valiosas enseñanzas y contribuyeron a que mi paso por la universidad fuera una etapa significativa y enriquecedora.

Me llevo también una inmensa gratitud hacia mis docentes, quienes contribuyeron a mi formación no solo desde el ámbito académico, sino también desde el humano. En especial, agradezco a aquellos profesores cuya vocación logra despertar en sus estudiantes el amor por el conocimiento, por su disciplina y por la noble labor de enseñar. Gracias a ellos comprendí que, antes que profesionales, somos personas.

Como la enseñanza más valiosa de esta etapa, me llevo la importancia de disfrutar el presente, valorar cada momento y cada aprendizaje, y abrazar la espontaneidad del destino sin sacrificar la disciplina, la constancia y el deseo permanente de seguir creciendo, tanto en lo personal como en lo profesional.

Angie Natalia Acevedo Rueda

Tabla de contenido

1. Contextualización de la Información	12
1.1 Planteamiento del problema.....	12
1.2 Origen del problema investigativo	15
1.3 Formulación del problema.....	17
1.4 Objetivos de la investigación.....	19
1.5 Justificación	19
2. Marco Teórico.....	21
2.1 Antecedentes de la investigación	21
2.1.1 Secuencia didáctica y fortalecimiento de la competencia discursiva.....	21
2.1.2 Multimodalidad y recursos audiovisuales / digitales	24
2.1.3 Narrativa, <i>storytelling</i> y gamificación	25
2.1.4 Pensamiento crítico y prácticas dialógicas / argumentativas	26
2.1.5 Comprensión y producción textual integrada	27
2.1.6 IA generativa como mediadora de la producción discursiva	28
2.2 Marco conceptual.....	30
2.2.1 Fundamentos discursivos y comunicativos.....	31
2.2.1.1 Competencia discursiva y comunicativa.....	31
2.2.1.2 El discurso como práctica social	39
2.2.2 Fundamentos del aprendizaje.....	40
2.2.2.1 Enfoque sociocultural	40
2.2.2.2 Enfoque constructivista.....	42
2.2.2.3 Aprendizaje significativo	44
2.2.3.3 Momento de elaboración	49
2.2.3.4 Momento de ejecución.....	51
2.2.4 La secuencia didáctica y el rol docente	53
2.2.4.1 La secuencia didáctica como instrumento	53
2.2.4.2 Rol del docente como mediador.....	56
3. Marco Metodológico	58
3.1. Tipo de investigación	58

3.2 Diseño de investigación.....	60
3.3 Población y muestra	61
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	63
3.6 Validez.....	70
3.7 Consideraciones éticas.....	71
4. Resultados del Diagnóstico	71
4.1 Análisis de resultados	72
4.1.1 Consideraciones generales del proceso de categorización	72
4.1.2 Categoría N.1 Percepciones	74
4.1.3 Categoría N.2 Prácticas	78
4.1.4 Hallazgos comunes entre percepciones y prácticas.....	80
4.2 Síntesis diagnóstica y proyección hacia el diseño de la propuesta pedagógica.....	82
5. Presentación de la Propuesta	83
5.1 Presentación general de la propuesta.....	84
5.2 Fundamentación de las decisiones de diseño.....	85
5.3 Estructura general de la secuencia	87
5.4 Criterios de evaluación de la propuesta.....	88
6. Discusión y Factibilidad.....	89
6.1. Coherencia interna de la propuesta didáctica.....	91
6.1.1. Discusión de la coherencia del momento de planeación	96
6.1.2. Discusión de la coherencia del momento de elaboración	100
6.1.3. Discusión de la coherencia del momento de ejecución	104
6.1.4. Síntesis de la coherencia interna de la propuesta didáctica	108
6.2 Factibilidad de la propuesta didáctica	110
6.2.1 Factibilidad pedagógica	111
6.2.2. Factibilidad metodológica.....	112
6.3 Conclusiones	116
6.3.1 Conclusión general	116
6.3.2 Conclusiones específicas	118
6.3.3 Aportes teóricos, metodológicos y didácticos de la investigación.....	119
6.3.4 Limitaciones de la investigación.....	121

6.3.5 Recomendaciones	122
Referencias bibliográficas	125
Apéndices	133

Lista de tablas

Tabla 1. Categorías de análisis	66
Tabla 2. Estructura de la propuesta	67
Tabla 3. Hallazgos fase 1: observación.....	73
Tabla 4. Estructura general de la secuencia.....	87
Tabla 5. Matriz de coherencia interna entre los referentes teóricos y la secuencia didáctica para el fortalecimiento de la competencia discursiva.....	92

Lista de figuras

Figura 1. Procedimiento de valoración teórica de la propuesta.....	70
--	----

Lista de apéndices

Apéndice A. Instrumentos complementarios no aplicados	133
Apéndice B. Instrumento de recolección	134
Apéndice C Producto de investigación - Secuencia didáctica.....	184
Apéndice D. Guía para la construcción del Tablero Conspirativo	208
Apéndice E. Tablero conspirativo (primer borrador) presentado durante el ejercicio introductorio	209
Apéndice F. El detective de la información	210
Apéndice G. Muro del detective	212
Apéndice H. Segundo borrador del tablero conspirativo	213
Apéndice I. Del tablero al relato.....	214
Apéndice J. Hilos conductores	216
Apéndice K. Secuencia narrativa.....	217
Apéndice L. Guía de observación.....	218
Apéndice M. Dinámica de Pitch de shark Tank	219
Apéndice N. Ejemplo de FrameVR	220

Resumen

Título: Fortalecimiento de la competencia discursiva a través de procesos de planeación, elaboración y ejecución, en estudiantes de octavo grado del Instituto Técnico Dámaso Zapata*

Autores: Angie Natalia Acevedo Rueda y Kevin Andrey Buenahora Mendoza**

Palabras clave: competencia discursiva, secuencia didáctica, investigación proyectiva, storytelling, expresión oral.

Descripción

La presente investigación se desarrolla a partir de la intención de aportar al fortalecimiento de la competencia discursiva de los estudiantes de grado noveno, en un principio de octavo grado, del Instituto Técnico Dámaso Zapata, mediante la elaboración de una propuesta pedagógica viable para diversas asignaturas, posterior a la identificación de dificultades relacionadas con la organización, la argumentación y la adaptación del discurso a diferentes situaciones comunicativas. El estudio se enmarca en un diseño de investigación proyectiva, orientado no solo a describir el fenómeno estudiado sino a formular una solución pedagógica pertinente a la necesidad diagnosticada, sin que ello implique su aplicación en el aula durante el desarrollo de este estudio. Con este propósito, se plantea como objetivo general diseñar una secuencia didáctica basada en el proceso de planeación, elaboración y ejecución del discurso, fundamentada en los enfoques constructivista y sociocultural.

La fase diagnóstica se desarrolló mediante la técnica de grupo focal, aplicada a 50 estudiantes de los grados octavo y noveno pertenecientes al curso 9-05 y al semillero de debate de la institución, lo que permitió identificar las percepciones y prácticas discursivas de la población en torno a dos categorías centrales: percepciones y prácticas. A partir de estos hallazgos, se diseñó el producto final, una secuencia didáctica estructurada en cuatro momentos (enganche, planeación, elaboración y ejecución), que articula el aprendizaje basado en proyectos, el análisis intertextual, el *storytelling* y el uso pedagógico de herramientas de inteligencia artificial como NotebookLM. La secuencia desarrolla una ruta metodológica detallada y aplicable, con miras a la producción de un storytelling audiovisual en el entorno inmersivo FrameVR, y es ejemplificada a partir de uno de los tópicos trabajados dentro de la malla del grado noveno (El Romanticismo).

La propuesta fue sometida a un proceso de validación teórica mediante el análisis de su coherencia interna y su consistencia externa con los referentes conceptuales y los antecedentes investigativos. Los resultados evidencian una alta coherencia interna y una adecuada factibilidad pedagógica, metodológica y técnico-institucional, lo cual respalda teóricamente que la integración de procesos de planeación, elaboración y ejecución del discurso, mediados por estrategias narrativas y digitales, constituye una alternativa pertinente y viable para fortalecer la competencia discursiva, susceptible de ser implementada en contextos escolares reales en futuras investigaciones.

*Trabajo de grado

**Facultado de Ciencias Humanas, Escuela de Idiomas, Directora Sonia Gómez Benitez

Abstract

Title: Strengthening Discourse Competence Through Planning, Development, and Delivery Processes in Eighth-Grade Students at Instituto Técnico Dámaso Zapata*

Authors: Angie Natalia Acevedo Rueda y Kevin Andrey Buenahora Mendoza**

keywords: discourse competence, didactic sequence, projective research, storytelling, oral expression.

Description

This research aims to contribute to the strengthening of the discourse competence of ninth-grade, at the beginning of eighth grade, students at Instituto Técnico Dámaso Zapata by designing a pedagogical proposal that can be applied across different school subjects. The proposal was developed after identifying difficulties related to the organization of ideas, argumentation, and the adaptation of discourse to different communicative situations. The study follows a projective research design, which seeks not only to describe the phenomenon under study but also to develop an educational solution that responds to the identified needs, without implementing it in the classroom during the course of this research. Therefore, the main objective is to design a didactic sequence based on the processes of planning, developing, and delivering discourse, supported by constructivist and sociocultural approaches.

The diagnostic stage was carried out through the focus group technique with 50 eighth- and ninth-grade students from class 9-05 and the school's debate club. This process made it possible to identify the students' discourse perceptions and practices through two main categories: perceptions and practices. Based on these findings, the final product was designed: a didactic sequence organized into four stages (engagement, planning, development, and delivery). The sequence combines project-based learning, intertextual analysis, storytelling, and the educational use of artificial intelligence tools such as NotebookLM. It provides a detailed and practical methodological framework aimed at producing an audiovisual storytelling project in the immersive virtual environment FrameVR and is illustrated through one of the topics included in the ninth-grade curriculum (Romanticism).

The proposal was subjected to a theoretical validation process by analyzing its internal coherence and its consistency with the conceptual framework and previous research. The results show strong internal coherence and adequate pedagogical, methodological, and technical-institutional feasibility. These findings theoretically support that integrating the processes of planning, developing, and delivering discourse through narrative and digital strategies is a relevant and feasible alternative for strengthening discourse competence and may be implemented in real school contexts in future research.

*Undergraduate thesis

**Faculty of Humanities, School of Languages, Director Sonia Gómez Benites

1. Contextualización de la Información

1.1 Planteamiento del problema

El presente proyecto gira en torno a la competencia discursiva, una función fundamental del lenguaje, presente en múltiples espacios de la vida cotidiana y catalogada como una de las principales formas de manifestación e interacción social. La cual, resulta imprescindible en medios como el actual, donde el hombre posee un fácil acceso a la información, responde a una velocidad acelerada de intercambios comunicativos y requiere de una interacción constante y eficiente en diversos espacios comunicativos para responder a la demanda exigida por el mismo. No obstante, observaciones realizadas en el ámbito escolar evidenciaron una serie de vacíos en cuanto a la manera en que se trabaja y estimula dicha competencia, particularmente desde la expresión oral, la argumentación y el reconocimiento y adaptación a las situaciones comunicativas o contextos discursivos.

Asimismo, situados en el espectro escolar, la competencia discursiva surge y resulta determinante en más de un aspecto. En primer lugar, dentro del aula como ejercicio académico y en función de actividades como exposiciones, ponencias, debates o foros; formatos que otorgan estructura y sirven como ejercicio práctico para posibles intervenciones futuras. En segundo lugar, como componente comunicativo, puesto que, el discurso actúa a nivel social permitiendo la comunicación efectiva, el desarrollo de habilidades sociales, el fortalecimiento del pensamiento crítico y la adaptación a diferentes contextos sociales. De manera que, dicha dualidad convierte a la producción discursiva en un factor que construye al individuo desde la practicidad y lo social, haciéndolo un agente competente y un sujeto activo en la comunidad.

En consecuencia, se identifica la necesidad de una estimulación y fortalecimiento de dicha habilidad, pues prescindir de ello conlleva a posibles dificultades en el rendimiento académico y la participación activa en sociedad. Lo cual, enfocados en el ámbito social y cívico, remonta a la comunicación como una herramienta fundamental para el diálogo democrático, la resolución de conflictos y la construcción de consensos, esto, en concordancia con lo señalado por Bajtín (Citado en Zayas, 2014) al mencionar que:

Si no existieran los géneros discursivos y si no los denominamos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez en cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible. (p.63)

Aporte que resulta fundamental al explicar por qué la competencia discursiva es trascendental en la actualidad y la etapa escolar, pues permite a los estudiantes insertarse activamente en escenarios académicos y sociales; de lo contrario, la incapacidad de manejar estos géneros limitaría su participación y su posibilidad de ejercer una ciudadanía crítica.

Así pues, la competencia comunicativa aparece como un agente de la habilidad multidimensional en el desarrollo humano, potenciando facetas del individuo como la interacción básica, la producción de conocimiento y la participación social. Por tanto, al un estudiante contar con la capacidad de ejercer una comunicación eficaz, se le facilitará la construcción del conocimiento y el establecimiento de relaciones significativas; lo cual, junto con la apropiación obtenida al adquirir unas formas discursivas desarrolladas dentro de una comunidad (llámese profesional, social o académica), le permitirán destacar y hacer parte de una comunidad.

En cuanto a lo anterior, Foucault (2002) ofrece una visión más crítica del discurso al plantear que este se entiende como un “conjunto de enunciados que pertenecen a un mismo sistema de

formación” (p.121), lo que implica reconocerlo como un entramado que regula, delimita y legitima lo que puede ser dicho en un determinado contexto histórico y social. En línea con ello, Fairclough (2008) aporta desde su análisis crítico al señalar que “el discurso no es sólo un modo de acción, sino también una forma de representación” (p.63), lo cual destaca que toda práctica discursiva, además de permitir la interacción, contribuye a construir visiones del mundo y relaciones de poder. Asimismo, Otero y Mendoza (2022) consideran que:

La competencia discursiva no sólo implica un manejo satisfactorio de los niveles de la lengua (...) sino, además, la adecuación del registro de acuerdo a la situación comunicativa, a los roles sociales que asumen los participantes en los diferentes contextos en que se realiza el acto comunicativo. (p.15)

Ahora bien, con base en lo anterior, se considera que la etapa final de la educación básica secundaria, donde los estudiantes ya poseen cierto potencial cognitivo y un desarrollo significativo de habilidades comunicativas, es un buen punto de partida para la profundización y estimulación del desarrollo de la competencia discursiva. Por lo cual, el presente proyecto investigativo, de carácter cualitativo, es llevado a cabo con estudiantes de noveno grado del Instituto Técnico Damaso Zapata, institución educativa pública de Bucaramanga, de donde surge el problema de investigación.

Finalmente, la presente investigación centra su interés específicamente en la competencia discursiva, entendida como la capacidad para planificar, organizar y producir discursos coherentes, cohesionados y adecuados a diferentes situaciones comunicativas. Si bien esta constituye una dimensión de la competencia comunicativa propuesta por Canale (1983), el estudio no pretende abordar la totalidad de los componentes que integran dicha competencia —gramatical,

sociolingüística, discursiva y estratégica—, sino profundizar en aquella relacionada con la construcción y organización del discurso, por ser una de las principales necesidades identificadas en el contexto educativo analizado.

Es pertinente precisar que las observaciones que dieron origen a este problema investigativo se realizaron durante la práctica de inmersión en el aula con estudiantes que, en ese momento, cursaban el grado octavo. No obstante, dado que el desarrollo del presente proyecto se extendió a lo largo de dos periodos académicos, dicha población avanzó posteriormente al grado noveno, nivel que cursa actualmente. En consecuencia, si bien el problema investigativo se identifica y delimita a partir de la experiencia observada en el grado octavo, la propuesta pedagógica derivada de este proceso investigativo está dirigida a dicha población en su grado actual, es decir, noveno, garantizando así la correspondencia entre el momento diagnóstico y el momento de aplicación proyectada de la secuencia didáctica.

1.2 Origen del problema investigativo

Durante la práctica de inmersión en el aula, uno de los primeros escenarios observados correspondió a exposiciones grupales realizadas por los estudiantes, actividad que se repitió en sesiones posteriores y permitió identificar dificultades relacionadas con el manejo de la organización, coherencia del contenido y jerarquización de la información. Entre las principales dificultades detectadas se observó la ausencia de una introducción clara en las presentaciones, la escasa conexión entre los apartados y los temas, la dependencia de materiales de apoyo extensos y el uso frecuente de la lectura literal desde dispositivos móviles. De manera que, puede decirse que el desempeño de los estudiantes cumplía con la tarea asignada, hablar sobre el tema requerido, sin tener en cuenta el trasfondo de un ejercicio discursivo y la calidad del contenido expuesto.

Sesiones más adelante, con la intención de mejorar el desempeño de los estudiantes, se nos da la oportunidad de plantear una nueva exposición en grupo, para lo cual se otorgaron nuevas instrucciones sobre cómo se espera que sea llevada a cabo una exposición en el aula. Sin embargo, nuevamente se cometió el error de brindar instrucciones centradas únicamente en la estructura del discurso (introducción, núcleo o descripción y conclusión) más no en el ejercicio mismo. Por lo que las nuevas exposiciones, a pesar de cumplir con una buena distribución estructural, una vez más fueron la repetición automática de datos de información sobre el tema asignado. De modo que, las instrucciones y la guía por parte del docente continuaban sin ser competentes, pues seguían sin tenerse en cuenta la competencia pragmática, el propósito estructural y propósito performativo, por tanto, era de esperarse que las instrucciones brindadas no llevarán al estudiante a hacer un ejercicio discursivo idóneo.

En este sentido, lo observado y experimentado evidencia la necesidad de empezar a replantear las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para guiar la planeación, elaboración y ejecución del discurso. Para lo cual, sin dejar de lado la importancia de las técnicas de comunicación y discurso que dan orden y forma al mismo, es crucial trabajar la competencia discursiva desde lo práctico. No obstante, este proceso no debe recaer en el señalamiento de los vacíos o falencias del estudiante, sino en la preparación y orientación con que cuenta el docente para poder sugerir una guía y dar unas órdenes pertinentes para la construcción y presentación de un discurso.

Así pues, esta investigación propone una estrategia donde se articulan dos enfoques de enseñanza de la educación lingüística fundamentales, el enfoque constructivista y el enfoque sociocultural. El primero, según Zambrano *et al.* (2016):

Concibe el conocimiento como una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales, este proceso se realiza de manera permanente y en cualquier entorno en los que el sujeto interactúa. (p. 130).

Mientras que el segundo, resalta que el contexto cultural y social es determinante en el desarrollo cognitivo. Según Sucari *et al.* (2024) el enfoque sociocultural “subraya la influencia de la cultura y la sociedad en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje” (p. 73), y se concreta pedagógicamente en prácticas como el “aprendizaje mediado culturalmente, la importancia del lenguaje y la interacción social” (p. 74). Ambos enfoques, orientadores teóricos en la fundamentación del diseño de una secuencia didáctica que facilite la apropiación y producción del discurso en contextos escolares reales.

1.3 Formulación del problema

Pregunta orientadora

¿De qué manera una propuesta pedagógica basada en el proceso de planeación, elaboración y ejecución puede fortalecer la competencia discursiva de los estudiantes de grado noveno del Instituto Técnico Dámaso Zapata?

Preguntas directrices

1. ¿Cuáles son las percepciones y prácticas de los estudiantes en torno a la planeación, elaboración y ejecución del discurso en el aula?
2. ¿Cuáles son las características de una propuesta pedagógica basada en la planeación, elaboración y ejecución, orientada en el fortalecimiento en la competencia discursiva de

los estudiantes?

- 3.** ¿Cuál es la validez teórica de la propuesta pedagógica diseñada, en función de su coherencia interna y su consistencia con los referentes conceptuales que fundamentan la competencia discursiva?

1.4 Objetivos de la investigación

Objetivo principal

Diseñar una propuesta pedagógica basada en el proceso de planeación, elaboración y ejecución, orientada a fortalecer la competencia discursiva de los estudiantes de grado noveno del Instituto Técnico Dámaso Zapata.

Objetivos específicos

1. Identificar las percepciones y prácticas de los estudiantes en torno a la planeación, elaboración y ejecución del discurso en el aula.
2. Formular una propuesta pedagógica basada en la planeación, elaboración y ejecución, orientada al fortalecimiento de la competencia discursiva de los estudiantes.
3. Validar teóricamente la propuesta pedagógica diseñada, a partir del análisis de su coherencia interna y su consistencia externa con los referentes teóricos y los antecedentes investigativos.

1.5 Justificación

En la malla curricular de noveno grado de la institución educativa donde se desarrolla este proyecto, más exactamente en la de Lengua Castellana, se observa que la competencia discursiva no se aborda como una habilidad a consolidar, sino como actividades aisladas vinculadas a la argumentación, como los estándares de literatura, producción textual y ética de la comunicación. Esta situación es casual, pues, como señala Cassany (1999), las clases de lengua (Español) suelen centrarse en lo gramatical, la sintaxis o la redacción, dejando de lado la expresión oral. No obstante, con el objetivo de fortalecer la competencia discursiva, el presente proyecto tiene como intención

generar conciencia sobre la relevancia y presencia del discurso en la vida del estudiante, sin importar el área de conocimiento o materia trabajada.

Esta investigación plantea como resultado la elaboración de una secuencia didáctica basada en el proceso de planeación, elaboración y ejecución de discursos a nivel de educación básica. Como instrumento didáctico, el producto se proyecta como una herramienta docente que, mediante la promoción del discurso, contribuya al fortalecimiento de la competencia discursiva y la orientación de las capacidades comunicativas en los estudiantes. Esto, mediante un apoyo metodológico dentro de una secuencia didáctica, donde los profesores tendrán una serie de estrategias prácticas y contextualizadas que pueden integrar fácilmente en sus planes de aula; por ello, su diseño será de carácter transversal e interdisciplinar y no se limitará únicamente a la clase de lengua castellana.

Desde una mirada académica, la propuesta busca generar conocimiento pedagógico al aportar evidencia sobre la pertinencia de recursos innovadores para el fortalecimiento de la competencia discursiva. A partir de marcos teóricos como la competencia comunicativa según Michael Canale (1980), la noción del lenguaje como práctica social desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1979) y la perspectiva de los géneros discursivos de Calsamiglia y Tusón (1999), los cuales demuestran cómo estos referentes pueden contribuir en prácticas didácticas situadas en un contexto escolar. En tal sentido, el proyecto contribuye tanto a la investigación educativa como a la enseñanza de la lengua, pues ofrece un modelo didáctico aplicable en las instituciones educativas de secundaria.

Por consiguiente, su impacto potencial se proyecta en distintos niveles. En los estudiantes, de aplicarse la propuesta, con el fortalecimiento de la competencia discursiva, al mejorar su

desempeño académico y preparación para participar de manera crítica en escenarios sociales, familiares y ciudadanos; en los docentes, al proporcionar una secuencia didáctica que ofrece herramientas didácticas transferibles a diversas asignaturas, con una capacidad de acompañar procesos de oralidad más allá de la clase de lengua; en la institución, gracias a la contribución y el enriquecimiento del currículo con un recurso innovador y sostenible en el tiempo, una vez sea puesto a disposición de los docentes colaboradores; y finalmente, en la sociedad, puesto que promueve la formación de sujetos con habilidades comunicativas sólidas, capaces de ejercer una ciudadanía reflexiva y democrática.

2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes de la investigación

El presente apartado recoge una serie de investigaciones previas que sustentan y complementan a esta investigación, gracias a su pertinencia con los ejes conceptuales y metodológicos que configuran la propuesta pedagógica prevista como producto de esta investigación. En cuanto a su clasificación, se optó por una distribución en función de los ejes temáticos convergentes, agrupándolos en seis ejes; cada uno de ellos aporta un componente distinto que, articulado en conjunto, fundamenta la pertinencia y carácter innovador de la que será la propuesta del presente proyecto investigativo.

2.1.1 Secuencia didáctica y fortalecimiento de la competencia discursiva

El artículo *Pedagogía por proyectos y secuencia didáctica: una alternativa para el desarrollo de competencias comunicativas* (Vargas *et al.*, 2021), llevado a cabo en el Instituto Técnico Industrial Salesiano de Cúcuta, tuvo como propósito analizar la práctica pedagógica desde

la pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica como una alternativa para el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de educación media. La investigación se enmarca en lo cuantitativo-comprensivo mediante un enfoque de investigación acción, con técnicas de recolección como la observación participante, los grupos focales y la triangulación de datos. La población estudiada constó de veinticinco estudiantes de décimo grado que participaron activamente en las fases de deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica pedagógica.

Como resultado, la anterior investigación evidenció que la pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica promueven el aprendizaje significativo, fortalecen la competencia comunicativa-escritora y el fomento de la reflexión metacognitiva de los estudiantes sobre sus propios procesos de producción textual. Asimismo, los autores comentan que “el profesor es visto por los estudiantes como un orientador de las situaciones comunicativas que detonan el aprendizaje, no solo de los elementos lingüísticos, sino de todos aquellos que influyen en el discurso” (p. 123) lo que demuestra la importancia del acompañamiento docente. Como resultado de su implementación, la población estudiada demostró avances en la cohesión, coherencia y corrección gramatical de sus escritos, además de una actitud más crítica y creativa frente a las tareas asignadas.

En relación a la elaboración de una secuencia didáctica pensada para el fortalecimiento de la competencia discursiva, el proyecto de Vargas *et al.* recuerda la necesidad de integrar espacios de integración auténtica discursiva y una producción de textos con propósito comunicativo real, tal como lo propone el enfoque sociocultural del lenguaje. Es decir, que el docente además de otorgar las herramientas para una correcta construcción del discurso, dentro de sus ejercicios debe implementar ejemplos o espacios asociados a los posibles escenarios que puedan presentarse al estudiante en la actualidad. De manera que, llevar al aula una propuesta que parta de los problemas

reales y la participación activa del estudiante como sujeto del discurso, suma a la construcción de significado y formación discursiva en el aprendizaje.

Del mismo modo, Navarro (2021) trabaja con la secuencia didáctica durante su propuesta titulada *El discurso como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la expresión oral en estudiantes de grado décimo*, cuyo propósito fue diseñar un conjunto de actividades didácticas fundamentadas en el discurso como herramienta para fortalecer la comunicación y la expresión oral en estudiantes de grado décimo. Desde su investigación, el autor reconoce que la oralidad constituye un canal esencial de comunicación, pero que se ha convertido en una dificultad para muchos estudiantes. El estudio está dentro de una propuesta didáctica de innovación, con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y propositivo, centrada en el diseño y la implementación de una secuencia de actividades que favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas y discursivas en el aula. La población participante estuvo conformada por estudiantes de décimo grado de una institución educativa distrital en la ciudad de Santa Marta, Colombia, pertenecientes a contextos sociales y económicos vulnerables.

La investigación obtuvo como resultado un destacable fortalecimiento de la expresión oral, una mejora en la fluidez, la coherencia y la seguridad de los estudiantes al comunicarse en público. Además, se observó una mayor disposición hacia el trabajo grupal y la argumentación de ideas propias, así como una mejora en la relación profesor-estudiante. En consecuencia, el autor sostiene que el discurso no solo es una herramienta para hablar mejor, sino un medio que favorece la reflexión, la participación activa y el desarrollo de competencias comunicativas esenciales para la vida académica y social de los estudiantes.

Este estudio de Navarro aporta a la presente investigación una visión innovadora del discurso como práctica multimodal y significativa, pues no lo idealiza sólo como una estructura lingüística, sino como una experiencia comunicativa contextualizada que involucra la voz, los gestos corporales y los medios visuales. Esto, desde la percepción de la competencia discursiva de modos semióticos diversos (imagen, sonido, gesto y texto) que amplían el potencial expresivo del discurso en el aula. Por tanto, se sustenta la idea de diseñar un instrumento pedagógico multimodal, que sirva como guía para los docentes en la planeación de actividades discursivas que integren medios tecnológicos, narrativas visuales y prácticas colaborativas.

2.1.2 Multimodalidad y recursos audiovisuales / digitales

La investigación titulada *Fortalecimiento de competencias discursivas en estudiantes ecuatorianos mediante entornos virtuales y prácticas pedagógicas multimodales* (Caguana et al., 2025), llevada a cabo en diversas instituciones educativas del Ecuador, tuvo como objetivo analizar el papel de los entornos virtuales y las prácticas multimodales en el fortalecimiento de las competencias discursivas de estudiantes de educación básica. En el estudio, de enfoque cualitativo y diseño documental, se analizaron diversas fuentes académicas y documentos institucionales recientes, posteriormente sistematizados en una matriz de análisis. Este proceso con el fin de categorizar la información en dimensiones como competencia discursiva multimodal, entornos virtuales, recursos TIC y formación docente.

Los resultados de la investigación evidenciaron que el uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y de estrategias pedagógicas multimodales inciden positivamente en la expresión oral y escrita, la argumentación, la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes. A su vez, se demostró que el fortalecimiento de la competencia discursiva no depende

únicamente del acceso a la tecnología, sino de la mediación pedagógica intencional y reflexiva del docente, quien es el encargado de orientar la construcción de significados y promover la participación activa de los alumnos en procesos comunicativos auténticos.

En relación al presente proyecto, la investigación de Caguana *et al.* plantea la integración de las TIC en la mediación discursiva como espacio de interacción y diálogo. Su enfoque, adaptado a la elaboración de una secuencia didáctica, amplía el alcance de la construcción discursiva desde una multimodalidad que permite a los estudiantes producir discursos en los formatos actuales (videos, infografías, presentaciones o foros virtuales), no solo desde la escritura y los ejercicios orales tradicionales. De manera que, el docente, como mediador tecnológico y discursivo, pueda aportar un modelo de acompañamiento reflexivo que convierta al estudiante en un sujeto activo de la interpretación, argumentación y producción de sentidos dentro y fuera del aula y del mundo digital.

2.1.3 Narrativa, *storytelling* y gamificación

El artículo *Narrativas escolares y producción escrita: el storytelling como estrategia didáctica* (Celis Celis y Peña Arrieta, 2025), llevado a cabo en la Institución educativa Nuestra Señora del Carmen de Cartagena, tuvo como propósito fortalecer la producción escrita de estudiantes de séptimo grado mediante la implementación del *storytelling* como estrategia didáctica. El estudio, de enfoque cualitativo y bajo el método de investigación-acción, se estructuró a partir de un modelo cíclico y participativo a través de las fases de diagnóstico, planeación, acción, observación y reflexión. Durante su desarrollo, se diseñaron y aplicaron actividades pedagógicas basadas en la creación de narrativas personales y ficticias, apoyadas en herramientas digitales como Storybird, presentaciones multimedia y espacios colaborativos de escritura guiada.

Durante la fase diagnóstica, se identificaron dificultades recurrentes relacionadas con la coherencia textual, la secuenciación de lógica de ideas, el uso de conectores y la escasa motivación hacia el acto de escribir. Como resultado de su implementación, se evidenciaron mejoras significativas en la organización discursiva, la creatividad narrativa y el interés de los estudiantes por la escritura, además de un fortalecimiento notable en la coherencia, cohesión, la estructura textual y el uso adecuado de conectores y signos de puntuación. De igual forma, las autoras destacan que el enfoque narrativo y emocional del *Storytelling* favoreció a la motivación, autoestima y participación activa de los estudiantes, junto con la promoción de un ambiente de trabajo colaborativo y dinámico.

En relación con el presente proyecto, la investigación de Celis y Peña aporta evidencia empírica sobre la viabilidad del *storytelling* como estrategia capaz de articular

2.1.4 Pensamiento crítico y prácticas dialógicas / argumentativas

La investigación *Diseño de una secuencia didáctica para el fortalecimiento del pensamiento crítico mediada por la estrategia del debate de las Naciones Unidas en estudiantes de décimo grado del Colegio Técnico Microempresarial El Carmen*, realizada en 2020 y presentada en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, fue llevada a cabo por Diana Carolina Madrid García en el Colegio Técnico Microempresarial El Carmen de Floridablanca. El estudio tuvo como propósito diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de décimo grado por medio de la estrategia del modelo de debate de Las Naciones Unidas (MUN). Esto, a través de un enfoque cualitativo con diseño de investigación acción y un método de codificación axial, empleando para la recolección de datos la implementación de pruebas tipo ICFES, cuestionarios, diarios de campo,

observación y portafolios que posteriormente organizaron la propuesta en fases que integran lectura, escritura y oralidad dentro de la secuencia didáctica.

Como resultado, la aplicación de la secuencia fortaleció de manera significativa la capacidad argumentativa, la expresión oral y la comprensión crítica de los estudiantes. Lo cual demuestra que la promoción de espacios de interacción con situaciones comunicativas reales estimulan la formación discursiva y la construcción de conocimiento colectivo. En este caso, mediante el debate como estrategia para el fomento de la argumentación, la escucha activa y el respeto por la palabra del otro, junto con las fases de planeación, intervención y evaluación usadas por la investigadora, las cuales funcionan como recurso didáctico y estructural para el presente proyecto.

2.1.5 Comprensión y producción textual integrada

En cuanto a la lectoescritura como práctica complementaria, la investigación *Fortalecimiento de la comprensión y producción textual en estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga*, desarrollada por Diana María Tovar Osorio en el año 2020, tuvo como propósito diseñar una estrategia metodológica para fortalecer la comprensión y producción textual en estudiantes de noveno grado de dicha institución. Este estudio, de enfoque cualitativo, se desarrolló bajo un diseño de investigación-acción, en el que se llevó a cabo un diagnóstico inicial (*pre-test*) basado en una prueba tipo Saber para determinar el nivel de las competencias comunicativas en lectura y escritura de los participantes; se implementó una secuencia didáctica fundamentada en las estrategias de Solé (1998) para la comprensión lectora y de Cassany (2014) para la producción textual, integrando actividades estructuradas y articuladas en torno a la lectura y escritura.

Los resultados de esta investigación demostraron que al propiciar procesos de reflexión y análisis sobre los textos, la implementación de la secuencia didáctica favorece a la comprensión lectora y la producción textual de los estudiantes. Dado que, los participantes mostraron avances notables en la organización coherente de ideas, un uso adecuado de conectores y marcadores discursivos, y una mayor capacidad para expresar posturas propias frente a los temas abordados. Por ende, según Tovar (2020), se resalta el trabajo simultáneo sobre la comprensión y producción textual pues posibilita que los estudiantes asuman la lectura no como una actividad aislada, sino como un acto comunicativo que orienta a la escritura, permitiendo la construcción de sentidos de manera integral. Asimismo, se destaca la importancia de las estrategias de planificación y revisión como momentos esenciales del proceso de escritura donde estos contribuyen a mejorar la calidad discursiva de las producciones.

De manera que, la investigación de Tovar aporta un elemento metodológico para el presente proyecto el cual es integración de la lectura y escritura como prácticas complementarias. Puesto que, dentro de la creación del discurso, su ejercicio permite reflexionar constantemente sobre la coherencia, cohesión y fuerza argumentativa del texto elaborado. A lo cual se suma el énfasis del autor en la implementación de recursos digitales, ya que en propuestas pedagógicas actuales, como la presente, es fundamental tener presentes los entornos híbridos que nos ofrecen herramientas tecnológicas útiles para los fines educativos, como el de la interacción discursiva.

2.1.6 IA generativa como mediadora de la producción discursiva

Por su parte, la investigación de Rubio Jaramillo (2025) titulada *Inteligencia artificial y competencias comunicativas en inglés: una revisión sistemática con enfoque crítico*, tuvo como objetivo identificar los principales aportes de la inteligencia artificial a la producción escrita y oral

en estudiantes de inglés como lengua extranjera, así como analizar las condiciones pedagógicas necesarias para su integración crítica en contextos educativos. El estudio, de enfoque cualitativo y diseño de revisión sistemática, analizó un corpus de veinticinco artículos científicos publicados entre 2020 y 2024, recuperados de bases de datos como Scopus, ERIC, SciELO, Redalyc y Dialnet. La información se organizó mediante una matriz de extracción de datos y se analizó a través de la codificación temática propuesta por Braun y Clarke (2006), consolidando así tres categorías emergentes: la incidencia de la IA en la producción escrita, sus aportes al desarrollo de la competencia oral, y las condiciones pedagógicas y curriculares necesarias para su integración efectiva.

Los resultados de la investigación arrojaron como resultado que las herramientas de IA, como correctores gramaticales inteligentes y asistentes de escritura, favorecen la coherencia textual, la precisión gramatical y la autonomía del estudiante al permitirle identificar y corregir errores antes de la revisión docente. Por otra parte, en cuanto a la oralidad, los simuladores conversacionales y asistentes de voz impulsados por IA mostraron beneficios en la fluidez, la pronunciación y la confianza comunicativa, especialmente en estudiantes con pocas oportunidades de interacción real en la lengua meta. Más aún, el estudio advierte que la efectividad de estas herramientas depende de condiciones institucionales como la infraestructura tecnológica, la formación docente y la existencia de marcos éticos claros, y subraya que el uso de la IA no debe sustituir la mediación humana ni el pensamiento crítico, sino operar como un recurso complementario guiado por una intencionalidad pedagógica sólida. En tal sentido, el autor concluye que la IA constituye una mediación cultural y cognitiva que amplía las posibilidades de aprendizaje únicamente cuando su implementación es ética, reflexiva y pedagógicamente orientada.

En relación con el presente proyecto, la revisión de Rubio Jaramillo aporta un respaldo empírico consolidado a la premisa que orienta el uso de la inteligencia artificial en la secuencia didáctica propuesta, puesto que su integración sólo resulta formativa cuando se acompaña de mediación docente, verificación crítica y una intención comunicativa clara. Asimismo, el hallazgo relativo al riesgo de dependencia mecánica frente a las correcciones automatizadas refuerza la necesidad de que las decisiones narrativas y discursivas finales permanezcan siempre en manos de los estudiantes, y no de la herramienta de IA, preservando así el desarrollo de su autonomía y pensamiento crítico como sujetos productores de discurso.

El conjunto de antecedentes previamente referidos evidencia que, si bien la relación entre secuencias didácticas y fortalecimiento de la competencia discursiva ha sido ampliamente documentada, y que la multimodalidad, la narrativa y el pensamiento crítico se han consolidado como estrategias efectivas para dicho propósito, son escasos los estudios que integran ambos componentes dentro de una misma propuesta pedagógica. Asimismo, los antecedentes aquí expuestos no solo legitiman la pertinencia del problema abordado, sino que evidencian el vacío que la presente investigación busca atender, la articulación narrativa, la gamificación, la inteligencia artificial y los entornos narrativos como estrategia integral para el fortalecimiento de la competencia discursiva.

2.2 Marco conceptual

Este apartado pretende exponer los referentes teóricos y conceptuales que sustentan la investigación y la estructura de la propuesta pedagógica que surge de la misma, por tanto, hay una organización del contenido en función de las estrategias didácticas aplicadas y tomadas como modelo para su elaboración. En primer lugar, se abordan los fundamentos discursivos y

comunicativos que sostienen la noción de competencia discursiva, seguido de los fundamentos del aprendizaje que orientan el enfoque pedagógico general adoptado. Seguido a esto, se presentan las estrategias pedagógicas sobre las cuales se da forma a la futura propuesta, en correspondencia directa con su viabilidad. Finalmente, se expone el concepto de secuencia didáctica como instrumento pedagógico y se discute el rol mediador del docente en este proceso.

2.2.1 Fundamentos discursivos y comunicativos

2.2.1.1 Competencia discursiva y comunicativa

Como práctica social que articula la vida en comunidad en contextos determinados, el discurso se vale del lenguaje como medio para ser llevado a cabo. Idóneo en el establecimiento de relaciones y la participación en sociedad, el lenguaje se instaure como uno de los principales recursos del ser humano para la construcción de su experiencia del mundo. Según Calsamiglia y Tusón (1999), “hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito”, como se citó en Vazquez (2018, p. 5). En este sentido, la producción del discurso va más allá de la transmisión de información y articulación adecuada del lenguaje, pues se establece como una acción en la que se construyen significados, se negocian identidades y se fijan relaciones entre individuos y comunidades.

Como un fenómeno complejo y heterogéneo, el discurso abarca dimensiones lingüísticas, pragmáticas y socioculturales, bien sea desde la oralidad o la escritura. Para que su ejercicio sea coherente y pertinente, el hablante y su discurso son regulados por unas normas y principios propios de la situación comunicativa a la que están expuestos. De manera que, al un individuo emplear una lengua, a su vez, participa de la compleja red de vínculos sociales marcada por

relaciones de poder y solidaridad, y de dominación y resistencia que posee una comunidad (Calsamiglia y Tusón, 1999). Por tanto, se reconoce que la lengua y su orientación dentro de la comunicación y construcción de significado están atravesadas por factores ideológicos, culturales y contextuales.

Por su parte, la oralidad como acto “natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 27), compone una de las formas primarias de realización del lenguaje y se vincula con la interacción social. Dado su carácter dinámico y diverso, su ejercicio abarca desde conversaciones espontáneas hasta formas discursivas más elaboradas como la ponencia o la exposición académica. No obstante, en escenarios formales y complejos, un adecuado desenvolvimiento depende del uso consciente de recursos lingüísticos y no lingüísticos por parte del locutor, así como la adecuación del discurso al contexto y a la audiencia, habilidades que se desarrollan mediante un proceso de aprendizaje.

En el ámbito educativo, el análisis del discurso indica una integración del conocimiento con las condiciones de enunciación, que a partir de la construcción de “piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 15) cumplen con los propósitos comunicativos y las características de los interlocutores destacados dentro de la competencia discursiva. Determinar la eficacia comunicativa de un hablante depende de su capacidad para adaptar sus recursos expresivos a las demandas de la situación. Para este fin, el desarrollo de la competencia discursiva, además del dominio del código lingüístico, exige la comprensión de los usos sociales del lenguaje y de los géneros discursivos que emergen en cada práctica comunicativa.

Definidos como por Calsamiglia y Tusón (1999) como “pautas y convenciones de las prácticas discursivas orales y escritas” (p. 25), los géneros discursivos configuran modos (relativamente estables) de interacción en contextos sociales determinados y con unas finalidades específicas. Estos géneros, lejos de ser estructuras rígidas, se adaptan a las necesidades comunicativas del hablante y lo orientan tanto en la producción como interpretación de los textos. Dentro de la escuela, enseñar y trabajar los géneros discursivos promueve en los estudiantes la comprensión de la organización del lenguaje en función de diferentes propósitos (narrar, argumentar, describir o explicar) y el desarrollo de capacidades que les permitan participar activamente en diversas situaciones comunicativas.

Así pues, la interacción dinámica en la que el estudiante aprende a producir discursos adecuados, coherentes y eficaces, depende de la relación entre lenguaje y competencia discursiva. Para que este proceso sea posible, es necesario reflexionar sobre la propia práctica comunicativa y reconocer el lenguaje como instrumento de construcción de conocimiento, de pensamiento crítico y de identidad social. Al fortalecer la competencia discursiva desde la escuela, se favorece al desarrollo integral de sujetos que aprenden a significar el mundo a través de la palabra.

El lenguaje, como capacidad humana, es uno de los principales medios de expresión que permite la comunicación, organización y estructuración de la experiencia del mundo. Además de contar con un sistema de signos y unas estructuras gramaticales específicas, se configura como una práctica social, que dentro del ámbito educativo actúa como eje articulador del aprendizaje. De manera que, mediante la organización de pensamientos, la expresión de ideas y la integración dentro de una comunidad, logra la comunicación, reflexión y negociación de sentidos.

Al respecto, Soliman (2022) sugiere que modelos comunicativos contemporáneos (como los de Canale, Swain, Bachman y Celce-Murcia) conciben el lenguaje como un sistema funcional orientado a la interacción y a la construcción de sentido. Al hacer uso de este, el hablante depende de su dominio en la participación de prácticas discursivas socialmente situadas, de acuerdo con una intención comunicativa y el entorno sociocultural en que se desarrolla. Por tanto, el ejercerlo sobrepasa la mera transmisión de información, pues también contribuye a la construcción de vínculos sociales, posicionamientos ideológicos y pensamiento crítico.

Dadas sus aptitudes, el lenguaje se establece como una herramienta mediadora entre el conocimiento, la cultura y la acción. En este sentido, Soliman (2022) plantea que el lenguaje actúa como el medio a través del cual se concreta la comunicación y se desarrollan las competencias necesarias para comprender y producir discursos en contextos reales. Por tanto, además de ser instrumento comunicativo, el lenguaje constituye una práctica social y cognitiva que otorga el espacio en donde son llevadas a cabo negociaciones de significado y donde convergen la cultura, la experiencia y la interacción social (Pulido y Pérez, 2018).

Al poseer un carácter dinámico en la configuración del pensamiento, la identidad y las relaciones humanas, el lenguaje dentro de la evolución de la competencia discursiva se ha convertido en un instrumento de acción social, cuyo uso implica interpretar y producir discursos coherentes en contextos determinados. Para lo cual, según plantean Pulido y Pérez (2018), la competencia discursiva a través de su organización del discurso y la interpretación de los textos a partir de sus funciones comunicativas, da forma a las bases de la competencia comunicativa integral. De modo que, un hablante que además de haber desarrollado sus habilidades lingüísticas

cuenta con la capacidad de articular ideas y adecuarlas a diferentes contextos, interlocutores e intenciones, es un sujeto dominador del lenguaje, diestro en las habilidades cognitivas y sociales.

Por tanto, para que el docente logre llevar a sus estudiantes a una posible comprensión del lenguaje y fortalecimiento de la competencia discursiva, debe asumir una perspectiva integral que más allá de propiciar unas estructuras o normas, brinde una verdadera experiencia discursiva. Esto, mediante la incorporación de experiencias inmersivas que fomenten la interacción y reflexión genuinas dentro de la producción del conocimiento, donde el lenguaje actúa como eje articulador de una práctica pedagógica que posibilita la participación activa del sujeto en la cultura y el pensamiento colectivo.

Dentro del marco de los estudios sobre la competencia comunicativa, formulada por Dell Hymes en la década de 1970, surge el concepto de competencia discursiva. A partir de estos estudios, se refiere a dicha competencia como la capacidad de un hablante para emplear el lenguaje adecuadamente en contextos sociales y culturales diversos. En tal sentido, al ejercerse no es suficiente con meramente conocer las reglas gramaticales que rigen una lengua, pues también influye el “cuándo hablar, con quién, sobre qué y cómo hacerlo” (Hymes, 1972, como se citó en Cassany, 2006, p. 5). Así pues, dentro de lo que respecta al ejercicio de la competencia comunicativa, el lenguaje se concibe como una práctica situada que involucra no solo el conocimiento del sistema lingüístico sino también la comprensión de las normas sociales que regulan su uso.

Asimismo, Michael Canale (1980) amplió el modelo de Hymes al proponer que la competencia comunicativa se compone de cuatro dimensiones interrelacionadas, entre las que se encuentran la gramatical, sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Al referirse a la

competencia discursiva, esta se entiende como la capacidad que tiene el hablante para organizar los enunciados que componen a su discurso, que dependiendo de su desempeño suman o restan a la coherencia y cohesión del mismo. En cuanto a ello, Canale (1980) comenta que la competencia discursiva implica “el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros” (p. 7). Postura que reafirma a la coherencia y cohesión como mecanismos que otorgan sentido global al discurso y posibilitan el cumplimiento del propósito comunicativo.

Ahora bien, respecto a las dimensiones de la competencia comunicativa, por su parte, la competencia sociolingüística está relacionada a la capacidad del hablante para adecuar su discurso a las normas sociales y culturales de la comunidad hacia la cual se dirige. La dimensión considera “en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción” (Canale, 1980, p. 5). Estos parámetros permiten al receptor evaluar la pertinencia del mensaje según la intencionalidad y espacio en donde el discurso es llevado a cabo.

En simultáneo, la competencia estratégica, definida por Canale (1980) como la habilidad para compensar deficiencias en los otros componentes de la competencia comunicativa, en su desempeño corresponde al conjunto de recursos verbales y no verbales que permiten resolver dificultades que puedan presentarse al hablante y asegurar la comprensión de su mensaje. Tales estrategias, entre las cuales pueden encontrarse la reformulación, el uso de ejemplos, pausas o gestos, garantizan la eficacia comunicativa en situaciones reales, pues nunca se está exento de imprevistos o contextos desconocidos.

Por consiguiente, desde el ámbito educativo, Cassany (2006) retoma estos planteamientos al señalar que la competencia discursiva no sólo implica el dominio de la lengua, sino la capacidad de movilizar saberes lingüísticos, cognitivos y socioculturales en la producción e interpretación del discurso. De modo que, para que un estudiante logre construir discursos coherentes, adecuados y significativos, es necesario de una enseñanza orientada al desarrollo de la competencia discursiva que permitirá su participación activa como sujeto en las prácticas comunicativas de la escuela y de la sociedad.

En lo que respecta a la expresión oral, Cassany et al. (1994), afirman que “la vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita”, como se citó en Useche (2021, p. 110). Lo cual coincide con el propósito de la mencionada habilidad, puesto que esta conforma una de las figuras más naturales de interacción humana. Si no fuera por esta, el ser humano carecería de una de las formas primarias de expresión, de la cual se vale para la construcción y el intercambio de significados.

Al llevarse al plano de la escolaridad, la expresión oral tratada desde el lenguaje resulta efectiva al orientarse hacia la formación de sujetos competentes, no limitados a las estructuras gramaticales o la reproducción de modelos preestablecidos, sino que logran adaptar su discurso a distintas situaciones comunicativas. Del mismo modo, son los docentes los directos responsables de promover prácticas discursivas que permitan a sus alumnos desarrollar competencias como la discursiva. Pues, sin importar el área de conocimiento, los docentes deben ser conscientes de que, como sujetos activos en sociedad, los estudiantes necesitan consolidar una serie de habilidades comunicativas que les permitan desenvolverse en la vida académica y social.

En los distintos procesos de enseñanza, sea de la lengua u otra área del conocimiento trabajada en la escuela, la expresión oral se presenta en múltiples escenarios, puesto que hace parte de una habilidad y recurso comunicativo propio del ser humano. Por lo que el aula tiene la capacidad de convertirse en un espacio de interacción donde los estudiantes pueden aprender a organizar ideas, construir conocimiento y adecuar su lenguaje a diferentes propósitos. Asimismo, su incorporación no conlleva un esfuerzo o alteración mayor dentro de los planes de aula, ya que basta con propiciar espacios en los que los estudiantes se expresen de manera genuina, evitando los ejercicios mecánicos descontextualizados (Cassany et al., 1994). Esta dinámica, a su vez, aporta al tratamiento de la temática trabajada, pues en ésta el estudiante conecta la información teórica impartida con una intención verdadera.

En los distintos procesos de enseñanza, sea de la lengua u otra área del conocimiento trabajada en la escuela, la expresión oral se presenta en múltiples escenarios, puesto que hace parte de una habilidad y recurso comunicativo propio del ser humano. Por lo que el aula tiene la capacidad de convertirse en un espacio de interacción donde los estudiantes pueden aprender a organizar ideas, construir conocimiento y adecuar su lenguaje a diferentes propósitos. Asimismo, su incorporación no conlleva un esfuerzo o alteración mayor dentro de los planes de aula, ya que basta con propiciar espacios en los que los estudiantes se expresen de manera genuina, evitando los ejercicios mecánicos descontextualizados (Cassany et al., 1994). Esta dinámica, a su vez, aporta al tratamiento de la temática trabajada, pues en ésta el estudiante conecta la información teórica impartida con una intención verdadera.

2.2.1.2 El discurso como práctica social

El discurso según Van Dijk (2008), constituye una práctica social compleja en la que convergen los procesos lingüísticos, cognitivos y sociales. No se reduce a una simple estructura textual o a la organización de palabras, sino que implica una forma de acción social situada, mediante la cual los individuos construyen significados, reproducen ideologías y transforman las realidades en las que interactúan. Pues como menciona el autor, el discurso es una forma de acción social situada, que no sólo refleja las estructuras sociales, sino que las reproduce y transforma mediante la interacción lingüística (van Dijk, 2008).

Así, el discurso se entiende como una práctica contextualizada, donde cada acto comunicativo depende de los participantes, sus propósitos y las condiciones sociales que lo enmarcan. Todo discurso ocurre en una situación, y cada instancia incluye participantes específicos e influencias de mayor o menor grado de inmediatez van Dijk (2008) Por eso, la comprensión del discurso exige considerar los contextos en los que se produce, puesto que es allí donde se negocian los significados y se configuran las relaciones de poder y de reconocimiento.

Asimismo, según Ervin-Tripp (1996, citado por van Dijk, 2008) sostiene que el contexto no solo condiciona el discurso, sino que se adentra profundamente, afectando su interpretación y aprendizaje, pues el contexto impregna el lenguaje; las suposiciones contextuales afectan cómo entendemos la lengua, y los contextos del habla deben ser mejor comprendidos para desarrollar teorías realistas del lenguaje y del aprendizaje lingüístico. Desde esta perspectiva sociocognitiva, el discurso no puede estudiarse de manera aislada del pensamiento ni de la sociedad ya que estos tres niveles se articulan constantemente en el proceso comunicativo.

En el ámbito educativo, el discurso adquiere una función esencial como vehículo del conocimiento, vemos que las prácticas discursivas en el aula permiten que los estudiantes organicen sus ideas, construyan argumentos y expresen su comprensión del mundo. Por ello, entender el discurso desde esta mirada sociocognitiva implica reconocer que enseñar a hablar, escribir o argumentar no es solo desarrollar habilidades lingüísticas, sino también propiciar la reflexión y participación activa en los entornos académicos y sociales.

Dicho lo anterior, esta concepción del discurso respalda el propósito de la presente investigación, orientada al fortalecimiento de la competencia discursiva en el aula mediante estrategias de planeación, elaboración y ejecución. De acuerdo con van Dijk (2008), el discurso no se aprende memorizando estructuras, sino participando activamente en su producción y reflexión. Es por esto que la escuela debe convertirse en un espacio que fomente experiencias discursivas auténticas, donde los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso comunicativo y cognitivo.

2.2.2 Fundamentos del aprendizaje

2.2.2.1 Enfoque sociocultural

La educación en Colombia, como proceso histórico y social, ha estado fuertemente influenciada por los fundamentos del pensamiento sociocultural, que conciben el aprendizaje como una práctica situada, mediada por la interacción y la cultura. Por ello, Díaz Domínguez y Alemán (2008) nos dicen que “esas relaciones e influencias grupales generan un conjunto de valores y conocimientos que se transmiten y que son asimilados desde una perspectiva social, (...) entre lo individual y lo social cuya solución es el enmarcamiento social de la educación” (p. 4). Por ello,

la enseñanza parte como un proceso de construcción conjunta, donde el lenguaje y las herramientas culturales son mediadores del desarrollo cognitivo dentro del aula.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional (1998), en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, reconoce que “es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto” (p. 25). Con esto, las prácticas pedagógicas en el país deben orientarse hacia la formación de sujetos con pensamientos críticos y participativos, capaces de comprender su realidad y transformarla mediante el discurso. De esta forma, la escuela se configura como un espacio de socialización cultural, donde los estudiantes aprenden no sólo contenidos, sino modos de interpretar el mundo y de participar activamente en él.

Asimismo, autores como Jiménez (2018) sostienen que la educación en Colombia se mueve hacia modelos pedagógicos en los que el aprendizaje se comprende como una práctica social donde el estudiante “aprenden el contenido de la física, pero es a través de su participación en sus trayectorias que se definen en relación con otras personas involucradas en el proceso mismo del movimiento en el espacio y tiempo” (p. 15). Este principio podemos asociarlo con el enfoque sociocultural de Vygotsky donde Carrera y Mazzarella (2001), nos dicen que en este enfoque quien concibe el aprendizaje como un proceso mediado, en el cual la interacción con otros más competentes ya sean grupales permite avanzar hacia niveles superiores de desarrollo cognitivo y discursivo.

De igual forma, los fundamentos socioculturales en la educación colombiana promueven la integración entre conocimiento, lenguaje y contexto, reconociendo al estudiante como un sujeto activo dentro de su entorno cultural. De acuerdo con Coll (1993), nos dice que el aprendizaje significativo requiere la conexión entre los saberes previos del alumno y las nuevas experiencias

educativas, siendo esto lo que refuerza el carácter participativo y contextual de la enseñanza. Es por esto que resulta altamente relevante en la formación de competencias discursivas, ya que el discurso surge precisamente de la interacción comunicativa que se da en el ámbito de la cultura.

Dicho lo anterior, los fundamentos socioculturales de la educación en Colombia evidencian que el aprendizaje no puede entenderse fuera del contexto social y cultural del estudiante; permite que el aula se transforme en un escenario de intercambio simbólico donde se construye conocimiento e identidad. En el marco de la presente investigación, estos principios orientan el diseño de una secuencia didáctica que, al centrarse en la planeación, elaboración y ejecución del discurso, favorece la apropiación del lenguaje como herramienta social y cognitiva, fortaleciendo así la competencia discursiva de los estudiantes de noveno grado.

2.2.2.2 Enfoque constructivista

Para situar el enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje es necesario señalar que su orientación es netamente educativa, puesto que parte de las preocupaciones y problemas de la educación y de las prácticas de la enseñanza para así comprenderlas y transformarlas. Por ende, en función de su intención, surgen posturas y enfoques propios como el de Cesar Coll (1990), quien en su libro *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* trabaja desde la idea de que el conocimiento no se transmite, sino que se construye activamente en un contexto de interacción social y mediación pedagógica.

En su obra, el autor parte de la premisa de que el aprendizaje en la escuela aparece como resultado de la interacción entre tres elementos: el alumno (constructor de significados), los contenidos de aprendizaje y el profesor (mediador) (Coll, 1990). De modo que, el estudiante es visto como un sujeto activo, poseedor de conocimientos previos y aprehensor de nuevas

experiencias, capaz de organizar, interpretar y transformar la información en función de su contexto, intereses y necesidades. El docente, por otro lado, es el encargado de orientar, apoyar y adaptar los saberes que serán impartidos al estudiante, ya que:

El aprendizaje escolar no puede entenderse ni explicarse únicamente como el resultado de una serie de “encuentros” felices entre el alumno y el contenido del aprendizaje; es necesario, además, tener en cuenta las actuaciones del profesor que, encargado de planificar sistemáticamente estos “encuentros”, aparece como un verdadero mediador (Coll, 1990, p.136-137)

Por tanto, el docente no actúa como un transmisor de conocimiento, sino como un mediador del aprendizaje. Asimismo, esos saberes o contenidos no deben ser plasmados como información cerrada, sino como herramientas culturales que además de su carga informativa permiten al estudiante construir conocimiento, en este caso a través del lenguaje, la interacción y la reflexión.

Del mismo modo, el autor resalta la dimensión social y compartida del conocimiento dentro del enfoque constructivista al mencionar que el conocimiento es una construcción orientada a compartir conocimientos y sentidos, mientras que la enseñanza es un conjunto de actividades sistemáticas a partir de las cuales el docente y el estudiante comparten significados respecto a los contenidos del currículum escolar (Coll, 1990). Para lo cual, nuevamente se hace énfasis en la relevancia del rol del docente como guía y mediador, pues dentro del proceso de construcción del conocimiento es quien invita al estudiante a “participar en tareas y actividades que le permitan construir significados cada vez más próximos a los que poseen los contenidos del currículum escolar” (Coll, 1990, p.204). Por tanto, a la búsqueda y recolección de contenido, se suma el reto de ajustar las intervenciones a las necesidades del estudiante o grupo, de manera que se promueva

su autonomía y el desarrollo de sus habilidades.

2.2.2.3 Aprendizaje significativo

Dentro de las teorías que explican la construcción del conocimiento en el aula, la teoría del aprendizaje significativo, propuesta por David Ausubel, resulta pertinente para comprender cómo los estudiantes incorporan los contenidos relativos al tema trabajado dentro de un proyecto o actividad académica. Según Ausubel (1976) (como se citó en Rodríguez Palmero, 2011), el aprendizaje significativo es el proceso mediante el cual un nuevo conocimiento se relaciona con la estructura cognitiva del sujeto que aprende de manera no arbitraria y sustantiva, es decir, no forzada ni memorística, sino anclada en aspectos relevantes ya presentes en dicha estructura, denominados subsumidores o ideas de anclaje. A diferencia del aprendizaje mecánico, en el que la nueva información se incorpora de forma literal y aislada, el aprendizaje significativo implica una interacción real entre lo nuevo y lo que el estudiante ya sabe, de la cual emergen significados propios y se modifican, a su vez, los subsumidores que hicieron posible dicha interacción (Moreira, 2005).

Para que dicho proceso ocurra, Ausubel (1976) plantea dos condiciones fundamentales: una actitud potencialmente significativa por parte del aprendiz, es decir, una disposición genuina para relacionar el contenido nuevo con lo que ya conoce, y la presentación de un material potencialmente significativo, que posea significado lógico y que pueda anclarse en subsumidores adecuados y disponibles en la estructura cognitiva del estudiante. En relación con esta segunda condición, Moreira (2005) destaca el papel de los organizadores previos, entendidos como materiales introductorios presentados antes del contenido propiamente dicho, en un nivel de mayor generalidad y abstracción, cuya función es tender un puente entre el conocimiento previo del

estudiante y el nuevo material. No obstante, cabe aclarar que el anclaje del que depende este proceso no se produce sobre una estructura cognitiva vacía, sino sobre los referentes culturales, afectivos y mediáticos que el estudiante ya posee en torno a su realidad.

2.2.3 Estrategias pedagógicas por momento de la secuencia didáctica

2.2.3.1 Storytelling como estrategia pedagógica

El storytelling constituye una estrategia pedagógica basada en la construcción y comunicación de historias con un propósito formativo, permitiendo que los estudiantes organicen, interpreten y comuniquen conocimientos mediante estructuras narrativas significativas. En el ámbito educativo, esta estrategia favorece la contextualización de los contenidos, la participación activa y la construcción de aprendizajes a partir de experiencias narrativas que conectan el conocimiento académico con situaciones cercanas a los estudiantes.

De acuerdo con Robin (2008), el storytelling trasciende la narración tradicional al integrar procesos de investigación, organización de la información, producción narrativa y comunicación, promoviendo habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, la creatividad, la alfabetización digital y la expresión oral y escrita. Desde esta perspectiva, la elaboración de historias exige que los estudiantes seleccionen información relevante, establezcan relaciones entre diferentes fuentes, estructuren una secuencia lógica de acontecimientos y comuniquen un mensaje de manera clara y coherente.

En este mismo sentido, Lambert (2013) plantea que el storytelling favorece la construcción de significado mediante relatos que articulan experiencias, emociones y conocimientos, permitiendo que quienes participan en su elaboración desarrollen procesos de reflexión, interpretación y comunicación con una intención definida. Esta característica convierte la narrativa

en un recurso pedagógico que fortalece la apropiación del conocimiento y estimula la participación activa de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

En la presente investigación, el storytelling se asume como la estrategia didáctica que articula el diseño de la secuencia propuesta. A través de la construcción progresiva de un relato fundamentado en el análisis intertextual entre *Los ojos verdes* y *The Shape of Water*, los estudiantes desarrollan procesos de planeación, elaboración y ejecución del discurso, organizando evidencias, estructurando argumentos y comunicando una hipótesis mediante productos narrativos audiovisuales. En consecuencia, el storytelling no constituye únicamente un recurso tecnológico o una técnica de narración, sino el eje metodológico que posibilita el fortalecimiento de la competencia discursiva al promover la producción de discursos coherentes, cohesionados y contextualizados.

2.2.3.2 Momento de planeación

Para la elaboración de textos, bien sean orales o escritos, es necesario ejercer una práctica intencionada, estratégica y reflexiva. Por tanto, en función del objetivo del presente proyecto, sobre el fortalecimiento de la competencia discursiva, se trabaja a partir del proceso de planeación, elaboración y ejecución. Este proceso, sustentado en el modelo cognitivo de la escritura propuesto por Flower y Hayes (1981), entiende a la composición como una actividad compleja que involucra diversas operaciones mentales, dirigidas por la interacción entre la memoria, la planificación y la revisión continua del texto.

En línea con lo anterior, los autores señalan que “writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing” [la escritura se entiende mejor como un conjunto de procesos de pensamiento distintivos que los

escritores orquestan u organizan durante el acto de componer] (Flower & Hayes, 1981, p. 366). De manera que, el ejercicio de la creación de textos posee un carácter dinámico y autorregulado, donde se planifica, formula y revisa continuamente. Al emplearse en la producción discursiva, dicho principio permite al discurso ajustarse al contexto y los propósitos comunicativos sobre los que se esté elaborando.

En un primer momento, se lleva a cabo la fase de *planning*, donde el escritor emprende un proceso de descubrimiento de significado, para así dar solución al problema retórico (Flower y Hayes, 1981). Este primer paso implica determinar qué se quiere comunicar, a quién y con qué propósito. Para lo cual los autores establecen tres subprocesos, que comprenden la generación de ideas, su organización y la definición de las metas. De modo que el hablante, antes de empezar con la elaboración de su discurso, tenga claro qué quiere comunicar, lo que sabe y necesita saber al respecto, la audiencia a la cual irá dirigido su mensaje y las estrategias que utilizará para ello.

Ahora bien, previo a la elaboración de cualquier texto, oral o escrito, es necesario un trabajo de preparación deliberado. Serafini (1994) señala que todo proceso de escritura se organiza en tres fases: el acopio, análisis y organización de las ideas; la redacción propiamente dicha; y la revisión del producto, y sostiene que trazar un plan previo, estimar el tiempo disponible, definir el destinatario y recoger las ideas antes de escribir, resulta indispensable para que el texto final resulte coherente. Así pues, para esta primera fase, la autora propone instrumentos concretos como la lista de ideas y el racimo asociativo, este último como una representación gráfica que organiza radialmente las ideas en torno a un tema central, permitiendo visualizar relaciones antes de imponerles una estructura definitiva. Asimismo, esta noción de preparación deliberada, previa a la textualización, resulta coherente con la fase de *planning* propuesta por Flower y Hayes (1981), desarrollada anteriormente, en la medida en que ambos autores coinciden en que un texto bien

construido depende, en gran parte, de que el productor dedique un tiempo explícito a generar y organizar sus ideas antes de comenzar a redactar, en lugar de improvisar la estructura sobre la marcha.

Por su parte, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye una de las estrategias metodológicas centrales del proceso de planeación e indagación propuesto en la presente investigación. Thomas (2000), (citado en Muñoz, 2017), en su revisión de la investigación sobre ABP, plantea que, para que una actividad pueda considerarse propiamente un proyecto y no un simple ejercicio escolar, debe cumplir cinco criterios: centralidad (el proyecto es el vehículo mismo del aprendizaje, no una aplicación posterior de contenidos ya enseñados), una pregunta orientadora que dirija a los estudiantes hacia los conceptos centrales de la disciplina, investigación constructiva (que implique construcción real de conocimiento y no la simple aplicación de habilidades ya dominadas), autonomía del estudiante en la toma de decisiones sobre el proceso, y realismo, entendido como la capacidad del proyecto de generar en el estudiante una sensación de autenticidad más allá de lo meramente escolar.

Adicionalmente, Thomas (2000) destaca, a partir de la revisión de investigaciones sobre cognición situada, que el aprendizaje resulta más significativo y transferible cuando ocurre en un contexto que se asemeja al contexto real en el que dicho conocimiento será utilizado, y que el trabajo colaborativo por equipos favorece la motivación hacia el dominio del contenido por encima del simple cumplimiento de tareas, siempre que el sistema de evaluación privilegie el aprendizaje sobre la comparación pública del desempeño.

No obstante, el propio Thomas (2000) advierte que el ABP no está exento de dificultades, puesto que la investigación sobre implementación reporta que los estudiantes suelen tener

dificultades para formular preguntas de investigación pertinentes, gestionar el tiempo de manera autónoma y construir argumentos sólidamente sustentados en evidencia, por lo que recomienda incorporar distintas formas de andamiaje o "facilitación procedimental" que acompañen al estudiante durante el proceso investigativo sin sustituir su autonomía.

2.2.3.3 Momento de elaboración

En segundo lugar, se desarrolla la fase de *translating*, que comprende la transformación del plan inicial en un texto coherente y cohesionado. En este punto, para la elaboración del discurso, el escritor debe tomar decisiones lingüísticas, sintácticas y discursivas que otorguen forma a sus ideas. En otras palabras, aquí se seleccionan las palabras y estructuras más adecuadas para su propósito, es decir, que el escritor traduce sus intenciones conceptuales en lenguaje escrito (Flower y Hayes, 1981), u oral en este caso. Para lo cual, el estudiante puede valerse de actividades de redacción, exposición oral o producción discursiva en distintos formatos, que lo motiven a poner en práctica sus habilidades comunicativas y cognitivas.

Ahora, en cuanto a recursos didácticos Robin (2008), citado en García y Rodríguez (2023), habla del *storytelling* digital como una estrategia que permite a los sujetos convertirse en narradores a través de un proceso que combina fases tradicionales de la escritura (selección de un tema, indagación, redacción de un guion y construcción de una historia con sentido) con la incorporación de recursos multimedia como imágenes, audio, texto y video. El Center for Digital *Storytelling*, fundado por Lambert y Atchley, sistematizó este proceso en siete elementos que operacionalizan la construcción narrativa: el punto de vista, la pregunta dramática que sostiene la atención del receptor, el contenido emocional, la voz propia del narrador, el uso del sonido, la

economía (seleccionar solo el contenido necesario) y el ritmo con que progresa el relato (Robin, 2008).

Tal estrategia, dialoga directamente con la fase de *translating* propuesta por Flower y Hayes (1981), ya desarrollada anteriormente en este capítulo. Si dicha fase implica traducir el plan discursivo en decisiones lingüísticas, sintácticas y estructurales concretas, el *storytelling* digital amplía el alcance de esas decisiones más allá del canal estrictamente verbal: el estudiante no solo elige palabras y estructuras, sino que traduce su intención comunicativa a un registro multimodal, tomando decisiones sobre qué mostrar, qué omitir (economía), cómo pausar o acelerar el relato (ritmo) y qué recursos sonoros o visuales refuerzan el mensaje. De modo que, el *storytelling* no sustituye la fase de *translating*, sino que la enriquece al exigir del estudiante una traducción más compleja y consciente del plan discursivo a un producto narrativo coherente.

En cuanto a su valor formativo, Robin (2008) sostiene que el *storytelling* favorece habilidades de pensamiento de orden superior (sintetizar, analizar, evaluar y presentar información) además de fortalecer competencias de investigación y organización. Asimismo, lo vincula con las llamadas alfabetizaciones del siglo XXI (digital, tecnológica, visual y de información), en la medida en que el estudiante debe investigar un tema, organizar ideas, expresar opiniones y construir una narrativa con sentido para un público real.

En adición, la incorporación de herramientas de inteligencia artificial generativa en procesos educativos plantea una tensión que conviene abordar con cautela pedagógica. Puesto que, como señala Vargas Gómez (2025), estas herramientas no fueron concebidas originalmente con fines didácticos, pero su uso creciente entre estudiantes las ha convertido en una suerte de asistente cognitivo informal, capaz de apoyar procesos de redacción, organización textual y autogestión del

aprendizaje. No obstante, la misma autora advierte que un uso no guiado de estas tecnologías puede derivar en dependencia tecnológica, pérdida de autoría y superficialización del pensamiento, por lo que su integración exige mediación docente y una intencionalidad pedagógica clara que oriente su uso hacia el fortalecimiento y no el reemplazo de las decisiones del estudiante. Retomando a Papert (1980) y Mitra (2013), citados por Vargas Gómez (2025), el valor educativo genuino de una tecnología surge de su apropiación activa por parte de quien aprende, y no de la delegación de la tarea intelectual en la herramienta.

2.2.3.4 Momento de ejecución

En tercer lugar, Flower y Hayes mencionan la fase de *reviewing*, la cual conlleva el proceso de revisión, corrección y reformulación del producto, donde el sujeto evalúa si su texto o intervención cumple con el propósito que se había planteado. Respecto a su ejercicio, los autores comentan que esta fase tiene “the special distinction of being able to interrupt any other process and occur at any time in the act of writing.” [La particularidad de poder interrumpir cualquier otro proceso y producirse en cualquier momento durante la escritura.] (Flower y Hayes, 1981, p.376), por lo cual, no es un ejercicio aislado o consecutivo como el de las fases de *planning* y *translating*. No obstante, al desarrollarse en el ámbito académico y en la etapa escolar, el estudiante cuenta con el apoyo y guía del docente encargado para la revisión continua de su texto.

Ahora bien, como lo proponen los mismos Flower y Hymes en su fase de *reviewing*, es fundamental que se lleve a cabo este ejercicio de revisión para que así el producto cumpla con las intenciones originales del hablante y el mensaje resulte claro para su audiencia. Sin embargo, en este proyecto se vislumbra y denomina como fase final a la ejecución, donde se entrega y comunica el producto discursivo. Por lo cual, aunque se tengan en cuenta las tres fases propuestas por los

autores (*planning, translating y reviewing*) como fundamento de la estructura de la secuencia, la fase *reviewing* actúa como ejercicio transversal, mientras que como etapa final se establece a la exposición del producto.

Por otro lado, existen alternativas de exposición o presentación como los entornos virtuales inmersivos, espacios digitales tridimensionales que posibilitan la interacción de los usuarios mediante representaciones virtuales, favoreciendo experiencias de aprendizaje caracterizadas por un alto nivel de participación, colaboración y presencia. Estos escenarios surgen del desarrollo del metaverso como una evolución de los ambientes virtuales tradicionales, donde se integran tecnologías como la realidad virtual, la realidad aumentada y otras herramientas de interacción digital que permiten a los participantes desenvolverse en contextos compartidos y persistentes. De acuerdo con Aparicio Gómez et al. (2022), el metaverso constituye un espacio creado digitalmente en el que las personas pueden colaborar, aprender, resolver problemas y participar en múltiples actividades sociales, trascendiendo las limitaciones espaciales y temporales propias de los entornos educativos convencionales. En este sentido, los autores señalan que estos espacios se distinguen por tres características fundamentales: son compartidos, porque favorecen la comunicación entre los participantes; persistentes, dado que continúan existiendo independientemente de la presencia de los usuarios; y descentralizados, al posibilitar múltiples formas de interacción dentro del mismo entorno.

Desde el ámbito educativo, los entornos inmersivos representan una transformación en la manera de concebir los ambientes de aprendizaje, puesto que trasladan al estudiante de un papel predominantemente receptivo hacia una participación activa dentro de escenarios que simulan situaciones cercanas a la realidad. Según Aparicio Gómez et al. (2022), estos ambientes enriquecen el aprendizaje situado al permitir que los estudiantes experimenten diferentes contextos, asuman

diversos roles y desarrollen procesos de observación, experimentación y resolución de problemas en espacios seguros y colaborativos. Asimismo, la interacción mediante avatares y otros recursos digitales favorece experiencias comunicativas más próximas a las dinámicas sociales contemporáneas, al tiempo que fortalece la construcción conjunta del conocimiento y el aprendizaje mediado por la tecnología.

En consecuencia, los entornos virtuales inmersivos constituyen una evolución de los tradicionales ambientes virtuales de aprendizaje al ofrecer experiencias caracterizadas por la interacción permanente, la simulación de contextos reales y la construcción colaborativa del conocimiento. Más que un recurso tecnológico, representan un escenario pedagógico en el que convergen comunicación, participación y aprendizaje, posibilitando que los estudiantes desarrollen competencias en situaciones comunicativas significativas y contextualizadas (Aparicio Gómez et al., 2022).

2.2.4 La secuencia didáctica y el rol docente

2.2.4.1 La secuencia didáctica como instrumento

La secuencia didáctica, en términos generales, es concebida como un conjunto de actividades articuladas entre sí y guiadas por un propósito común (Centro Virtual Cervantes, 2018). Como herramienta, esta permite al docente organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera coherente, planificada y orientada al logro de objetivos específicos, independientemente de cuales sean y el área en que se desenvuelve. Sin embargo, para que su implementación arroje los resultados esperados, el material y ruta planteados deben de ir enlazados progresivamente, no

ocurrir de forma aislada, permitiendo que los estudiantes avancen en la comprensión y apropiación de los contenidos impartidos.

Ahora bien, desde lo que compete a lo teórico, el concepto de secuencia está fundamentado en las propuestas de didáctica moderna y el enfoque por competencias. En la importancia que se dé a su planificación como proceso estructurado, recae la posibilidad de promover la construcción activa del conocimiento y desarrollo de competencias en el estudiante (Díaz Barriga, 2013). La secuencia didáctica como instrumento, en consecuencia, no se reduce a una sucesión cronológica de actividades, sino a la implementación de unas tareas desencadenadas que al trabajar como conjunto interrelacionado conducen al desarrollo de habilidades, en este caso, comunicativas, cognitivas y sociales. De manera que, al orientarla hacia el fortalecimiento de la competencia discursiva e integrar en ella momentos de exploración, análisis y producción, una secuencia didáctica permite al docente guiar a los estudiantes en la producción y comprensión de discursos, construyendo conocimiento y reflexionando sobre su propio proceso.

En cuanto a su estructura, la secuencia didáctica está compuesta por tres momentos principales, que son la apertura, el desarrollo y el cierre. En un primer momento, la apertura tiene por intención activar los saberes previos y ayudar al docente a plantearse la situación comunicativa o identificar el problema que orientará el aprendizaje. Seguido de un desarrollo que contiene las actividades que permiten el análisis de lo trabajado, en este caso los modelos discursivos, la producción de textos intermedios (orales y escritos) y el diálogo con pares. Finalmente, se llega a la retroalimentación, que refiere al cierre donde se consolidan los aprendizajes, se revisan los resultados y se transfieren los conocimientos adquiridos a nuevos contextos.

En el presente proyecto, la implementación de la secuencia didáctica como instrumento para el fortalecimiento de la competencia discursiva favorece el aprendizaje significativo y transversal. Dada su flexibilidad metodológica, le es permitido adaptarse a distintas áreas del conocimiento, lo cual hace de ella una estrategia para el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y sociales. Asimismo, al diseñarse desde el enfoque sociocultural, esta promueve la interacción, reflexión y construcción compartida de conocimiento, que trasciende en prácticas comunicativas auténticas y contextualizadas.

La secuencia didáctica se elabora como una herramienta pedagógica esencial para la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Podemos ver que el valor reside en la posibilidad de organizar actividades de manera coherente, progresiva y articulada, de modo que el estudiante transite por un proceso formativo que favorezca la construcción significativa del conocimiento. Siendo así, Zabala (2000) nos dice que la secuencia didáctica es “la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica” (p. 18). Destacando una función mediadora entre la teoría y la práctica educativa, donde el papel del profesor y del estudiante llevan a la construcción del objetivo educativo.

Desde una mirada por competencias en la secuencia didáctica, Tobón, Pimienta y García (2010) encaminan las secuencias didácticas como “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20). En esta definición, la secuencia didáctica no se limita en realizar tareas aisladas, sino que promueve la integración de saberes y actitudes orientadas hacia la formación completa del estudiante.

Por otra parte, Díaz-Barriga (2013) nos plantea que la secuencia didáctica es el aprendizaje de una organización de actividades con finalidad de desarrollar un aprendizaje significativo para los estudiantes., En palabras del autor, señala que “la elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes. ” (Díaz-Barriga, 2013, p. 1). Observamos que la secuencia didáctica es un herramienta que ayuda tanto al profesor como al estudiante en llegar al objetivo principal de construir en la educación un aprendizaje completo y significativo.

De modo que, la secuencia didáctica no solo favorece el aprendizaje de contenidos, sino también la apropiación de procesos discursivos desde el momento que el estudiante planifique, elabore y ejecute sus propios actos comunicativos. Por ende, en nuestra investigación, su implementación cobra vital importancia al permitir actividades pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la competencia discursiva, posibilitando que tanto docentes como estudiantes reflexionen sobre las estrategias comunicativas empleadas en el aula.

2.2.4.2 Rol del docente como mediador

El docente desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la competencia discursiva, ya que es el encargado de guiar y mediar el aprendizaje. En la actualidad, el rol del maestro ha evolucionado de un simple transmisor de conocimiento a un mediador del aprendizaje, lo que requiere una práctica más crítica y reflexiva. Por lo tanto, su papel como agente, además de planificar, ejecutar y evaluar contenidos, consiste en orientar y acompañar a los alumnos durante la construcción de su conocimiento.

El docente desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la competencia discursiva, ya que es el encargado de guiar y mediar el aprendizaje. En la actualidad, el rol del maestro ha

evolucionado de un simple transmisor de conocimiento a un mediador del aprendizaje, lo que requiere una práctica más crítica y reflexiva. Por lo tanto, su papel como agente, además de planificar, ejecutar y evaluar contenidos, consiste en orientar y acompañar a los alumnos durante la construcción de su conocimiento.

Así, la labor de la competencia discursiva no se limita al campo de la lengua castellana, dado que como habilidad comunicativa posee un carácter transversal que la posiciona en una perspectiva interdisciplinaria. Por lo tanto, es necesario promover entre los profesores una conciencia acerca del discurso, ya sea como competencia comunicativa o como herramienta pedagógica. Así pues, además de fortalecerla como habilidad en los estudiantes, implementar la competencia discursiva ayuda como instrumento pedagógico para la enseñanza, que facilita la comprensión, la explicación y la comunicación significativa de los saberes trabajados (Otero y Mendoza, 2022).

En consecuencia, como desarrollo operativo del enfoque constructivista, surge la denominada ayuda pedagógica, que consiste en una intervención por parte del docente para que el estudiante construya el aprendizaje a partir de la relación entre el nuevo contenido y sus conocimientos previos. En términos vigotskianos, esta ayuda se aproxima a la noción de andamiaje, ya que actúa como un soporte temporal que permite al alumno avanzar de manera independiente. En palabras de Coll (1990), la finalidad de la ayuda pedagógica es “sintonizar con el proceso de construcción del conocimiento del alumno e incidir sobre él, orientándose en la dirección que señalan las intenciones educativas y utilizando para ello todos los medios disponibles sin renunciar de antemano a ninguno de ellos” (p.86). Por tanto, su aplicación conlleva acompañar el proceso del conocimiento del alumno mediante unas acciones deliberadas, ajustadas y flexibles, no simplemente a través de la resolución de dudas o proporción de explicaciones vagas.

En tal sentido, el enfoque constructivista de Coll y la noción de ayuda pedagógica hacen parte del sustento teórico de la propuesta del presente proyecto, dados sus alcances reflexivos, participativos y formativos dentro de la construcción colectiva entre docente y estudiante. Puesto que, el primero aporta una comprensión del fortalecimiento de la competencia discursiva mediante la construcción activa y situada del aprendizaje; mientras que, la segunda actúa desde su lógica constructivista en la orientación del proceso de planeación, elaboración y ejecución propuesto en este proyecto. Por tanto, ambos enfoques proveen herramientas que, desde la intervención del docente y las adecuaciones pertinentes, permiten alcanzar una comprensión más profunda, significativa y contextualizada del aprendizaje.

3. Marco Metodológico

Este apartado se encarga de exponer de forma planificada la manera en que se lleva a cabo la presente investigación, es decir, el diseño y la serie de herramientas implementadas para dirigir la recolección de información, el análisis de lo recolectado, el enfoque y composición de la propuesta a realizar y su respectiva sustentación y análisis; todo lo anterior, en función de dar respuesta a los propósitos previamente establecidos como objetivo central y objetivos específicos.

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación se clasifica como un estudio de carácter proyectivo, también conocido como “proyecto factible” (UPEL, 1997, citado en Hurtado de Barrera, 2000), cuyo método consiste en la elaboración de una propuesta o de un modelo de solución a un problema o necesidad de tipo práctico en un área particular de conocimiento, basado en un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, los procesos explicativos o generadores involucrados y de las

posibles tendencias futuras (Hurtado de Barrera, 2000). En este sentido, la autora precisa como proyectivas a “todas aquellas investigaciones que conducen a inventos, programas, diseños o creaciones dirigidas a cubrir una determinada necesidad, y basadas en conocimientos anteriores” (Hurtado de Barrera, 2000) apoyada en Sierra Bravo (1994) quien menciona que la invención consiste en encontrar solución a los problemas prácticos a partir de nuevas formas e instrumentos de acción y nuevas modalidades de su aplicación.

En tal sentido, la investigación proyectiva trasciende el campo del “cómo son” las cosas para entrar en el “cómo podrían o cómo deberían ser”, en términos de necesidades, preferencias o decisiones de un grupo de individuos determinados (Simon, 1979, citado en Hurtado de Barrera, 2000). Es decir, el diseño de este tipo de investigación se ocupa de brindar una propuesta sobre cómo hacer las cosas para alcanzar unos fines establecidos, mediante un acto propio que busca transformar situaciones existentes en otras mediante una serie de actos premeditados. Por tanto, la naturaleza del diseño de este tipo de investigación resulta pertinente para el presente proyecto, puesto que en él, se busca ir más allá de la mera descripción del estado actual de la competencia discursiva en los estudiantes de noveno grado, esto, mediante la formulación de una propuesta que permita transformar dicha situación.

Asimismo, dicha lógica ha sido aplicada previamente en otras investigaciones, como la desarrollada por Carrillo y Carrillo (2020), quienes justifican el empleo de este diseño metodológico al plantear que este “radica en la elaboración de una propuesta, que parte ante la solución de un problema establecido y delimitado en un área en particular, el cual es diagnosticado de acuerdo a las necesidades involucradas” (p.48) y valen del mismo para evidenciar la coherencia entre el problema planteado, la pregunta de investigación y el tipo de estudio seleccionado. Acorde a ello, la elección del carácter investigativo de este diseño se fundamenta en la naturaleza de la

pregunta orientadora del presente proyecto, puesto que este no se dirige a describir o explicar el fenómeno de manera aislada, sino a determinar cómo aportar a la población estudiada a través de una propuesta pedagógica que aspira a fortalecer la competencia discursiva de los estudiantes.

3.2 Diseño de investigación

De acuerdo con el modelo holístico, según Hurtado de Barrera (2000), determinado el tipo de investigación, se procede a especificar su diseño, en este caso, definido a partir de los criterios complementarios de: la fuente de los datos, la perspectiva temporal y la amplitud del foco.

En primer lugar, la fuente de datos establecida obtiene información directamente de testimonios reales, emitidos por estudiantes de los grados octavo y noveno de la institución con que se trabaja, de manera que, se prescinde de registros documentales o fuentes secundarias. Para lo cual, se establece un diseño de campo, entendido como aquel en el que “la recolección de datos se realiza de la realidad en la que ocurre el evento, esto sin manipular ni controlar variables” (Carrillo y Carrillo, 2022, p.49). De ahí que, se decida realizar la recolección de información en el entorno habitual en el que ocurre el fenómeno estudiado, el aula de clase y el grupo extracurricular de debate, de manera directa mediante sesiones de grupo focal y sin manipular ni controlar variables.

Por otra parte, en cuanto a la perspectiva temporal, esta se dimensiona como transeccional contemporánea, puesto que, la información sobre las percepciones y prácticas discursivas de los estudiantes se recolecta en un único momento, sin realizar un seguimiento evolutivo ni comparaciones entre distintos periodos. Asimismo, la amplitud del foco se limita a un evento y población específicas, la competencia discursiva de los estudiantes de noveno grado en el Instituto Técnico Damaso Zapata, y se aborda a partir de sus distintas manifestaciones mediadas por el

proceso de planeación, elaboración y ejecución del discurso. En consecuencia, el diseño del presente proyecto puede caracterizarse como univariable, centrado en el análisis en profundidad de dicho evento y sus dimensiones, dejando de lado el establecimiento de relaciones entre múltiples eventos independientes.

3.3 Población y muestra

Una vez establecido el diseño del presente estudio como un diseño de campo, con una fuente de datos viva y un ambiente natural académico y de aula, se procede a delimitar la población sobre la cual se ejecuta el instrumento de recolección y se recolecta la información para la futura construcción de la propuesta, así como los criterios de selección que orientan a la misma muestra. Para lo cual, se decide establecer tales categorías a partir del esquema propuesto por la Comisión Nacional Salud Investiga y Ministerio de Salud de Nación, en alianza con la Universidad del Gran Rosario de Argentina.

Universo o población objetivo

Se entiende por universo o población objetivo al “conjunto de entidades de las que se desea conocer algo en una investigación”, es decir, “toda la población blanco sobre la que se requiere aplicar los resultados de la investigación” (Universidad del Gran Rosario [UGR], 2023, p.9). En el presente estudio, dicho universo está constituido por los estudiantes del grado 9-05 de la institución e integrantes del semillero de debate (estudiantes de octavo y noveno grado) pertenecientes a la misma.

Unidad de análisis, criterios de inclusión y exclusión

La unidad de análisis se define como “cada una de las unidades a la que se refieren cada uno de los datos de la investigación respecto de una propiedad determinada en un instante dado” (UGR, 2023, p.9), en este caso, corresponde de manera individual a cada estudiante participante. Como criterio de inclusión, se establecen los siguientes:

- Pertenecer al grado noveno y estar matriculado oficialmente en el Instituto Técnico Damaso Zapata.
- Pertenecer, en su defecto, al semillero de debate del club de debate *Vincere Verbo* de la institución educativa donde es llevada a cabo la investigación.
- Contar con el consentimiento informado del acudiente y con el asentimiento del propio estudiante.

Como criterios de exclusión, se establece la ausencia de dicha autorización o inasistencia a la jornada en que es llevada a cabo la sesión de grupo focal.

Población accesible y muestra

Por su parte, la población accesible corresponde al subgrupo de la población objetiva a la cual efectivamente se tendrá alcance durante el desarrollo del estudio, consideradas las condiciones institucionales y temporales de la investigación. Dado el carácter cualitativo del presente proyecto y su diseño de campo, la selección de la muestra se realiza mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, un grupo focal estructurado, donde las unidades de análisis podrán ser “no probabilísticas o intencionales (muestras consecutivas, por conveniencia, temporales, a criterio)” (UGR, 2023, p.9). Es decir, que no se ejecutan procedimientos de selección aleatoria, dado que se

pretende generalizar estadísticamente los resultados, sino comprender en profundidad las percepciones y prácticas discursivas de un grupo delimitado de estudiantes.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La inclusión de ambos grupos, estudiantes de 9-02 e integrantes del semillero de debate, responde a la demanda informativa a nivel diagnóstico desde dos espacios distintos de práctica discursiva en la institución, en donde el fenómeno estudiado está presente y cuyos participantes hacen parte de la población de interés. Las sesiones desarrolladas con cada grupo corresponden a un mismo momento del proceso investigativo, orientado a diagnosticar las percepciones y prácticas discursivas que posteriormente fundamentan el diseño de la propuesta pedagógica. Por lo tanto, no fueron llevadas a cabo sesiones adicionales o posteriores de recolección de datos.

Grupo focal

La implementación de la técnica de grupo focal, “espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Sutton y Ruiz, 2023, p.56), se establece en este proyecto como la elegida para la exploración de las percepciones discursivas en la población de interés. Dicha técnica, a su vez, es considerada por Krueger (1991, citado en Gil, 1992) como una “técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa, que reúne a un número limitado de personas (...) con características homogéneas en relación al tema investigado, para mantener una discusión guiada” (p.3), características que se ajustan a la conformación de cada uno de los dos grupos abordados, donde sus participantes cuentan con un contexto de práctica discursiva común entre sí.

En cuanto a su implementación, las sesiones realizadas son mediadas por un guion o formato semiestructurado, el cual contiene unas preguntas previamente estipuladas como directrices de la conversación y socialización, esto con la intención de trazar una ruta a lo largo de la intervención y mantener el enfoque en el asunto que compete. De modo que, de tal encuentro y sus respuestas se hace posible la obtención de un registro sistemático de percepciones, actitudes y experiencias de la población estudiada, pertinentes a la investigación y acompañadas de datos contextuales que posteriormente condicionarán al estudio de la muestra.

Instrumentos complementarios no aplicados

Durante la fase de diseño metodológico se elaboraron, adicionalmente, dos instrumentos dirigidos a conocer la perspectiva docente frente a la intención de trabajar el fortalecimiento de la competencia discursiva. El primero, es un cuestionario orientado a indagar sobre la experiencia docente en el campo discursivo, y el segundo, una entrevista docente que buscaba conocer las percepciones docentes sobre la relevancia curricular de dicha competencia. Ambos instrumentos fueron concebidos como un insumo exploratorio susceptible de enriquecer, en una eventual triangulación, la comprensión del fenómeno estudiado desde la mirada del profesorado.

Sin embargo, no fueron aplicados en el desarrollo de la presente investigación debido a la falta de disponibilidad de docentes dispuestos a responderlos dentro del tiempo previsto para la fase diagnóstica, razón por la cual la recolección de datos se sostuvo, como se precisa en el apartado 3.2, exclusivamente en los testimonios estudiantiles obtenidos mediante el grupo focal. No obstante, se considera pertinente dejar constancia de su diseño (véase Apéndice A) como un recurso disponible para investigadores interesados en profundizar, desde la perspectiva docente, el fortalecimiento de la competencia discursiva en contextos escolares similares.

3.5 Procedimiento

Fase 1. Diagnóstica

La fase diagnóstica, en función del primer objetivo específico de la investigación, tiene por intención identificar las percepciones y prácticas de los estudiantes en torno al ejercicio discursivo, los procesos que suelen manejar para su construcción y su afinidad con el mismo. Se realizaron 3 sesiones de grupo focal, técnica previamente mencionada, que fueron llevadas a cabo con 50 estudiantes de noveno grado de la institución educativa Instituto Técnico Dámaso Zapata, algunos pertenecientes al semillero de debate de la institución, quienes cursan los grados octavo y noveno, y otros del grado 9-05. La selección de ambos grupos corresponde al interés de recolectar información diagnóstica desde dos espacios institucionales distintos de práctica discursiva, sin atender contra los criterios de selección estipulados, y manteniéndose en todo momento dentro de la institución educativa.

Para su desarrollo, durante las sesiones se empleó un guion de grupo focal como instrumento orientador de la discusión (véase Apéndice B), con la intención de guiar y mantener el enfoque de la investigación y lograr la efectiva recolección de percepciones, opiniones y experiencias en torno al proceso discursivo. El tiempo estimado de cada sesión es de 20 a 30 minutos y como medio de registro se implementa la grabación de audio. Una vez recolectada la muestra de ambos grupos, se realiza la transcripción y organización de los datos obtenidos (véase Apéndice B) como insumo para su posterior análisis. Los resultados derivados de esta fase constituyen la base empírica sobre la cual se fundamenta el diseño de la propuesta pedagógica, desarrollada en la siguiente fase.

Fase 2. Diseño y fundamentación

Con base en la información recolectada de la fase diagnóstica, se procede a analizar los datos obtenidos a través de un proceso de categorización de información derivada de las intervenciones de ambos grupos, de manera que se puedan identificar las principales dificultades y fortalezas discursivas señaladas por los propios estudiantes. Dicho análisis cuenta con dos categorías principales, de las cuales se desprenden unas subcategorías en correspondencia a las preguntas diseñadas para cada una de ellas.

Tabla 1

Categorías de análisis

Categoría N1. Percepciones	Subcategoría 1 / Concepto de expresión oral
	Subcategoría 2 / Noción sobre la necesidad de la expresión oral
	Subcategoría 3 / Escenarios de expresión oral
	Subcategoría 4 / Ejercicios previos de expresión oral
	Subcategoría 5 / Experiencia subjetiva durante el discurso
Categoría N2. Prácticas	Subcategoría 1 / Conductas regulares en ejercicios discursivos
	Subcategoría 2 / Respuesta ante la solicitud docente
	Subcategoría 3 / Percepción del desempeño de pares
	Subcategoría 4 / Autopercepción de dificultades en ejercicios discursivos
	Subcategoría 5 / Preparación del ejercicio discursivo

Nota. Clasificación de las categorías de la fase diagnóstica y subcategorías que surgen a partir de las preguntas aplicadas en el instrumento implementado.

A partir del análisis realizado, se procede al diseño de la propuesta pedagógica, en función del segundo objetivo específico de la investigación. No obstante, a diferencia de la fase anterior y acorde al carácter proyectivo de la investigación, en esta etapa no se aplica una nueva técnica de recolección de datos, dado que su desarrollo corresponde a un proceso de elaboración teórico pedagógica y no a la obtención de información empírica adicional; el trabajo consiste, en cambio, en la construcción de una propuesta a partir de la triangulación entre los hallazgos diagnósticos y el marco teórico que sustenta la investigación.

En tal sentido, la propuesta se estructura bajo la forma de una secuencia didáctica, definida por Zabala (2000) como “conjunto ordenado de actividades estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo educativo en relación con un contenido concreto” (p.80). Su fundamentación teórica se sustenta, por una parte, en los planteamientos de Calsamiglia y Tuson en torno a la competencia discursiva, los cuales orientan la definición de los componentes del discurso que la propuesta busca fortalecer; a lo que se suma, en enfoque sociocultural de Vygotsky, en cuanto al diseño de actividades orientadas a la construcción social y mediada del lenguaje en el aula.

Tabla 2

Estructura de la propuesta

Estructura para la secuencia didáctica	
	Propósito
Momento 0. Enganche	Suscitar interés en el estudiante por el tópico o tema trabajado por el docente y por la relevancia y utilidad del

	discurso.
Momento 1. Planeación	Con un propósito estratégico, se busca desarrollar la competencia pragmática y la conciencia del público. En este punto se establecen las intenciones, la modalidad y la audiencia y la manera a trabajar en pro de las mismas. Pregunta orientadora: ¿Qué quiero lograr en la audiencia y cómo me prepararé para ello?
Momento 2. Elaboración	Con un propósito estructural, las intenciones previamente establecidas se trasladan a la textualización. En este punto, se da orden a las ideas otorgándoles valor argumentativo, estructura, coherencia y cohesión. Pregunta orientadora: ¿De qué herramientas me valgo y de qué manera las uso en la construcción de mi producto o meta inicial?
Momento 3. Ejecución	Con un propósito performativo, se enfoca en la transmisión efectiva del producto realizado. Lo previamente planteado y construido se materializa para la presentación al público y su futura sustentación. Pregunta orientadora: ¿Cómo ejecuto mi discurso a partir de las intenciones y bases previamente construidas?

Nota. División prevista para el contenido de la propuesta didáctica a partir de los procesos base de planeación, elaboración y ejecución.

Fase 3. Validación teórica

Una vez diseñada la propuesta pedagógica, en correspondencia al tercer objetivo específico de la investigación, se procede a validarla a través de un procedimiento de carácter documental. Dicho procedimiento se sustenta en el reconocimiento de que, en la metodología cualitativa, la validez de una investigación no depende exclusivamente de la verificación empírica externa, sino

que puede establecerse a partir de criterios de orden teórico-epistemológico aplicados sobre la propia construcción investigada (Martínez Miguélez, 2006).

En tal sentido, Martínez Miguélez (2006) sugiere que, al evaluar una estructura teórica o una construcción investigativa, dos de los criterios fundamentales a considerar son la coherencia interna y la consistencia externa. Por su parte, la coherencia interna constituye el criterio básico de validación, puesto que, indica que todos los elementos y partes que constituyen a la construcción teórica se relacionan entre sí sin contradicciones, conformando un todo integrado; mientras que, la consistencia externa indica la compatibilidad entre dicha construcción y el conocimiento ya establecido en el campo de estudio o campos afines (Martínez Miguélez, 2006). Por tanto, estos dos criterios sustentan, respectivamente, los dos procedimientos que se emplean en esta fase.

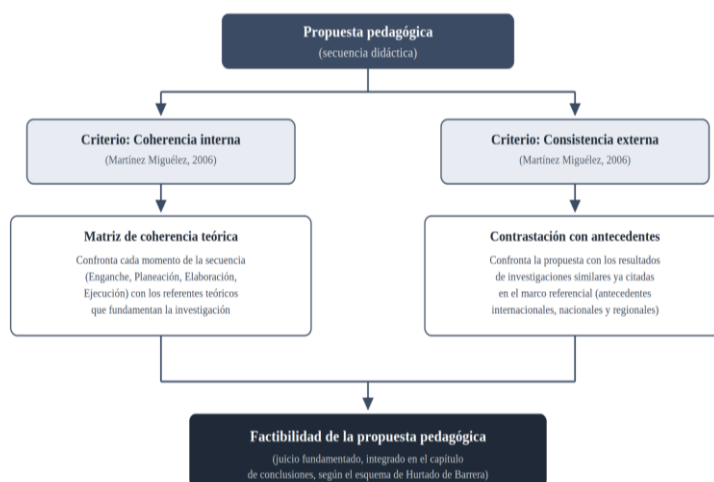
En un primer momento, en cuanto al criterio de coherencia interna, se construye una matriz de coherencia teórica que confronte cada uno de los momentos que componen a la secuencia didáctica (enganche, planeación, elaboración y ejecución) con los referentes teóricos que fundamentan la investigación, de modo que, quede constancia de que la propuesta constituye un todo pedagógicamente integrado, y con una yuxtaposición de actividades desarticuladas entre sí.

En segundo lugar, respecto al criterio de consistencia externa, se lleva a cabo una contrastación entre la propuesta diseñada y algunos resultados reportados por los antecedentes investigativos previamente referenciados en el marco referencial del proyecto. Dicho procedimiento, denominado por Martínez Miguélez (2006), corresponde a la contrastación, proceso en el cual se relacionan y confrontan los resultados o construcciones de investigación con estudios paralelos o similares. De tal forma, se busca brindar factibilidad a la propuesta, sin depender exclusivamente del juicio propio del investigador sobre su coherencia interna,

contrastando con evidencia proveniente de estudios desarrollados en contextos afines comparables, sin recaer en una validación autorreferencial.

Figura 1

Procedimiento de valoración teórica de la propuesta



Nota. Representación del proceso que se llevará a cabo para la evaluación y valoración de la propuesta pedagógica diseñada.

3.6 Validez

Entendida en su dimensión de contenido, la validez hace referencia al procedimiento mediante el cual se garantiza que un instrumento resulte adecuado para el diseño y logro de los objetivos de la investigación. En investigaciones de tipo cualitativo, la validez no es delimitada por procedimientos estadísticos, sino que se mide a través de estrategias que garanticen que la información recolectada representa adecuadamente el fenómeno estudiado. Al respecto, Martínez Miguélez (2006) señala que conviene “que la muestra de informantes represente en la mejor forma posible los grupos, orientaciones o posiciones de la población estudiada, como estrategia para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios” (p.7), criterio atendido en el presente estudio

mediante la inclusión de dos grupos con perfiles discursivos diferenciados: el curso 9-05 y los estudiantes del semillero de debate. En adición, se hace constancia del aval de un experto en el área para el guión utilizado durante las sesiones de grupo focal, en este caso, sometido a revisión por la directora de trabajo de grado, experta en el área temática, con el fin de valorar la pertinencia y claridad de las preguntas frente a los objetivos de investigación.

3.7 Consideraciones éticas

Al tratarse de estudiantes menores de edad, se solicitó el consentimiento informado de los acudientes y el asentimiento de los propios estudiantes previamente a su participación en las sesiones de grupo focal, al igual que la autorización institucional correspondiente por los representantes de la institución Instituto Técnico Damaso Zapata. Asimismo, como puede verse en las transcripciones (Apéndice B). La identidad de los menores fue protegida mediante el uso de códigos de registro y análisis de la información, y los datos recolectados se emplearon exclusivamente con fines académicos e investigativos.

4. Resultados del Diagnóstico

El presente apartado expone los apartados obtenidos durante la Fase 1 (diagnóstica) del procedimiento metodológico descrito en el capítulo anterior, correspondiente al primer objetivo específico de la investigación. En concordancia con el carácter proyectivo del diseño del estudio y con el ciclo holístico planteado por Hurtado de Barrera (2000), esta fase no constituye un fin en sí misma, sino el sustento empírico a partir del cual se identifican las necesidades discursivas de la población estudiada, muestra de la cual se vale el diseño de la propuesta pedagógica que se desarrolla en la Fase 2 del procedimiento.

Con este fin, se da constancia de la aplicación del instrumento diagnóstico mediante la técnica de grupo focal y la realización de tres sesiones con la participación de 50 estudiantes de los grados octavo y noveno grado del Instituto Técnico Dámaso Zapata, pertenecientes al curso 9-05 y al semillero de debate de la institución. El detalle del protocolo de preguntas, el registro de aplicación y la total transcripción de las sesiones se encuentra consignado en el Apéndice B, documento al cual se remite para la verificación de las unidades de análisis citadas a lo largo de este capítulo.

En cuanto a la organización del análisis, la información recolectada se clasificó en dos categorías centrales, percepciones y prácticas, cada una compuesta por cinco subcategorías definidas en función de las preguntas orientadoras del instrumento. A continuación, se presenta el análisis correspondiente a cada categoría, seguido de los hallazgos comunes identificados entre ambas, y finalmente una síntesis diagnóstica que proyecta dichos hallazgos hacia el diseño de la propuesta pedagógica.

4.1 Análisis de resultados

4.1.1 Consideraciones generales del proceso de categorización

Una vez ejecutadas las tres sesiones de grupo focal, se procedió a analizar y categorizar la información recolectada. De las preguntas formuladas a la población se desprendieron una serie de subcategorías correspondientes a la intención investigativa de cada una de ellas, de las cuales, posteriormente derivaron unas subcategorías que representan los patrones identificados en las respuestas de los estudiantes y el interés suscitado en torno al tema. La tabla 3 presenta la categorización resultante del manejo de la información recolectada: a continuación, a partir del

análisis detallado que se encuentra en el Apéndice B, se exponen de manera sucinta los hallazgos obtenidos en cuanto a las dos categorías principales de estudio.

Tabla 3

Hallazgos fase 1: observación

Categoría N1. Percepciones	
Subcategoría 1 / Concepto de expresión oral	La expresión oral como comunicar, expresar y dar
	Vinculación de la expresión oral a hablar a un público
	La expresión oral como medio para describir y descubrir pensamientos y opiniones
	La expresión oral como herramienta de interacción social
Subcategoría 2 / Noción sobre la necesidad de la expresión oral	La expresión oral permite expresar pensamientos y opiniones
	La expresión oral es necesaria para la interacción y comprensión con otros
	La expresión oral como técnica para afrontar el miedo en situaciones comunicativas
Subcategoría 3 / Escenarios de expresión oral	La expresión oral en múltiples escenarios
Subcategoría 4 / Ejercicios previos de expresión oral	Ejercicios en el colegio
Subcategoría 5 / Experiencia subjetiva durante el discurso	Nerviosismo y miedo ante la exposición pública
	Manifestaciones físicas de nerviosismo
	Bloqueo cognitivo
	La confianza a partir de la preparación o la seguridad
Categoría N2. Prácticas	

Subcategoría 1 / Conductas regulares en ejercicios discursivos	Predominio de emociones
	Sobrecarga cognitiva previa a la intervención
Subcategoría 2 / Respuesta ante la solicitud docente	Temor al error y a la evaluación negativa
	Condicionamiento de la participación por factores externos
Subcategoría 3 / Percepción del desempeño de pares	Ambiente de aula marcado por la falta de respeto discursivo
	Influencia de la burla y la indisciplina en la participación
	Percepción de incoherencia en el discurso de los pares
Subcategoría 4 / Autopercepción de dificultades en ejercicios discursivos	Bloqueo cognitivo por nerviosismo
	Manifestaciones físicas
	Dificultades en la fluidez y control del discurso
Subcategoría 5 / Preparación del ejercicio discursivo	Preparación del ejercicio discursivo
	Estrategias autónomas de preparación

Nota. Resumen de los resultados obtenidos a partir de la implementación del ejercicio diagnóstico.

4.1.2 Categoría N.1 Percepciones

En la categoría de percepciones se indaga por las perspectivas de los estudiantes en torno a la expresión oral, desde su definición, relevancia, presencia, vivencias previas y experiencias subjetivas antes, durante y después de un ejercicio discursivo habitual.

Concepto de expresión oral

Al preguntar a los estudiantes sobre qué conocen por expresión oral, sus respuestas giran en torno a su carácter comunicativo, valor interaccional y nivel de exposición. En un primer

momento, la definen como un acto mediante el cual se comunican, dan y expresan verbalmente ideas, pensamientos, información y sentimientos. Ahora bien, tal concepción, más que considerar al discurso como un acto dialógico donde la palabra y el sujeto que la emiten tienen relación (Bajtín, 1982), donde se requiere del dominio del lenguaje no verbal, la cohesión y la coherencia (Cassany, 2006), y puede darse mediante la transformación de relaciones entre los interlocutores (Austin, 1962), evidencia que los estudiantes distinguen el discurso como la emisión y recepción de un mensaje como código más no como portador de significado. Aunque consideran que es un medio para describir, descubrir y contemplar pensamientos, sentimientos y puntos de vista propios y ajenos, presentándose así lo que Jakobson (1985) denomina como función emotiva o experiencia del lenguaje, los estudiantes se mantienen en una visión meramente transmisora, sin conciencia del carácter interactivo y performativo que acompaña al discurso.

En cuanto a la necesidad de la expresión oral, las respuestas indican que mediante el ejercicio oral es posible que el otro conozca, interprete y responda a posturas ajenas a las propias, es decir, se establece contacto entre individuos, proceso que concuerda con lo planteado por Vygotsky al entender el lenguaje como un fenómeno social y constitutivo del sujeto. Ahora bien, no basta solo con la enunciación del mensaje pues, pues según Wolff (2013) referenciando a Bakhtin, la palabra se dirige a otro y cobra sentido en la interacción, lo cual hace posibles nuevos pensamientos que no podrían existir sin haberse dado la comunicación (Bertrand Russell, 1961); dado que al hablar no solo se expresa lo que ya se piensa, sino que también se organiza, transforma y hace posible generar nuevas ideas. Por tanto, a partir de lo sugerido por Van Dijk (2012), aún falta instaurar en los estudiantes la conciencia de condicionalidad del discurso por el contexto social, de manera que el mensaje que desean transmitir pueda ser comprendido por el receptor,

para lo cual, es necesario que el emisor conozca de lo que habla, a quién le habla y en qué situación lo hace.

Por último, destaca que algunos estudiantes tienden a restringir la oralidad a situaciones de exposición ante un público numeroso, concepción que, si bien no es del todo errada, los limita a un imaginario de la expresión oral como acto de exposición ante otros, más que a una práctica comunicativa amplia, dinámica y situada. Para lo cual, se hace útil remontarse al enfoque de la comunicación centrada en el auditorio de Beebe (2009), que nos recuerda que el éxito al hablar frente a un público depende de cómo los oyentes interpretan el mensaje, y que resulta fundamental mantener a los oyentes en el centro del enfoque, despertando su interés y logrando que el contenido expuesto se sienta relevante para quienes lo escuchan.

Escenarios y ejercicios de expresión oral reconocidos por los estudiantes

En cuanto a momentos o escenarios en que se presenta la expresión oral, los estudiantes señalan que ocurre en diversos contextos; sin embargo, al preguntarles por actividades específicas, solo reconocen ejercicios dentro del ámbito escolar. Esta primera postura puede interpretarse desde la idea de que el lenguaje oral es una forma básica de interacción humana, presente en lo doméstico, lo laboral y lo público (Habermas, 1982), y desde el planteamiento de Goffman (1959), quien señala que la conversación cotidiana es una forma de interacción dramática que se organiza en cualquier escenario social. Pese a ello, la respuesta de los estudiantes aún reduce la expresión oral a un acto genérico de “hablar”, sin reconocer que cada contexto demanda entendimiento, propósitos y estrategias discursivas específicas. De manera que, el discurso resulta en una práctica omnipresente y necesaria, pero sin conciencia sobre la diversidad de sus manifestaciones.

Por otro lado, a propósito de momentos o ejercicios específicos en donde se da la expresión oral, las respuestas de los estudiantes giran en torno a actividades escolares (obras de teatro, exposiciones, debates, etc.), sin hacer mención de ámbitos familiares, interacciones sociales y otros escenarios fuera del colegio, pese a anteriormente reconocer que la oralidad está presente en múltiples contextos. Esta relación puede comprenderse a partir de lo señalado por Cassany, Luna y Sanz (1994) en cuanto a la enseñanza oral en la escuela, la cual privilegia a la escritura sobre lo oral, y al incorporar la oralidad, lo hace principalmente a través de géneros formales y controlados como la exposición o el debate. Por tanto, es normal que los estudiantes tiendan a hacer tal relación. No obstante, como lo indica Lomas (1999), la oralidad como competencia comunicativa dada en una dimensión social, no aplica solo a la escolaridad, sino que atraviesa todos los ámbitos de la vida humana. Al estudiante reducir la existencia de ejercicios discursivos solo a los ejecutados en el colegio, limitan su capacidad del lenguaje como herramienta de vida y objeto de enseñanza.

Experiencia subjetiva durante el discurso

Un factor transversal en la manera en que los estudiantes perciben los ejercicios discursivos es la presencia del miedo, el nerviosismo y el factor confianza durante su ejecución. Durante las intervenciones, constantemente se hace mención de la incomodidad que suscita la exposición pública, es decir, pararse al frente y hablar se percibe como una situación de exposición al juicio ajeno, donde abunda el temor a equivocarse y a ser objeto de burla. McCroskey (1977), bajo el concepto de ansiedad comunicativa, define este fenómeno como el miedo o la presión asociados a la comunicación real o anticipada con otras personas; asimismo, Dornyei y Ryan (2015) señalan que las emociones juegan un papel central en los procesos de aprendizaje lingüístico y comunicativo, por tanto, experiencias negativas repetidas pueden desembocar en creencias limitantes sobre la propia capacidad de expresión.

Sin embargo, el trabajar desde lo práctico y no exclusivamente desde lo emocional, es posible brindar al estudiante un grado de seguridad a partir del conocimiento, la apropiación y la preparación del acto discursivo, dado que esta demanda gestionar simultáneamente solicitudes cognitivas orientadas a organizar el discurso y a comunicarse de manera comprensible (Bygate, 1987). El correcto suministro de instrucciones por parte del docente, junto con la preparación y el desarrollo de las fases de planeación y elaboración, resultan en una estrategia con la capacidad de brindar confianza al estudiante desde el conocimiento y la preparación, lo cual propicia una autoeficacia que le permitirá creer en su capacidad de ejecutar con éxito la tarea propuesta (Bandura, 1997). No obstante, como mencionan MacIntyre y Gardner (1994), la sola autoconfianza puede convertirse en una trampa para el aprendizaje si no se acompaña de un proceso sistemático de planeación y elaboración del discurso.

4.1.3 Categoría N.2 Prácticas

Las prácticas discursivas de los estudiantes evidencian que la participación oral en el aula no se configura como un proceso espontáneo ni plenamente autónomo, sino como una actividad condicionada por la interacción de factores emocionales, cognitivos y sociales que inciden directamente en su desarrollo. En este sentido, el acto de hablar frente a otros trasciende la simple emisión de ideas, al involucrar procesos simultáneos de planificación, control y adaptación en contextos que no siempre resultan favorables para el estudiante.

En primer lugar, se observa que las prácticas discursivas están fuertemente mediadas por componentes emocionales que inciden en el funcionamiento cognitivo durante la intervención. La presencia de ansiedad, nerviosismo y miedo no solo afecta la disposición a participar, sino que interfiere en procesos como la memoria, la organización de ideas y la fluidez del discurso, lo cual

se manifiesta en el olvido de información, la dificultad para estructurar enunciados y la pérdida del hilo discursivo. Al respecto, Eysenck y Calvo (1992) señalan que la preocupación ocupa los recursos de procesamiento y, en consecuencia, reduce los recursos disponibles para la ejecución de la tarea. Desde esta perspectiva, la sobrecarga cognitiva previa a la intervención y el bloqueo durante la ejecución pueden entenderse como consecuencias directas de la ansiedad anticipatoria (véase Tabla 12, Apéndice B).

En relación con lo anterior, estas dificultades se articulan con la exigencia propia del acto de hablar, el cual implica la coordinación de múltiples procesos en tiempo real. En este sentido, Martin Bygate (1987) afirma que “el hablante debe tomar decisiones rápidamente sobre qué decir, cómo decirlo y ajustar lo que dice a las reacciones de los oyentes” (p. 14). Esto permite comprender que la producción oral no depende únicamente del conocimiento del contenido, sino de la capacidad de gestionar simultáneamente demandas cognitivas complejas, lo que, en contextos de presión emocional, incrementa la probabilidad de errores, interrupciones y pérdida de control del discurso (véase Tabla 12 y Tabla 15, Apéndice B, en lo relativo al bloqueo cognitivo y las dificultades de fluidez reportadas por los estudiantes).

Por otra parte, las prácticas discursivas se ven profundamente influenciadas por el entorno social del aula. Elementos como el temor al error, la evaluación negativa, la burla y las interrupciones constantes configuran un escenario en el que la participación se percibe como una actividad de riesgo. En este sentido, los estudiantes no solo enfrentan el desafío de construir un discurso, sino también la anticipación de la reacción de sus pares y del docente. De acuerdo con Elaine K. Horwitz et al. (1986), “el miedo a la evaluación negativa se refiere a la aprensión frente a las evaluaciones de otros, la evitación de situaciones evaluativas y la expectativa de ser evaluado negativamente”(p. 128). De manera que, la participación se ve condicionada por dinámicas de

juicio y validación externa que limitan la intervención espontánea y favorecen conductas de evitación o participación mínima (véase Tabla 13 y Tabla 14, Apéndice B).

Asimismo, se evidencia que la intervención oral suele estar orientada por factores externos, especialmente la calificación, lo que refleja una predominancia de la motivación extrínseca en las prácticas discursivas. En este sentido, Zoltán Dörnyei y Ryan (2015) plantean que “la motivación determina la dirección y la magnitud del comportamiento humano” (p. 6), lo que permite comprender que, cuando la participación está mediada por la nota, esta se convierte en una acción instrumental más que en una práctica comunicativa significativa (véase Tabla 13, Apéndice B).

Finalmente, en lo que respecta a la preparación del discurso, se identifica una tendencia hacia la improvisación, acompañada de estrategias autónomas incipientes como la práctica previa, el uso de apoyos visuales o el control de aspectos paralingüísticos. No obstante, estas prácticas no responden a un proceso sistemático de planificación, lo que limita la coherencia y profundidad del discurso (véase Tabla 16, Apéndice B).

4.1.4 Hallazgos comunes entre percepciones y prácticas

El análisis conjunto de las categorías de percepciones y prácticas permite identificar una serie de elementos comunes que atraviesan el discurso de los estudiantes dentro del contexto escolar. Dichos elementos evidencian que las dificultades relacionadas con la oralidad no responden únicamente a problemas técnicos del habla sino a la interacción de factores emocionales, cognitivos, sociales y pedagógicos que condicionan la manera en que los estudiantes construyen, preparan y ejecutan sus intervenciones orales.

En primer lugar, tanto en las percepciones como en las prácticas se evidencia un predominio constante de emociones asociadas al miedo, la ansiedad y el nerviosismo frente a la exposición pública. Los estudiantes reconocen el discurso como una situación de alta carga emocional, marcada por el temor al error, la presión de las miradas ajenas y la posibilidad de ser objeto de burla o juicio negativo, de manera que la oralidad escolar se configura como un escenario de vulnerabilidad más que como una oportunidad de interacción y construcción de conocimiento. En relación con esto, McCroskey (1977) explica que la ansiedad comunicativa corresponde al miedo asociado a la comunicación real o anticipada con otros individuos, aspecto que se refleja constantemente en las respuestas de los estudiantes al describir sus experiencias discursivas (véase Tabla 11 y Tabla 12, Apéndice B).

Asimismo, otro elemento común corresponde a la relación entre ansiedad y bloqueo cognitivo. Tanto desde las percepciones subjetivas como desde las prácticas observadas, los estudiantes manifiestan dificultades para organizar ideas, recordar información, mantener la fluidez y sostener la coherencia del discurso durante las intervenciones orales, lo que permite inferir que las emociones negativas no solo afectan la disposición emocional, sino también el funcionamiento cognitivo implicado en la producción discursiva (véase Tabla 11 y Tabla 15, Apéndice B).

Por otra parte, tanto en las percepciones como en las prácticas se identifica una limitada conciencia discursiva frente al proceso de construcción del discurso. Aunque los estudiantes reconocen la importancia de hablar y expresarse frente a otros, la mayoría de sus intervenciones tienden a desarrollarse desde la improvisación o desde una preparación superficial centrada principalmente en “aprenderse” la información. En consecuencia, el discurso aparece reducido a la transmisión de contenidos, sin una planificación consciente relacionada con el propósito

comunicativo, la audiencia, el contexto, la organización de ideas y la intención discursiva. En tanto a ello, Van Dijk (2012) plantea que el discurso está condicionado por el contexto social y requiere que el hablante adapte su mensaje según la situación comunicativa y los interlocutores, confirmando así la necesidad de fortalecer pedagógicamente los procesos de planeación, elaboración y ejecución del discurso dentro del aula (véase Tabla 7, Tabla 10 y Tabla 16, Apéndice B).

4.2 Síntesis diagnóstica y proyección hacia el diseño de la propuesta pedagógica

En conjunto, los hallazgos de la fase diagnóstica muestran que las dificultades discursivas en la población estudiada no obedecen a una única causa, sino a la confluencia de tres dimensiones. La primera, una dimensión conceptual que alude a una comprensión limitada de la expresión oral, donde prima la mera transmisión de mensajes y la exposición ante públicos numerosos, y con escasa conciencia del carácter interactivo, situado y multiescenario del discurso. La segunda, una dimensión emocional y cognitiva, marcada por la ansiedad comunicativa, el temor al error y la evaluación negativa, aspectos que generan una interferencia directa en procesos de memoria, organización y fluidez discursiva. La tercera, una dimensión procedimental, caracterizada por la tendencia a la improvisación y el uso de estrategias de preparación que, aunque autónomas, son en su mayoría fragmentadas y no sistemáticas.

Tales dimensiones no operan de manera aislada, sino que se retroalimentan. La limitada conciencia sobre el propósito, la audiencia y el contexto discursivo repercuten en una preparación superficial, la cual, a su vez, incrementa la vulnerabilidad emocional del estudiante a la exposición pública. Por tanto, más allá del dominio temático, los hallazgos evidencian la necesidad de que los estudiantes cuenten con herramientas que les permitan organizar ideas, construir discursos

coherentes, comprender las características de la audiencia y desarrollar seguridad progresiva frente a escenarios de interacción oral.

Estos hallazgos fundamentan directamente el diseño de la propuesta pedagógica estipulada en la Fase 2 del procedimiento metodológico, planteado en el capítulo anterior. En la cual, con base en las fases de *planning*, *translating* y *reviewing* propuestas por Flower y Hayes (1981) y la inclusión de la fase de ejecución o exposición del producto, se estipula la implementación de tres momentos centrales, planeación, elaboración y ejecución, que guíen el proceso y lo hagan funcional. Los cuales, responden directamente a las necesidades de las tres dimensiones detectadas, que se espera sean trabajadas mediante el desarrollo de la competencia pragmática, la conciencia del público (planeación), la estructuración argumentativa del discurso (elaboración) y la disminución de la ansiedad situacional con ayuda de la preparación previa (ejecución).

Así pues, el diagnóstico realizado no solo permite caracterizar las percepciones y prácticas discursivas de los estudiantes de noveno grado del Instituto Técnico Dámaso Zapata, sino que constituye el fundamento empírico sobre el cual se justifica, en términos de pertinencia y necesidad, la estructura y el contenido de la propuesta pedagógica presentada en el capítulo siguiente.

5. Presentación de la Propuesta

A continuación, se presenta el producto final de esta investigación, el cual es una secuencia didáctica dirigida a fortalecer la competencia discursiva de los estudiantes de noveno grado del Instituto Técnico Dámaso Zapata. Producto que surge a partir de la identificación de un problema, indagación y recolección de referentes teóricos, y la aplicación de un instrumento de recolección y análisis de sus resultados. Dado el carácter proyectivo de la investigación, cabe aclarar que el

presente capítulo no repite el sustento teórico metodológico ya expuesto en el capítulo III, sino que limita a mera presentación de la secuencia didáctica. Asimismo, debido a su extensión, el desarrollo detallado de cada momento, segmento, actividad, recurso y material correspondiente se presenta en el Apéndice C, al cual se remite a lo largo del capítulo para su consulta.

5.1 Presentación general de la propuesta

La propuesta pedagógica, denominada Investigación, *storytelling* y argumentación para el desarrollo de la competencia discursiva, está dirigida a estudiantes del grado noveno del Instituto Técnico Dámaso Zapata, y cuenta con una duración total de ocho a diez sesiones; su tiempo de duración puede variar dependiendo de la adaptación y plazos que el docente desee dar a los momentos y actividades estipuladas. Su desarrollo se organiza en cuatro momentos articulados (Momento 0, I, II y III), distribuidos entre 1 a 3 segmentos, correspondiendo respectivamente a los procesos de planeación, elaboración y ejecución del discurso, junto con un preliminar que funciona como gancho para captar la atención del grupo (Momento 0).

La secuencia surge como respuesta directa a las tres dimensiones identificadas en el diagnóstico (Capítulo IV, apartado 4.2): una dimensión conceptual, marcada por una comprensión limitada de la expresión oral centrada en la transmisión de mensajes y la exposición ante públicos numerosos; una dimensión emocional y cognitiva, asociada a la ansiedad comunicativa, el temor al error y la evaluación negativa, que interfieren en los procesos de memoria, organización y fluidez discursiva; y una dimensión procedimental, caracterizada por la tendencia a la improvisación y el uso de estrategias de preparación fragmentadas y no sistemáticas. En correspondencia con estos hallazgos, la propuesta articula el desarrollo de la competencia pragmática y la conciencia del público, la estructuración argumentativa del discurso y la

disminución de la ansiedad situacional mediante la preparación previa, tal como se estableció en la fundamentación teórica de la Fase 2 del procedimiento metodológico (Capítulo III, apartado 3.5).

Con el fin de hacer un ejercicio completo y comprensible, la secuencia asume una temática específica a manera de ejemplar para la aplicación de las estrategias propuestas, de manera que el docente interesado pueda tomarlo como referencia para adoptar el tema de su interés a las actividades sugeridas. Así pues, la propuesta adopta como estrategia central una narrativa de investigación conspirativa en torno a la vigencia del Romanticismo en la actualidad, en la cual los estudiantes asumen el rol de investigadores que construyen, argumentan y sustentan una teoría propia a partir del análisis intertextual entre una obra literaria del siglo XIX y una producción audiovisual contemporánea. El proceso culmina con la producción de un *storytelling* audiovisual y su socialización en un museo virtual inmersivo en FrameVR, instancia que constituye el escenario de ejecución discursiva y sustentación oral ante la audiencia. El desarrollo íntegro de los cuatro momentos, incluyendo actividades, metodologías, recursos mediadores y productos parciales, se encuentra consignado en el Apéndice C.

5.2 Fundamentación de las decisiones de diseño

La elección del Romanticismo como eje temático de la secuencia responde principalmente a su correspondencia con la asignatura de Lengua Castellana, área de conocimiento de los investigadores, y su coincidencia con la malla curricular de la asignatura para el grado noveno de la institución en el presente año. Aspectos que, a su vez, fundamentan la elección de las obras principales sobre las cuales se trabaja, *Los ojos verdes* y *The shape of water*, siendo la primera una obra pertinente a nivel curricular, escrita por uno de los autores clásicos del movimiento, y la

segunda, una producción audiovisual contemporánea y reconocida, de fácil acceso y con posible contacto previo de los estudiantes.

La estructuración de la secuencia bajo la metáfora de una investigación conspirativa y no bajo un formato expositivo convencional, responde directamente a la dimensión emocional-cognitiva señalada en el diagnóstico, pues su dinámica permite guiar al estudiante en la construcción del contenido y la apropiación del conocimiento mediante el trabajo conjunto, quitando la presión de la investigación y construcción autónoma del discurso y de un ejercicio de exposición individual. Asimismo, la gamificación narrativa permite desplazar el foco de la evaluación inmediata del estudiante hacia la resolución de un reto colectivo, generando una motivación intrínseca distinta a la calificación. De manera que, la elaboración del discurso se convierte para el estudiante en un ejercicio progresivo, en donde se va apropiando de la información y adquiere herramientas para la construcción de su producto final, en constante acompañamiento de sus pares y el docente.

Por su parte, la incorporación de herramientas digitales como NotebookLM y FrameVR, se da con la intención de hacer uso de los recursos actuales al alcance de los estudiantes y docentes, evitando recaer en una dinámica de documentación, creación de contenido y exposición tradicional. Al implementar el recurso de NotebookLM como asistente de producción del guion, se promueve el uso ético de la IA y se brinda un apoyo innovador para la organización de insumos complejos recopilados durante la fase de planeación, sin sustituir la toma de decisiones del estudiante. Asimismo, La elección de FarmerVR como escenario de socialización final, recae en la intención de llevar el escenario discursivo y el imaginario de audiencia más allá del aula, lo cual posibilita la creación de un contexto de exposición menos directo que el habitual, atendiendo a la dimensión emocional del miedo escénico.

5.3 Estructura general de la secuencia

En cuanto a su estructura, desde el principio de la investigación se estableció una división a partir de los momentos que, según los referentes, conllevan a una eficaz construcción de ejercicio discursivo (planeación, elaboración y ejecución); no obstante, durante la elaboración de la propuesta surgió la necesidad de crear un espacio previo que funcionara como atractivo para los estudiantes y así captar su interés por el tema y el producto a realizar. Así pues, la secuencia didáctica se divide en cuatro momentos, de los cuales se despliegan unos segmentos (1 a 3) en función de los componentes requeridos por cada proceso trabajado, dentro de los cuales se encuentran las actividades y estrategias didácticas que guían la producción del discurso. Dentro de los diversos apartados, se encuentran descripciones, especificaciones, recursos y ejemplos para el desarrollo de los ejercicios. Todo lo anterior, visible en el Apéndice C.

Tabla 4

Estructura general de la secuencia

	Propósito	Segmentos	Producto parcial
Momento 0	Generar interés y curiosidad por el proyecto mediante una experiencia narrativa que motive la exploración y la construcción de hipótesis.	Segmento I	Investigación autónoma de obras
Momento I	Consolidar la planeación de la propuesta mediante la investigación, la construcción de la	Segmento I	Definición y socialización inicial
		Segmento II	Corpus de fuentes y avance de muro investigativo

	teoría conspirativa y la organización de evidencias para el <i>storytelling</i> .	Segmento III	Primera parte del tablero conspirativo
Momento II	Construir y fortalecer el <i>storytelling</i> mediante la organización coherente de sus elementos narrativos, discursivos y audiovisuales.	Segmento I	Definición y socialización inicial de la teoría conspirativa
		Segmento II	Pitch promocional al estilo Shark Tank y presentación argumentativa
		Segmento III	Guion final del <i>storytelling</i> y planeación de la producción
Momento III	Ejecutar y socializar el <i>storytelling</i> , promoviendo la reflexión crítica sobre el proceso de construcción discursiva y el fortalecimiento de la oralidad.	Segmento I	<i>Storytelling</i> finalizado en formato audiovisual
		Segmento II	Sustentación oral del proceso de producción
Fase de evaluación			

Nota. Resumen de los momentos y contenido trabajado dentro de la propuesta didáctica final.

5.4 Criterios de evaluación de la propuesta

Con el fin de valorar el desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica, se diseñó una rejilla de evaluación que reúne los criterios establecidos para la asignación de la calificación. Este instrumento permitirá al docente evaluar de manera clara y organizada el trabajo realizado por cada estudiante, teniendo en cuenta los aspectos que se espera evidencien a lo largo de las actividades y en el producto final.

Entre los criterios de evaluación se encuentran: investigación y fundamentación, construcción discursiva y narrativa, creatividad e innovación, competencia discursiva (expresión oral), producción audiovisual y trabajo colaborativo y reflexión. Cada una de estas categorías cuenta con un valor porcentual específico, y su calificación se da en una escala de superior, alto, básico y bajo. Para mayor detalle, dirigirse al Apéndice C en la parte final.

6. Discusión y Factibilidad

En esta investigación proyectiva se tuvo como propósito diseñar una secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de la competencia discursiva en la planeación, elaboración y ejecución del discurso mediante el *storytelling*, tomando como eje principal el análisis intertextual entre obras del Romanticismo y manifestaciones culturales contemporáneas. Cabe precisar que la selección de este movimiento literario responde a una decisión de ejemplificación curricular (presente en la malla curricular de Lengua Castellana para el grado noveno de la institución, según se justificó en el apartado 5.2) y no se restringe el carácter transversal e interdisciplinar de la secuencia didáctica. Así pues, como resultado del proceso investigativo desarrollado en las fases precedentes, se configuró una propuesta fundamentada en referentes teóricos y pedagógicos que orientan el diseño de experiencias de aprendizaje contextualizadas e innovadoras.

No obstante, el diseño de una propuesta educativa no constituye un fin en sí mismo; pues desde la perspectiva de la investigación proyectiva, resulta indispensable analizar la consistencia de los elementos que la integran, verificando que las decisiones pedagógicas y metodológicas adoptadas mantengan una relación coherente con los fundamentos conceptuales que orientan la

investigación y respondan de manera pertinente a la problemática identificada en el contexto educativo. En este sentido, la discusión de la propuesta trasciende la simple descripción de las actividades diseñadas y se orienta a examinar la manera en que los referentes teóricos se concretan en actividades didácticas que favorecen el desarrollo de la competencia discursiva.

De acuerdo con los planteamientos de Hurtado de Barrera (2010), la autora nos plantea que la fase de factibilidad en la investigación proyectiva comprende el análisis de las condiciones que permiten valorar la pertinencia y viabilidad de la propuesta antes de su implementación. Con base con lo mencionado, el presente capítulo desarrolla una discusión de la coherencia interna de la secuencia didáctica mediante el análisis de la correspondencia entre el marco teórico y los tres momentos que conforman la propuesta que es la planeación, elaboración y ejecución.

Posteriormente, se examina la factibilidad de su implementación desde las dimensiones pedagógica, metodológica, tecnológica e institucional para finalmente presentar el proceso de validación mediante juicio de expertos, cuyas valoraciones permiten fortalecer la propuesta a partir de criterios especializados sobre su organización, pertinencia, innovación y aplicabilidad en el contexto escolar. De esta manera, la discusión y factibilidad de la propuesta constituyen un ejercicio de reflexión crítica que no solo permite valorar la consistencia interna del diseño didáctico, sino también consolidar su rigor académico y su potencial como alternativa para el fortalecimiento de la competencia discursiva en estudiantes de noveno grado de la educación básica.

6.1. Coherencia interna de la propuesta didáctica

La coherencia interna constituye uno de los criterios fundamentales para valorar la solidez de una propuesta educativa, lo cual, permite establecer la correspondencia entre los fundamentos conceptuales que orientan la investigación y las decisiones pedagógicas materializadas en el diseño didáctico. En esta presente investigación, este análisis adquiere una relevancia debido a que la secuencia didáctica fue concebida como una propuesta proyectiva cuyo propósito trasciende la organización de actividades de aula, al estructurarse como un proceso formativo orientado al fortalecimiento de la competencia discursiva mediante experiencias de aprendizaje progresivas, contextualizadas y articuladas entre sí.

Desde esta perspectiva, la discusión de la coherencia interna no se limita a verificar la presencia de referentes teóricos dentro del diseño, sino que busca demostrar que cada uno de los momentos de la secuencia responde a una intención pedagógica específica respaldada por fundamentos conceptuales previamente desarrollados en el marco teórico. Con ello, Martínez Miguélez (2006), nos menciona que una propuesta educativa alcanza consistencia cuando existe una relación explícita entre la teoría que la sustenta y las estrategias metodológicas mediante las cuales dicha teoría se concreta en la práctica pedagógica.

Dicho lo anterior, la secuencia didáctica fue analizada estableciendo una correspondencia entre los tres momentos que es la planeación, elaboración y ejecución con los referentes discursivos, pedagógicos y didácticos desarrollados en el Capítulo III. Este ejercicio permitió identificar que cada estrategia implementada encuentra sustento en categorías conceptuales claramente definidas y responde a progresión que favorece el desarrollo gradual de la competencia

discursiva, desde la planificación del discurso hasta su producción y comunicación ante una audiencia auténtica.

En este sentido, la organización del marco teórico en la secuencia permitió evidenciar que la propuesta no constituye una sucesión de actividades independientes, sino un diseño didáctico integrado en el que cada decisión metodológica responde a principios específicos de la didáctica de la lengua y la narrativa digital. De esta manera, la relación entre teoría y práctica se convierte en el eje principal de la propuesta, garantizando que los procesos de planeación, elaboración y ejecución del *storytelling* se encuentren sustentados en referentes que explican y justifican las acciones desarrolladas por los estudiantes durante cada fase del proyecto.

Con el propósito de mostrar lo anterior, se elaboró una matriz de coherencia interna que relaciona los momentos de la secuencia didáctica con los referentes teóricos, pedagógicos y metodológicos que orientan su desarrollo. Dicha matriz constituye el punto de partida para la discusión presentada a continuación lo que permite identificar de manera sistemática de que cada estrategia implementada responde a los principios conceptuales que fundamentan la propuesta.

Tabla 5

Matriz de coherencia interna entre los referentes teóricos y la secuencia didáctica para el fortalecimiento de la competencia discursiva

Momento de la secuencia	Referente teórico	Aporte teórico	Materialización de la secuencia didáctica	Contribución al fortalecimiento de la competencia discursiva	Discusión de coherencia
-------------------------	-------------------	----------------	---	--	-------------------------

Planeación	Flower y Hayes (1981)	La planificación constituye la primera fase del proceso de composición, en la cual el escritor organiza ideas, establece objetivos comunicativos y estructura el contenido antes de producir el texto.	Las actividades de búsqueda documental, construcción del muro del detective, elaboración del tablero conspirativo y definición de la teoría central permiten que los estudiantes planifiquen progresivamente el discurso antes de iniciar su producción.	Favorece la planeación discursiva mediante la organización consciente de la información, la definición del propósito comunicativo y la anticipación de la estructura narrativa.	Existe una correspondencia directa entre la fase de planificación propuesta por Flower y Hayes y las actividades desarrolladas en el Momento I, pues todas orientan al estudiante hacia la organización previa del discurso antes de su elaboración.
	Serafini (1994)	La escritura es un proceso que requiere planificación, organización de ideas y revisión permanente antes de la textualización.	La construcción progresiva del tablero conspirativo y la organización de las evidencias permiten que los estudiantes estructuren sus ideas antes de redactar el <i>storytelling</i> .	Fortalece la capacidad para organizar información, seleccionar evidencias y construir una estructura argumentativa coherente.	La secuencia incorpora la escritura como proceso gradual, evitando la producción inmediata del texto y privilegiando la organización previa de las ideas.

	Thomas (2000)	El Aprendizaje Basado en Proyectos favorece la construcción de conocimiento o mediante la resolución de problemas auténticos y el trabajo colaborativo.	Toda la secuencia se organiza alrededor de un proyecto de investigación narrativa que culmina en la producción de un <i>storytelling</i> audiovisual.	Promueve la toma de decisiones, la investigación, la autonomía y la construcción colectiva del conocimiento.	La propuesta responde a los principios del ABP al estructurar todas las actividades alrededor de un producto final contextualizado y significativo.
Elaboración	Flower y Hayes (1981)	La fase de textualización implica transformar las ideas planificadas en un discurso organizado y coherente.	La elaboración del mapa de progresión narrativa, la matriz de secuenciación narrativa y el storyboard permiten convertir las evidencias organizadas en una historia estructurada.	Favorece la organización lógica del discurso y la construcción progresiva del <i>storytelling</i> .	La propuesta mantiene continuidad con la fase de planificación y conduce a la transformación de las ideas en una producción narrativa coherente.
	Robin (2008)	El <i>storytelling</i> digital integra narración, recursos multimedia y organización secuencial para comunicar mensajes significativos.	El diseño del storyboard, la planificación audiovisual y la construcción del guion permiten estructurar el relato antes de su producción.	Potencia la competencia discursiva mediante la integración de recursos verbales, visuales y sonoros.	La secuencia incorpora los principios del <i>storytelling</i> digital como eje articulador de la producción narrativa.

	UNESCO (2024) / IA generativa	La inteligencia artificial debe emplearse como herramienta de apoyo para potenciar procesos cognitivos sin sustituir el pensamiento crítico del estudiante.	<i>NotebookLM</i> se utiliza para organizar información, generar sugerencias narrativas y apoyar la estructuración del guion, manteniendo siempre la toma de decisiones en los estudiantes.	Favorece la planificación y reorganización del discurso mediante procesos de mediación tecnológica.	La integración de la IA responde a un uso pedagógico responsable que fortalece la autonomía sin reemplazar la producción intelectual del estudiante.
Ejecución	Robin (2008)	La narrativa digital favorece la comunicación multimodal mediante recursos audiovisuales.	Los estudiantes producen y publican un <i>storytelling</i> audiovisual en el museo virtual de <i>FrameVR</i> .	Integra lenguaje oral, imagen, sonido y recursos digitales para fortalecer la comunicación.	El producto final materializa los principios de la narrativa digital desarrollados durante toda la secuencia.
	Díaz Barriga (2013)	La evaluación auténtica permite valorar desempeños en situaciones reales de aprendizaje.	La sustentación pública, la coevaluación y la reflexión final permiten valorar el proceso completo de construcción del <i>storytelling</i> .	Promueve procesos metacognitivos, argumentativos y reflexivos sobre la propia producción discursiva.	La evaluación deja de centrarse exclusivamente en el producto final y reconoce el proceso de aprendizaje desarrollado durante toda la secuencia.

	Van Dijk (1999)	El discurso adquiere sentido en contextos comunicativos donde intervienen propósito, audiencia y situación social.	La presentación del <i>storytelling</i> ante docentes, estudiantes y demás asistentes convierte la producción discursiva en una práctica comunicativa auténtica.	Fortalece la competencia discursiva mediante la adecuación del mensaje a una audiencia real.	La propuesta trasciende la producción escrita y sitúa el discurso en un contexto social de comunicación.
--	-----------------	--	--	--	--

Nota. Resumen del proceso de evaluación y de los sustentos teóricos que avalan la propuesta didáctica.

6.1.1. Discusión de la coherencia del momento de planeación

El momento de planeación constituye el punto de partida de la secuencia didáctica y representa la fase en la que los estudiantes construyen las bases conceptuales, discursivas y narrativas que orientarán el desarrollo posterior del *storytelling*. Más que una etapa preparatoria, este momento se concibe como un espacio de organización cognitiva en el que los estudiantes delimitan el problema de investigación, seleccionan y analizan información proveniente de diversas fuentes, establecen relaciones entre la obra literaria y el referente contemporáneo; con ello, comienzan a estructurar la hipótesis narrativa que sustentará su producción audiovisual. En consecuencia, las estrategias propuestas no responden únicamente a una lógica secuencial de actividades, sino a un proceso continuo de construcción del discurso, en el que la planificación se

convierte en un elemento esencial para garantizar la coherencia y la intencionalidad comunicativa del producto final.

En primer lugar, en el modelo cognitivo de composición propuesto por Flower y Hayes (1981), quienes plantean que la producción de un texto no inicia con la escritura, sino con un proceso previo de planificación en el que el sujeto define sus objetivos comunicativos, organiza la información disponible, anticipa las necesidades de la audiencia y establece las estrategias necesarias para construir un discurso coherente. Desde esta perspectiva, el Momento I de la secuencia trasciende la recopilación de información, pues orienta a los estudiantes hacia la construcción consciente de un proyecto discursivo mediante actividades como la búsqueda crítica de fuentes, el análisis intertextual, la formulación de la teoría conspirativa y la elaboración progresiva del tablero conspirativo. Cada una de estas acciones responde a la necesidad de estructurar el discurso antes de producirlo, favoreciendo la toma de decisiones fundamentadas y la organización lógica de las ideas.

En esta misma línea, los planteamientos de Serafini (1994) complementan la propuesta al concebir la escritura como un proceso compuesto por etapas interdependientes, en las cuales la planificación desempeña un papel determinante en la calidad del texto final. La autora sostiene que organizar las ideas, seleccionar la información pertinente y definir previamente la estructura del discurso favorecen procesos de composición más reflexivos y coherentes. Esta perspectiva se evidencia en la secuencia didáctica mediante el uso de organizadores gráficos, el análisis de evidencias y la construcción progresiva del tablero conspirativo, recursos que permiten a los

estudiantes representar visualmente sus ideas, establecer relaciones entre los hallazgos obtenidos y construir una base sólida antes de iniciar la producción narrativa.

Por otra parte, la organización general del Momento I responde a los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (Thomas, 2000), en tanto todas las actividades se articulan alrededor de un problema auténtico cuya resolución conduce a la elaboración de un producto con sentido para los estudiantes y con una proyección hacia una audiencia real. En este caso, la pregunta investigativa sobre las permanencias del Romanticismo en manifestaciones culturales contemporáneas actúa como eje articulador del proceso, favoreciendo la investigación, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento. Así, el *storytelling* deja de concebirse como un producto aislado y se convierte en el resultado de un proceso investigativo desarrollado de manera progresiva a lo largo de toda la secuencia.

La incorporación de estrategias como el Muro del Detective, el Tablero Conspirativo y los diferentes organizadores visuales también encuentra respaldo en los planteamientos de Roam (2009), quien sostiene que el pensamiento visual facilita la comprensión de problemas complejos mediante representaciones gráficas que permiten organizar, relacionar y jerarquizar la información. En la propuesta didáctica, estos recursos no cumplen únicamente una función estética, sino que actúan como herramientas cognitivas que posibilitan a los estudiantes visualizar las conexiones entre las evidencias recopiladas, identificar patrones, formular hipótesis y estructurar progresivamente la narrativa que orientará el *storytelling*. De esta manera, la representación visual se convierte en un mecanismo para fortalecer la planificación discursiva y favorecer procesos de análisis e interpretación.

Asimismo, la selección y valoración de las fuentes de información encuentra sustento en los

planteamientos de Cassany (2006), quien destaca la importancia de desarrollar prácticas de lectura crítica que permitan analizar la credibilidad, la intención comunicativa y la calidad de la información consultada. En consecuencia, las actividades iniciales de la secuencia orientan a los estudiantes hacia la comparación de diversas fuentes —académicas, periodísticas, audiovisuales y generadas mediante inteligencia artificial— promoviendo una actitud reflexiva frente al consumo de información y fortaleciendo su capacidad para fundamentar sus argumentos a partir de evidencias confiables.

Desde el punto de vista pedagógico, el momento de planeación también responde a los principios del enfoque sociocultural de Vygotsky (1978) y a la concepción constructivista desarrollada por Coll (1990). El trabajo colaborativo, las discusiones entre pares y la mediación permanente del docente favorecen la construcción compartida del conocimiento, permitiendo que las ideas individuales se transformen mediante la interacción y el diálogo. En este contexto, el docente asume un papel de mediador que orienta, retroalimenta y acompaña el proceso de planificación, generando las condiciones necesarias para que los estudiantes construyan progresivamente su proyecto discursivo de manera autónoma y fundamentada.

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que el primer momento de la propuesta constituye el eje estructurante sobre el cual se desarrollan los procesos de elaboración y ejecución del *storytelling*. La planificación discursiva, entendida como un proceso de construcción progresiva y fundamentada del conocimiento, garantiza que las decisiones narrativas adoptadas por los estudiantes respondan a evidencias previamente analizadas, a referentes conceptuales pertinentes y a una intención comunicativa claramente definida. De este modo, la secuencia didáctica mantiene una coherencia interna que articula de manera consistente los fundamentos teóricos con las

estrategias pedagógicas implementadas, favoreciendo el desarrollo gradual de la competencia discursiva desde las primeras etapas del proyecto.

6.1.2. Discusión de la coherencia del momento de elaboración

El momento de elaboración representa la fase en la que las ideas, evidencias y decisiones discursivas construidas durante la planeación comienzan a transformarse en una producción narrativa organizada y coherente. En esta etapa, la secuencia didáctica orienta a los estudiantes hacia la estructuración del *storytelling* mediante procesos de organización narrativa, construcción del guion, definición de recursos expresivos y planificación audiovisual. En consecuencia, el énfasis deja de situarse en la búsqueda y análisis de la información para centrarse en la manera en que esta es reorganizada, interpretada y comunicada a través de un discurso que responda a una intención comunicativa previamente definida.

Esta transformación encuentra sustento en el modelo cognitivo de composición propuesto por Flower y Hayes (1981), particularmente en la fase de textualización (*translating*), entendida como el proceso mediante el cual las ideas planificadas se convierten en un discurso organizado. Los autores sostienen que la producción escrita no consiste en trasladar información de forma mecánica, sino en tomar decisiones permanentes relacionadas con la organización de los contenidos, la adecuación del lenguaje, la cohesión y la coherencia textual. Desde esta perspectiva, las actividades desarrolladas durante este momento —como la elaboración del mapa de progresión narrativa, la construcción de la red de hilos conductores, el diligenciamiento de la matriz de secuenciación narrativa y el diseño del storyboard— favorecen que los estudiantes transformen la

información previamente organizada en una estructura narrativa lógica, fortaleciendo la relación entre planificación y producción discursiva.

Esta organización progresiva del relato también encuentra respaldo en los planteamientos de Van Dijk (1999), quien concibe el discurso como una estructura organizada jerárquicamente, en la que las ideas adquieren sentido mediante relaciones de coherencia global y progresión temática. En la secuencia didáctica, esta perspectiva se materializa cuando los estudiantes establecen conexiones entre las evidencias recopiladas, jerarquizan los acontecimientos que conformarán la historia y determinan el orden en que estos serán presentados a la audiencia. De esta manera, herramientas como el mapa de progresión narrativa y la red de hilos conductores trascienden la función de simples organizadores gráficos para convertirse en mecanismos que favorecen la construcción de la macroestructura del discurso y la articulación lógica de los argumentos que sustentan la teoría conspirativa.

El eje articulador de este momento corresponde al *storytelling*, entendido como una estrategia pedagógica que permite comunicar conocimientos mediante narrativas significativas. En este sentido, los aportes de Robin (2008) respaldan la utilización de la narrativa digital como un recurso que integra lenguaje, imagen, sonido y recursos audiovisuales para favorecer procesos de aprendizaje más contextualizados y motivadores. La propuesta didáctica incorpora estos principios al orientar a los estudiantes hacia la construcción de una historia que no solo expone los resultados de una investigación, sino que los organiza dentro de una secuencia narrativa capaz de captar el interés de la audiencia, mantener la tensión argumentativa y conducir progresivamente hacia una conclusión fundamentada.

Uno de los elementos innovadores de la propuesta corresponde a la incorporación de *NotebookLM* como herramienta de mediación durante el proceso de elaboración del guion. No

obstante, su inclusión no responde a una lógica de automatización de la producción escrita, sino a una concepción pedagógica en la que la inteligencia artificial actúa como un recurso de apoyo para organizar información, explorar alternativas narrativas y favorecer procesos de reflexión sobre la estructura del discurso. En este sentido, la herramienta se utiliza como un asistente de producción cuya función consiste en ofrecer sugerencias relacionadas con la secuencia de acontecimientos, la organización de escenas, la distribución de personajes y la coherencia narrativa, mientras que las decisiones finales permanecen bajo la responsabilidad de los estudiantes y del acompañamiento docente.

Esta forma de integrar la inteligencia artificial resulta coherente con las orientaciones propuestas por la UNESCO (2024), las cuales enfatizan que el uso educativo de estas tecnologías debe promover el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía del estudiante, evitando que sustituyan los procesos cognitivos propios del aprendizaje. En consecuencia, *NotebookLM* se incorpora como un recurso de mediación que fortalece la planificación y reorganización del discurso sin reemplazar la capacidad de los estudiantes para analizar información, construir argumentos o tomar decisiones narrativas. Esta perspectiva adquiere especial relevancia dentro de la secuencia, ya que la herramienta únicamente interviene cuando los estudiantes han desarrollado previamente un proceso de investigación, análisis y organización de evidencias, garantizando que las sugerencias generadas partan del conocimiento construido por ellos mismos y no de información producida automáticamente por el sistema.

Desde una perspectiva pedagógica, el desarrollo colaborativo del guion y de los productos intermedios también evidencia la influencia del enfoque sociocultural de Vygotsky (1978) y de la concepción constructivista desarrollada por Coll (1990). La construcción conjunta del *storytelling*, la discusión permanente entre los integrantes de cada equipo y la mediación del docente durante

las diferentes actividades favorecen procesos de negociación de significados y toma compartida de decisiones que enriquecen la calidad del discurso producido. Así, la elaboración del relato deja de entenderse como una tarea individual para convertirse en una experiencia de aprendizaje colaborativo, en la que el intercambio de ideas y la retroalimentación continua fortalecen la organización narrativa y argumentativa del proyecto.

En conjunto, estos referentes permiten evidenciar que el momento de elaboración mantiene una sólida coherencia con los fundamentos teóricos que orientan la propuesta didáctica. Las estrategias implementadas no buscan únicamente producir un guion audiovisual, sino favorecer un proceso de transformación progresiva de la información investigada en un discurso multimodal estructurado, coherente y pertinente para una audiencia específica. De este modo, la secuencia articula los aportes de la composición escrita, la narrativa digital, la mediación tecnológica y el aprendizaje colaborativo para consolidar la segunda fase del fortalecimiento de la competencia discursiva, estableciendo un puente entre la planificación realizada en el momento anterior y la comunicación pública que tendrá lugar durante la ejecución del *storytelling*.

En consecuencia, el momento de elaboración se configura como el espacio en el que la planificación discursiva desarrollada durante la fase anterior adquiere una estructura narrativa susceptible de ser comunicada a una audiencia. La integración de organizadores gráficos, herramientas de planificación audiovisual, estrategias de *storytelling* y recursos de inteligencia artificial permite que los estudiantes transformen progresivamente la información investigada en un relato coherente, fundamentado y adaptado a un propósito comunicativo específico. De esta manera, la elaboración deja de entenderse como una simple etapa de escritura para convertirse en

un proceso de construcción discursiva en el que convergen la organización de ideas, la toma de decisiones narrativas y la producción colaborativa del conocimiento.

Asimismo, la incorporación de *NotebookLM* dentro de este momento no modifica la lógica cognitiva del proceso de composición descrita por Flower y Hayes (1981); por el contrario, la fortalece al ofrecer un espacio de mediación que favorece la reorganización de las ideas, la revisión de la secuencia narrativa y la exploración de alternativas discursivas sin sustituir la autonomía intelectual de los estudiantes. Esta decisión metodológica evidencia que la innovación tecnológica solo adquiere sentido pedagógico cuando se articula con objetivos de aprendizaje claramente definidos y con procesos de mediación docente que orientan el uso crítico y responsable de la inteligencia artificial.

Por ello, el segundo momento de la secuencia mantiene una relación coherente con los fundamentos conceptuales desarrollados en el marco teórico, al integrar los aportes del modelo cognitivo de composición, la narrativa digital, el aprendizaje colaborativo y la mediación tecnológica dentro de un proceso orientado al fortalecimiento de la competencia discursiva. En consecuencia, la elaboración del *storytelling* constituye un puente entre la construcción conceptual realizada durante la planeación y la comunicación pública que tendrá lugar en el momento de ejecución, garantizando la continuidad pedagógica y metodológica de la propuesta didáctica.

6.1.3. Discusión de la coherencia del momento de ejecución

El momento de ejecución constituye la fase culminante de la secuencia didáctica, en la cual los procesos de planeación y elaboración desarrollados previamente se concretan en una situación comunicativa auténtica. En esta etapa, el *storytelling* deja de ser una propuesta en construcción para convertirse en un producto discursivo que es presentado, sustentado y sometido a la

valoración de una audiencia diversa, conformada por docentes, estudiantes, expertos en literatura y, cuando las condiciones institucionales lo permiten, miembros de la comunidad educativa como padres de familia. En consecuencia, el énfasis pedagógico se desplaza desde la organización del discurso hacia su comunicación efectiva, permitiendo que los estudiantes pongan en práctica las competencias desarrolladas a lo largo de toda la secuencia.

Desde esta perspectiva, la ejecución del *storytelling* responde a la concepción de competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972), quien plantea que la producción discursiva adquiere sentido únicamente cuando el hablante es capaz de adecuar su mensaje a las características del contexto, de la audiencia y de la situación comunicativa. En coherencia con este planteamiento, la propuesta trasciende las dinámicas tradicionales de exposición escolar al situar a los estudiantes frente a una audiencia real, condición que exige tomar decisiones relacionadas con el registro lingüístico, la organización de las ideas, la selección de recursos expresivos y la claridad del mensaje. De esta manera, la comunicación deja de orientarse exclusivamente al docente evaluador y se convierte en un proceso de interacción social con múltiples interlocutores.

Esta perspectiva se complementa con los aportes de Van Dijk (1999), quien concibe el discurso como una práctica social cuyo significado depende de las condiciones comunicativas en las que se produce. Desde este enfoque, la sustentación pública del proyecto y la presentación del *storytelling* en el museo virtual de *FrameVR* representan escenarios de comunicación auténtica en los que los estudiantes deben justificar las decisiones tomadas durante el proceso investigativo, explicar la relación establecida entre las obras analizadas y argumentar la validez de la teoría desarrollada. Así, la competencia discursiva deja de evaluarse únicamente por la calidad formal

del producto elaborado y pasa a valorarse también a partir de la capacidad de los estudiantes para defender, explicar y contextualizar sus propias producciones frente a diferentes tipos de audiencia.

Uno de los elementos diferenciadores de la propuesta corresponde precisamente a la utilización de *FrameVR* como entorno inmersivo para la socialización de los proyectos. Más que constituir un recurso tecnológico complementario, este espacio se configura como un escenario de comunicación que amplía las posibilidades de interacción entre los participantes y otorga al producto final una proyección que trasciende el aula de clase. La creación de un museo virtual donde se alojan los diferentes *storytelling* favorece la circulación de las producciones estudiantiles, promueve el intercambio de experiencias y fortalece la percepción de autenticidad del proceso de aprendizaje, al ofrecer un contexto de divulgación similar al que caracteriza los escenarios contemporáneos de comunicación digital.

La incorporación de este entorno inmersivo también fortalece los principios del aprendizaje experiencial, al permitir que los estudiantes participen activamente en situaciones comunicativas próximas a contextos reales de producción y difusión del conocimiento. En lugar de limitarse a presentar un trabajo para obtener una calificación, los equipos exponen sus resultados ante una comunidad académica diversa, interactúan con las producciones de sus compañeros, reciben retroalimentación y reflexionan sobre el impacto de sus decisiones narrativas y discursivas. Esta dinámica favorece el desarrollo de habilidades relacionadas con la comunicación oral, la argumentación, la escucha activa y la valoración crítica de diferentes propuestas narrativas.

Desde la perspectiva constructivista, la sustentación pública y la coevaluación constituyen espacios privilegiados para la construcción social del conocimiento. Los planteamientos de Vygotsky (1978) y Coll (1990) permiten comprender que el aprendizaje se fortalece mediante la interacción con otros sujetos, el intercambio de puntos de vista y la mediación del docente durante

los procesos de reflexión colectiva. En la secuencia didáctica, estos principios se concretan cuando los estudiantes justifican las decisiones tomadas durante la elaboración del proyecto, responden a las preguntas formuladas por la audiencia y participan en procesos de coevaluación que les permiten confrontar sus propias producciones con las de los demás grupos. De esta manera, la evaluación deja de concebirse como un proceso unidireccional para convertirse en una experiencia dialógica que favorece la construcción compartida del conocimiento.

La propuesta también encuentra sustento en los planteamientos de Díaz Barriga (2013) sobre la evaluación auténtica, entendida como aquella que valora el desempeño del estudiante mediante tareas contextualizadas y significativas. En este sentido, la sustentación pública del *storytelling*, la participación en la coevaluación y la reflexión final desarrollada durante el recorrido por el museo virtual constituyen evidencias que permiten valorar no solo el producto final, sino también la capacidad de los estudiantes para comunicar sus ideas, defender sus argumentos, reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y reconocer las fortalezas y oportunidades de mejora presentes tanto en su trabajo como en el de sus compañeros.

De igual manera, la reflexión colectiva desarrollada al finalizar la secuencia favorece procesos metacognitivos mediante los cuales los estudiantes analizan las decisiones adoptadas durante las diferentes fases del proyecto, reconocen los aprendizajes alcanzados y valoran el papel de la narrativa como herramienta para interpretar problemáticas contemporáneas a partir del análisis de obras literarias clásicas. Este ejercicio permite comprender que el fortalecimiento de la competencia discursiva no culmina con la producción del *storytelling*, sino que continúa a través

de la reflexión crítica sobre el propio proceso de construcción del conocimiento y sobre las posibilidades comunicativas que ofrece la narrativa en diferentes contextos educativos y sociales.

Es por esto, que el momento de ejecución evidencia la consolidación de los principios teóricos y pedagógicos que orientan la secuencia didáctica. La articulación entre la comunicación auténtica, la evaluación formativa, la mediación docente, la interacción social y los entornos inmersivos demuestra que el fortalecimiento de la competencia discursiva trasciende la producción de un discurso correctamente estructurado, para proyectarse hacia la formación de estudiantes capaces de comunicar, argumentar y defender sus ideas en escenarios reales de interacción. Así, la ejecución del *storytelling* representa la materialización del propósito central de la investigación, al integrar de manera coherente los procesos de planeación, elaboración y comunicación dentro de una experiencia de aprendizaje significativa, colaborativa y contextualizada.

6.1.4. Síntesis de la coherencia interna de la propuesta didáctica

El análisis realizado sobre los tres momentos que conforman la secuencia didáctica permite evidenciar que la propuesta mantiene una coherencia interna tanto en su fundamentación conceptual como en su desarrollo metodológico. La articulación entre los referentes teóricos, las estrategias pedagógicas y las actividades diseñadas configura un proceso progresivo de fortalecimiento de la competencia discursiva, en el que cada momento responde a una finalidad específica sin perder de vista el propósito general de la investigación.

En este sentido, el momento de planeación establece las bases cognitivas y discursivas del proyecto mediante procesos de búsqueda, selección, análisis y organización de la información, favoreciendo que los estudiantes construyan una comprensión fundamentada del problema de investigación antes de iniciar la producción del relato. Posteriormente, el momento de elaboración

orienta la transformación de dichas evidencias en una estructura narrativa coherente, integrando estrategias propias del *storytelling*, organizadores gráficos y herramientas de inteligencia artificial como mediadoras del proceso de composición. Finalmente, el momento de ejecución proyecta esa construcción discursiva hacia un escenario comunicativo auténtico, en el que los estudiantes sustentan, argumentan y socializan sus producciones ante una audiencia diversa, consolidando los procesos desarrollados durante las fases anteriores.

Esta progresión evidencia que la competencia discursiva no se aborda como una habilidad aislada ni como el resultado exclusivo de la producción de un texto, sino como un proceso continuo que integra la planeación, la elaboración y la ejecución del discurso en situaciones comunicativas contextualizadas. En consecuencia, las estrategias implementadas durante la secuencia permiten que los estudiantes desarrollen capacidades relacionadas con la planificación del discurso, la organización lógica de las ideas, la argumentación sustentada en evidencias, la adaptación del mensaje a diferentes audiencias y la comunicación efectiva mediante recursos multimodales.

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta también demuestra una articulación consistente entre los enfoques constructivista y sociocultural, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el pensamiento visual, la narrativa digital y el uso pedagógico de la inteligencia artificial. Lejos de presentarse como estrategias independientes, estos referentes convergen en un diseño didáctico que favorece la construcción colaborativa del conocimiento, la participación activa de los estudiantes y la resolución de situaciones auténticas de aprendizaje. De igual manera, la incorporación de recursos tecnológicos como *NotebookLM* y *FrameVR* no constituye un fin en sí mismo, sino una mediación que fortalece los procesos de planificación, producción y

comunicación del discurso, manteniendo siempre el protagonismo del estudiante en la construcción de su aprendizaje.

En conjunto, estos elementos permiten afirmar que la propuesta didáctica posee una sólida coherencia interna, en tanto cada una de las decisiones metodológicas implementadas encuentra correspondencia con los fundamentos teóricos desarrollados en el marco conceptual y contribuye al logro del objetivo general de la investigación. Esta relación entre teoría y práctica evidencia que la secuencia didáctica no se configura como una sucesión de actividades aisladas, sino como un proceso formativo estructurado que orienta progresivamente el fortalecimiento de la competencia discursiva mediante experiencias de aprendizaje significativas, colaborativas y contextualizadas.

Con el propósito de sintetizar esta relación entre los referentes conceptuales y el diseño metodológico de la propuesta, a continuación se presenta una matriz de coherencia interna que integra los principales fundamentos teóricos, los momentos de la secuencia didáctica y su materialización en las estrategias pedagógicas desarrolladas durante la investigación.

6.2 Factibilidad de la propuesta didáctica

La factibilidad de una propuesta didáctica constituye un criterio fundamental dentro de la investigación proyectiva, ya que permite valorar las condiciones que posibilitan su implementación en un contexto educativo determinado. Desde la perspectiva de Hurtado de Barrera (2010), esta fase no se limita a establecer si una propuesta puede ejecutarse, sino que implica analizar su pertinencia, coherencia y viabilidad a partir de los recursos disponibles, las características del contexto y la consistencia de los fundamentos que la sustentan. En consecuencia,

la valoración de la factibilidad de la presente secuencia didáctica considera diferentes dimensiones que permiten examinar su aplicabilidad en instituciones de educación básica secundaria.

En este sentido, la propuesta se analiza desde las dimensiones pedagógica, metodológica, tecnológica e institucional, las cuales permiten comprender las condiciones necesarias para su desarrollo y las posibilidades reales de implementación dentro del contexto escolar. Esta valoración resulta especialmente pertinente debido a que la secuencia integra metodologías activas, estrategias de aprendizaje colaborativo, herramientas de inteligencia artificial y entornos inmersivos que requieren ser examinados no solo desde su potencial innovador, sino también desde su viabilidad educativa.

6.2.1 Factibilidad pedagógica

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta presenta condiciones favorables para su implementación debido a que responde a las necesidades identificadas durante el diagnóstico inicial y mantiene coherencia con los propósitos formativos del área de Lengua Castellana en educación básica secundaria. El diseño de la secuencia se orienta al fortalecimiento de la competencia discursiva mediante actividades que promueven la investigación, la argumentación, la producción narrativa y la comunicación oral, procesos que se encuentran estrechamente relacionados con los aprendizajes esperados para estudiantes de noveno grado.

Asimismo, la propuesta se fundamenta en enfoques pedagógicos que sitúan al estudiante como protagonista de su aprendizaje, favoreciendo la construcción activa del conocimiento mediante el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la reflexión permanente sobre los procesos de producción discursiva. Esta perspectiva resulta coherente con los planteamientos constructivistas y socioculturales desarrollados en el marco teórico, en los que el aprendizaje se

concibe como una construcción progresiva mediada por la interacción, el diálogo y la participación activa en situaciones auténticas de comunicación.

Otro aspecto que fortalece la factibilidad pedagógica corresponde a la integración del *storytelling* como estrategia didáctica. Su utilización permite abordar contenidos propios de la educación literaria mediante experiencias contextualizadas que favorecen la motivación, la creatividad y el pensamiento crítico, superando prácticas centradas exclusivamente en la reproducción de contenidos. En consecuencia, la propuesta ofrece alternativas para fortalecer la competencia discursiva desde una perspectiva interdisciplinaria, articulando procesos de lectura, escritura, oralidad y comunicación digital dentro de un mismo proyecto de aprendizaje.

6.2.2. Factibilidad metodológica

La factibilidad metodológica de la propuesta se sustenta en la organización secuencial, progresiva y articulada de las actividades que conforman el diseño didáctico. A diferencia de propuestas centradas en el desarrollo de ejercicios independientes, la presente secuencia estructura el aprendizaje mediante tres momentos —planeación, elaboración y ejecución— que mantienen una relación de continuidad y dependencia entre sí. Esta organización permite que los aprendizajes contruidos en cada etapa se conviertan en el punto de partida de la siguiente, favoreciendo un proceso gradual de fortalecimiento de la competencia discursiva.

En este sentido, la metodología propuesta responde a los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos, en la medida en que todas las actividades convergen hacia la construcción de un producto final significativo: un *storytelling* audiovisual sustentado en un proceso previo de investigación, análisis intertextual y planificación narrativa. Esta característica favorece la integración de los diferentes componentes curriculares, evitando la fragmentación de los

contenidos y promoviendo experiencias de aprendizaje contextualizadas que vinculan la literatura con problemáticas y manifestaciones culturales contemporáneas.

Otro aspecto que fortalece la factibilidad metodológica corresponde a la organización de la secuencia en segmentos claramente definidos, cada uno con una intencionalidad pedagógica, actividades específicas, recursos mediadores y productos parciales. Esta estructura facilita la labor del docente durante la implementación, al proporcionar orientaciones precisas sobre el desarrollo de cada sesión y permitir un seguimiento permanente de los avances alcanzados por los estudiantes. Asimismo, la elaboración progresiva de productos intermedios —como el muro del detective, el tablero conspirativo, el mapa de progresión narrativa, la matriz de secuenciación, el storyboard y el guion audiovisual— posibilita una evaluación continua que orienta la retroalimentación y favorece la mejora permanente del proceso.

La metodología también presenta condiciones favorables desde el punto de vista de la evaluación. La incorporación de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación permite valorar el aprendizaje desde una perspectiva formativa, reconociendo tanto el producto final como las diferentes etapas que conducen a su elaboración. En consecuencia, la evaluación deja de centrarse exclusivamente en la calificación del *storytelling* y se orienta al acompañamiento permanente del proceso de construcción discursiva, favoreciendo la reflexión crítica, la toma de decisiones y la mejora continua de las producciones estudiantiles.

De igual manera, la flexibilidad metodológica constituye una fortaleza de la propuesta, ya que permite adaptar el desarrollo de las actividades a las características y necesidades de diferentes contextos escolares. Aunque la secuencia fue diseñada para estudiantes de noveno grado, su estructura puede ajustarse a otros niveles educativos o a diferentes obras literarias, manteniendo la lógica de investigación, planificación, elaboración y comunicación que orienta el fortalecimiento

de la competencia discursiva. Esta posibilidad de adaptación amplía el alcance de la propuesta y favorece su aplicación en diversos escenarios educativos.

En conjunto, estos elementos permiten afirmar que la propuesta presenta una alta factibilidad metodológica, en tanto ofrece una organización clara, progresiva y flexible que facilita su implementación en el aula. La articulación entre objetivos, actividades, estrategias, recursos y productos garantiza la coherencia del proceso formativo y proporciona al docente una ruta metodológica estructurada para orientar el desarrollo de la competencia discursiva mediante el *storytelling*.

6.2.3. Factibilidad técnico-institucional

La implementación de la propuesta requiere condiciones técnicas e institucionales que favorezcan el desarrollo de las actividades previstas; sin embargo, estas exigencias no constituyen limitantes que impidan su aplicación en contextos escolares. Por el contrario, la secuencia fue diseñada considerando los recursos tecnológicos disponibles de manera habitual en muchas instituciones educativas, así como la posibilidad de adaptar determinadas actividades cuando existan restricciones de conectividad o infraestructura.

Desde el punto de vista tecnológico, la propuesta incorpora herramientas digitales como *NotebookLM*, *Canva*, *Padlet* y *FrameVR*, seleccionadas por su potencial para fortalecer procesos de investigación, organización de la información, planificación narrativa, producción colaborativa y socialización de resultados. No obstante, estas herramientas cumplen una función de mediación pedagógica y no constituyen el eje central del proceso formativo. En consecuencia, cuando alguna

de ellas no pueda utilizarse por limitaciones técnicas, es posible sustituirla por recursos físicos o plataformas equivalentes sin alterar la estructura metodológica de la secuencia.

Asimismo, el uso de inteligencia artificial se plantea desde una perspectiva ética y responsable, en consonancia con las orientaciones internacionales sobre el empleo de estas tecnologías en educación. Herramientas como NotebookLM son incorporadas para apoyar la organización de ideas, la revisión de la coherencia narrativa y la planificación del guion, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual de los estudiantes sobre las decisiones discursivas adoptadas. Esta concepción evita la dependencia tecnológica y favorece el desarrollo del pensamiento crítico frente a los contenidos generados mediante inteligencia artificial.

Desde la dimensión institucional, la propuesta resulta compatible con la organización curricular del área de Lengua Castellana, al responder a los propósitos relacionados con la lectura crítica, la producción textual, la oralidad y la educación literaria establecidos para la educación básica secundaria. De igual manera, su carácter interdisciplinario facilita la articulación con otras áreas del conocimiento, favoreciendo el desarrollo de proyectos integradores que vinculan competencias comunicativas, tecnológicas, artísticas e investigativas.

Otro elemento que fortalece la factibilidad institucional corresponde al rol del docente como mediador del aprendizaje. La secuencia proporciona orientaciones metodológicas, recursos y criterios de evaluación que facilitan su implementación, reduciendo la necesidad de realizar adaptaciones significativas durante su desarrollo. Asimismo, la organización detallada de los momentos, segmentos y actividades favorece la planificación de las sesiones de clase y contribuye a la sistematización del proceso de enseñanza.

Finalmente, aunque la propuesta incorpora herramientas digitales innovadoras y entornos inmersivos como FrameVR, su implementación no depende exclusivamente de estos recursos. La secuencia conserva su estructura pedagógica incluso cuando determinados componentes tecnológicos deben sustituirse por alternativas convencionales, lo que amplía sus posibilidades de aplicación en instituciones con diferentes niveles de acceso a recursos tecnológicos.

En consecuencia, puede afirmarse que la propuesta presenta una adecuada factibilidad técnico-institucional, al articular recursos tecnológicos accesibles, una organización metodológica clara y una estructura compatible con las condiciones habituales de las instituciones educativas. Esta combinación favorece la implementación de la secuencia en contextos reales de enseñanza, manteniendo la coherencia entre innovación pedagógica, disponibilidad de recursos y pertinencia curricular.

6.3 Conclusiones

6.3.1 Conclusión general

La presente investigación permitió alcanzar el objetivo general mediante el diseño de una secuencia didáctica fundamentada en el *storytelling* como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la competencia discursiva en estudiantes de noveno grado. La propuesta fue concebida desde los principios de la investigación proyectiva, lo que posibilitó partir de un diagnóstico de necesidades, construir una solución educativa sustentada teóricamente y someterla a un proceso de discusión sobre su coherencia interna, factibilidad y validación por juicio de expertos.

El desarrollo de la propuesta evidenció que el fortalecimiento de la competencia discursiva requiere una planificación didáctica que trascienda la enseñanza aislada de habilidades lingüísticas y favorezca procesos integrados de planeación, elaboración y ejecución del discurso en situaciones auténticas de comunicación. En este sentido, la secuencia diseñada articula el análisis intertextual, el *storytelling*, el aprendizaje colaborativo y el uso pedagógico de herramientas digitales como *NotebookLM* y *FrameVR*, configurando un entorno de aprendizaje que promueve la organización del pensamiento, la argumentación, la creatividad y la comunicación significativa. Desde el punto de vista teórico, la investigación permitió integrar aportes de la competencia discursiva, el enfoque sociocultural, el aprendizaje significativo, la composición escrita, las metodologías activas y la secuencia didáctica, consolidando una estructura conceptual coherente que sustenta cada uno de los momentos de la propuesta. Esta articulación evidencia que las decisiones metodológicas y didácticas no responden a la incorporación aislada de estrategias innovadoras, sino a un proceso de diseño fundamentado en referentes que orientan el desarrollo progresivo de la competencia discursiva.

Asimismo, la discusión sobre la coherencia interna y la factibilidad de la propuesta permitió establecer que existe correspondencia entre el problema de investigación, los objetivos planteados, los fundamentos teóricos, las actividades diseñadas, los recursos empleados y las estrategias de evaluación previstas. De igual manera, el proceso de validación teórica mediante juicio de expertos constituye un mecanismo para fortalecer la calidad académica de la secuencia, al incorporar observaciones especializadas que contribuyen a optimizar su estructura antes de una eventual implementación en el contexto escolar.

En consecuencia, esta investigación aporta una propuesta didáctica estructurada y teóricamente fundamentada que amplía las posibilidades para el desarrollo de la competencia

discursiva en la educación básica secundaria. Su principal contribución consiste en ofrecer una alternativa metodológica que integra literatura, narración, tecnologías digitales e inteligencia artificial desde una perspectiva pedagógica crítica, favoreciendo escenarios de aprendizaje activos, contextualizados y orientados a la construcción significativa del discurso.

6.3.2 Conclusiones específicas

Conclusión frente al objetivo específico 1

El diagnóstico realizado permitió comprender las principales necesidades asociadas al desarrollo de la competencia discursiva en los estudiantes de noveno grado, evidenciando dificultades relacionadas con la organización de las ideas, la argumentación, la planificación del discurso y la comunicación oral. El análisis de la información obtenida mediante el grupo focal permitió identificar estas necesidades desde la experiencia de los propios participantes, proporcionando criterios para orientar el diseño de una propuesta pertinente al contexto escolar. En consecuencia, esta fase constituyó el fundamento para la formulación de una secuencia didáctica alineada con las características y requerimientos del grupo objeto de estudio.

Conclusión frente al objetivo específico 2

La revisión y articulación de los referentes teóricos permitió consolidar una base conceptual que sustentó cada uno de los componentes de la propuesta didáctica. Los aportes sobre competencia discursiva, aprendizaje sociocultural, aprendizaje significativo, composición escrita, *storytelling*, aprendizaje basado en proyectos y secuencia didáctica hicieron posible estructurar un diseño coherente, en el que las decisiones metodológicas y pedagógicas responden a fundamentos científicos y educativos claramente definidos. Esta integración teórica favoreció la construcción

de una propuesta que trasciende el uso aislado de estrategias innovadoras y configura un proceso sistemático para el fortalecimiento de la competencia discursiva.

Conclusión frente al objetivo específico 3

El diseño de la secuencia didáctica permitió integrar, de manera progresiva y articulada, los momentos de planeación, elaboración y ejecución del discurso mediante actividades contextualizadas que promueven la investigación, el análisis intertextual, la organización de ideas, la producción narrativa y la comunicación oral. La incorporación del *storytelling* como eje articulador, junto con herramientas digitales como *NotebookLM* y *FrameVR*, fortaleció el carácter innovador de la propuesta y amplió las posibilidades de participación activa de los estudiantes. Asimismo, la discusión sobre su coherencia interna, la valoración de su factibilidad y el proceso de validación teórica evidencian que la secuencia constituye una propuesta didáctica consistente y susceptible de implementación en contextos educativos similares.

6.3.3 Aportes teóricos, metodológicos y didácticos de la investigación

La presente investigación aporta al campo de la didáctica de la lengua y la literatura una propuesta pedagógica estructurada que articula fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos orientados al fortalecimiento de la competencia discursiva en estudiantes de educación básica secundaria. A diferencia de propuestas centradas exclusivamente en la producción escrita o la expresión oral, la secuencia diseñada concibe la competencia discursiva como un proceso integral que involucra la planeación, elaboración y ejecución del discurso en situaciones auténticas de comunicación.

Desde el punto de vista teórico, la investigación integra aportes provenientes de diferentes perspectivas que convergen en un mismo propósito formativo. La articulación entre la competencia

discursiva, el enfoque sociocultural, el aprendizaje significativo, los modelos cognitivos de composición escrita, el *storytelling* y las metodologías activas permitió consolidar un marco conceptual coherente que sustenta cada una de las decisiones pedagógicas adoptadas durante el diseño de la propuesta. Esta integración evidencia que el fortalecimiento de la competencia discursiva requiere comprender el discurso como una práctica social y un proceso de construcción progresiva, más allá del desarrollo aislado de habilidades lingüísticas.

En el ámbito metodológico, la investigación demuestra la pertinencia de la investigación proyectiva como alternativa para el diseño de propuestas educativas fundamentadas en necesidades reales del contexto escolar. El desarrollo de las fases de diagnóstico, diseño, discusión, análisis de la coherencia interna, valoración de la factibilidad y validación por juicio de expertos permitió estructurar una propuesta respaldada por un proceso sistemático de fundamentación y revisión académica. De esta manera, el estudio aporta un referente metodológico para futuras investigaciones orientadas al diseño de estrategias pedagógicas innovadoras antes de su implementación en escenarios educativos.

Desde la perspectiva didáctica, uno de los principales aportes consiste en la construcción de una secuencia organizada alrededor del *storytelling* como estrategia articuladora del aprendizaje. Esta propuesta integra el análisis intertextual entre *Los ojos verdes* y *The Shape of Water* con actividades de investigación, argumentación, producción narrativa y comunicación oral, favoreciendo la participación activa de los estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje. Asimismo, la incorporación de herramientas como *NotebookLM* y *FrameVR* evidencia que las tecnologías digitales y la inteligencia artificial pueden desempeñar un papel relevante en la mediación pedagógica cuando su uso responde a objetivos de aprendizaje claramente definidos y se encuentra sustentado en criterios didácticos y éticos.

Finalmente, la investigación aporta una propuesta susceptible de adaptación a otros contextos educativos, áreas del conocimiento y niveles de formación. La estructura progresiva de la secuencia, la flexibilidad de sus estrategias y la integración de metodologías activas permiten que el diseño trascienda el contexto específico en el que fue concebido y constituya un referente para docentes e investigadores interesados en fortalecer los procesos discursivos mediante experiencias de aprendizaje contextualizadas, colaborativas e innovadora.

6.3.4 Limitaciones de la investigación

Como toda investigación, el presente estudio se desarrolló dentro de unos alcances específicos que delimitaron su desarrollo y los resultados obtenidos. En este sentido, la principal limitación estuvo relacionada con la naturaleza proyectiva de la investigación, la cual orientó el proceso hacia el diseño y la validación teórica de una propuesta didáctica, sin contemplar su implementación en un contexto escolar durante el tiempo de ejecución del estudio. En consecuencia, la investigación no tuvo como propósito evaluar el impacto de la secuencia didáctica sobre el desempeño discursivo de los estudiantes, sino establecer su coherencia conceptual, metodológica y pedagógica como una propuesta susceptible de aplicación.

De igual manera, el estudio se circunscribió al contexto de estudiantes de noveno grado y tomó como eje de trabajo el análisis intertextual entre *Los ojos verdes*, de Gustavo Adolfo Bécquer, y *The Shape of Water*, de Guillermo del Toro. Aunque esta selección respondió a los propósitos formativos de la propuesta y permitió desarrollar procesos de interpretación, argumentación y construcción narrativa, los resultados obtenidos en términos de diseño no pretenden generalizarse a otros niveles educativos, áreas del conocimiento o corpus literarios sin los procesos de adaptación correspondientes.

Asimismo, la incorporación de herramientas digitales como *NotebookLM* y *FrameVR* fue planteada desde una perspectiva de diseño pedagógico. Su utilización efectiva dependerá de las condiciones tecnológicas, la disponibilidad de recursos institucionales y las competencias digitales de docentes y estudiantes en los contextos donde la propuesta llegue a implementarse. Por esta razón, la viabilidad de algunos componentes tecnológicos deberá analizarse de acuerdo con las particularidades de cada institución educativa. No obstante estas limitaciones, las decisiones metodológicas adoptadas permitieron alcanzar los objetivos propuestos y construir una secuencia didáctica fundamentada teóricamente, coherente en su estructura interna y respaldada mediante un proceso de validación por juicio de expertos. En este sentido, las limitaciones identificadas no disminuyen el valor de la investigación, sino que delimitan su alcance y abren nuevas posibilidades para el desarrollo de estudios posteriores orientados a la implementación y evaluación de la propuesta en escenarios educativos reales.

6.3.5 Recomendaciones

A partir del proceso investigativo desarrollado y de los resultados obtenidos en el diseño y validación teórica de la secuencia didáctica, se plantean las siguientes recomendaciones para docentes, instituciones educativas e investigadores interesados en el fortalecimiento de la competencia discursiva mediante metodologías activas.

En primer lugar, se recomienda implementar la secuencia didáctica en contextos reales de educación básica secundaria con el propósito de evaluar su incidencia en el fortalecimiento de la competencia discursiva de los estudiantes. Esta implementación permitirá valorar aspectos relacionados con la pertinencia de las actividades, la participación estudiantil, el desarrollo de las habilidades discursivas y la efectividad de las estrategias de evaluación propuestas. Asimismo, se

sugiere que las instituciones educativas promuevan espacios de formación docente orientados al uso pedagógico de metodologías activas, el *storytelling* y las herramientas de inteligencia artificial generativa, favoreciendo procesos de innovación educativa sustentados en criterios didácticos, éticos y pedagógicos. La incorporación de estos recursos debe responder a objetivos de aprendizaje claramente definidos y fortalecer el papel del docente como mediador del proceso formativo.

Para futuras investigaciones, se recomienda desarrollar estudios que implementen y evalúen la propuesta en diferentes contextos educativos, comparando sus resultados con otras estrategias didácticas dirigidas al fortalecimiento de la competencia discursiva. De igual manera, sería pertinente ampliar la secuencia hacia otros grados escolares, áreas del conocimiento o corpus literarios, con el fin de analizar su adaptabilidad y alcance en escenarios educativos diversos.

Asimismo, incorporar los instrumentos de recolección de información diseñados durante el desarrollo de este estudio y que no fueron aplicados debido al alcance proyectivo de la investigación. El cuestionario dirigido a docentes y la entrevista semiestructurada (véase Apéndice A) constituyen herramientas pertinentes para valorar la viabilidad de la propuesta en el contexto escolar, identificar fortalezas y aspectos susceptibles de mejora, así como analizar su incidencia en el fortalecimiento de la competencia discursiva de los estudiantes y su pertinencia dentro de la malla curricular. La aplicación de estos instrumentos permitirá complementar la validación teórica realizada en esta investigación con evidencia empírica derivada de su implementación en escenarios educativos reales.

Finalmente, se considera conveniente continuar investigando las posibilidades que ofrecen los entornos inmersivos, la inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura. No obstante, su incorporación deberá mantenerse subordinada a propósitos pedagógicos claramente establecidos, garantizando

que la innovación tecnológica contribuya efectivamente al desarrollo de competencias comunicativas y discursivas en los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Austin, J. L. (1962). How to do things with words. Oxford University Press.

Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal .

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Bygate, M. (1987). Speaking. Oxford University Press.

Caguana, et al. (2025). Fortalecimiento de competencias discursivas en estudiantes ecuatorianos mediante entornos virtuales y prácticas pedagógicas multimodales .

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso . Editorial Ariel.

Canale, M. (1980). De la competencia comunicativa a la pedagogía del lenguaje comunicativo .

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural . Educere, 5(13), 41-44.

Carrillo Bravo, J. A., & Carrillo Duarte, J. A. (2022). Manual de calidad basado en la ISO 9001-2015 para Chimo Conchemira C.A. [Trabajo especial de grado, Universidad Valle del Momboy].

Cassany, D. (1999). Construir la escritura . Editorial Paidós.

Cassany, D. (2006). Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir. Paidós.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Graó.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua . Editorial Graó.

- Celis Celis, A., y Peña Arrieta, M. (2025). Narrativas escolares y producción escrita: el storytelling como estrategia didáctica .
- Coll, C. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento . Editorial Paidós.
- Coll, C. (1993). El constructivismo en el aula . Editorial Graó.
- Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de secuencias didácticas. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Díaz Domínguez, T., & Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (23), 1-15.
- Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). The psychology of the language learner revisited. Routledge.
- Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition & Emotion*, 6(6), 409-434.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso.
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* .
- Foucault, M. (2002). La arqueología del saber . Siglo XXI Editores.
- García, Á. P., & Rodríguez, I. S. (2023). El storytelling como recurso didáctico-comunicativo para fomentar la lectura. *Texto Livre*, 16, e40452.
- Gil Flores, J. (s. f.). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Universidad de Sevilla.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books.

Gómez, O. Y. A., Ortiz, O. L. O., & Angulo, J. G. M. (2022). La convergencia de aprendizajes en el metaverso. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 15(2), 385-398.

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55–60.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.

Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Fundación Sygal.

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Guía para la comprensión holística de la investigación*. Fundación Sygal.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin Books.

Jiménez, A. A. Á. (2018). Enfoque sociocultural y algunas aproximaciones en la enseñanza de las ciencias. En *Proyectos investigativos en educación en ciencias: Articulaciones desde enfoques histórico-epistemológicos, ambientales y socioculturales* (pp. 125–147).

Jürgen Habermas (Stanford Encyclopedia of Philosophy). (2023, 15 septiembre).

Lecaros, A. D. (2007). *Las funciones del lenguaje según Román Jakobson*. Chile.

Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). Routledge.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.

MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.

Madrid García, D. C. (2020). *Diseño de una secuencia didáctica para el fortalecimiento del pensamiento crítico mediada por la estrategia del debate de las Naciones Unidas en estudiantes de décimo grado del Colegio Técnico Microempresarial El Carmen . Universidad Autónoma de Bucaramanga*.

Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33.

McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4(1), 78–96.

Méndez, F. X. (2010). *El niño que no quería ir al colegio: Fobia escolar, solución paso a paso*. Pirámide.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua castellana*. Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (6), 83-102.

Muñoz-Repiso, A. G. V., & Gómez-Pablos, V. B. (2017). *Aprendizaje Basado en Proyectos*

- (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de investigación educativa*, 35(1), 113-131.
- Navarro, J. (2021). El discurso como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la expresión oral en estudiantes de grado décimo .
- Nwabunwene, D., & Enisire, R. E. (2023). Critical discourse analysis of Bishop Matthew Hassan Kukah's 2022 Easter message: Implications for national cohesion. *International Journal of Literature, Language and Linguistics*, 6(3), 129-139.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. UNESCO.
- Otero, A., y Mendoza, L. (2022). La competencia discursiva y la adecuación del registro en el contexto escolar .
- Palmero, M. L. R. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Public speaking : an audience-centered approach : Beebe, Steven A., 1950- : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive. (2009). Internet Archive.
- Pulido, A., & Pérez, V. M. (2018). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: Un novedoso acercamiento a sus dimensiones. Instituto Superior Pedagógico “Rafael M. de Mendive”.
- Roam, D. (2010). Tu mundo en una servilleta: Resolver problemas y vender ideas mediante dibujos. Gestión 2000.

- Robin, B. R. (2008). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. En J. Flood, S. B.
- Rubio Jaramillo, A. (2025). Inteligencia artificial y competencias comunicativas en inglés: una revisión sistemática con enfoque crítico .
- Russell, B. (1948). Human knowledge: Its scope and limits. George Allen & Unwin.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129–142
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*.
- Shannon, C. E., y Weaver, W. (1949). The mathematical theory of communication. University of Illinois Press.
- Soliman, M. (2022). La competencia comunicativa en español como L2/LE: Una reflexión a partir del aula. *Revista Mikarimin*, 8(1), 97–110.
- Tobon, S., Pimienta, J. y García, J. (2010) *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencia*. Prentice Hall.
- Tovar Osorio, D. M. (2020). Fortalecimiento de la comprensión y producción textual en estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga .
- Universidad del Gran Rosario. (2023). *Manual de Procedimiento: Proyectos de Investigación*. Secretaría de Investigación y Desarrollo.
- Useche, Y. S. G., & Roys, G. A. G. (2022). Desarrollo de habilidades comunicativas a través de secuencias didácticas. *Revista Unimar*, 40(2), 106-129.

- Van Dijk, T. (2008). El discurso como estructura y proceso .
- Van Dijk, T. (2012). Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo .
- Vargas Gómez, L. (2025). Inteligencia artificial y mediación pedagógica en la producción discursiva .
- Vargas, et al. (2021). Pedagogía por proyectos y secuencia didáctica: una alternativa para el desarrollo de competencias comunicativas .
- Vasileva, O., & Balyasnikova, N. (2019). (Re)introducing Vygotsky's thought: From historical context to contemporary research. *Frontiers in Education*, 4, Artículo 151.
- Vygotsky, L. (1978/1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores . Editorial Crítica.
- Wolff M (2013). Una teoría integrada del pensamiento y el habla que se basa en Vygotsky y Bakhtin/Vološinov. *Dialogic Pedagogy: A Journal for Studies of Dialogic Education*
- Wolford, R. (2025). The relationship between student performance in English language proficiency and academic content assessments (Disertación doctoral). Murray State Theses and Dissertations, Murray State University.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437.
- Zabala, A. (2000). La práctica educativa: cómo enseñar. Graó.
- Zambrano, P. J. S., Cedeño, G. D. R. B., & Rivadeneira, M. R. L. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 63-85.

Apéndices

Apéndice A. Instrumentos complementarios no aplicados

Cuestionario – Experiencia docente en el campo discursivo

Pregunta 1: En las actividades orales o expositivas que usted realiza en clase, ¿qué orientaciones brinda a los estudiantes antes de que produzcan su discurso?

Pregunta 2: Desde su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes de octavo y/o noveno grado al momento de planear, organizar o ejecutar una exposición o intervención oral?

Pregunta 3: ¿Qué condiciones (tiempo, recursos, tipo de actividades) deberían tenerse en cuenta para facilitar la implementación de una propuesta orientada al fortalecimiento de la competencia discursiva?

Pregunta 4: ¿Qué actividades o estrategias le han resultado más efectivas para fortalecer la argumentación o la expresión oral en sus estudiantes?

Pregunta 5: ¿En qué momentos del plan de área o de las unidades que usted desarrolla podría integrarse de manera pertinente una propuesta orientada al fortalecimiento de la competencia discursiva?

Pregunta 6: Desde su perspectiva, ¿qué características debería tener una intervención oral para considerarse bien estructurada y argumentativamente sólida en grado noveno?

Entrevista – Percepciones docentes sobre la competencia discursiva

Pregunta 1: ¿considera usted que el desarrollo de la competencia discursiva es relevante durante el proceso educativo de un estudiante de educación media-superior? Y si es así, ¿por qué?

Pregunta 2: ¿ha identificado alguna diferencia significativa en las habilidades expositivas entre los estudiantes de diferentes grados o cursos? ¿Podría darnos algún ejemplo al respecto?

Pregunta 3: Si se pudiese trabajar más a fondo esta parte de la habilidad discursiva ¿considera usted que sería mejor abordarlo en los últimos grados del proceso educativo de los estudiantes? Es decir, de octavo a once o considera que puede hacerse desde grados inferiores, digamos sexto.

Pregunta 4: ¿podría decirse que la necesidad de trabajar esta competencia es competente no solo en su asignatura, sino en cualquiera de las cursadas por los estudiantes?

Pregunta 5: ¿Cree usted que es pertinente abrir un espacio dentro de la malla curricular anual destinado al fortalecimiento de la competencia discursiva expositiva en los estudiantes?

Instrumento de recolección

Apéndice B. *Instrumento de recolección*

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN: GRUPO FOCAL

Estudio de las percepciones y prácticas en torno a la planeación, elaboración y ejecución del discurso en el aula en estudiantes de noveno grado del Instituto Técnico Dámaso Zapata

El grupo focal es una técnica mediante la cual se busca indagar sobre las percepciones, opiniones y experiencias mediante la interacción y el diálogo colectivo. Como instrumento, es particularmente útil para explorar conocimientos y experiencias, dado que, al ser un espacio de

opinión permite a quienes participan compartir sentimientos, pensamientos y vivencias (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013), que como resultado arroja una serie de datos cualitativos.

El presente ejercicio tiene por finalidad identificar las percepciones y prácticas de los estudiantes frente a las intervenciones orales en grupo durante las actividades del aula, especialmente desde las categorías de percepciones y prácticas del discurso. Para lo cual, se establecieron dos momentos, posteriormente denominados como categorías, en donde se ahonda sobre las perspectivas y prácticas de los estudiantes en cuanto a la expresión oral y el ejercicio discursivo. A continuación, se presentan las preguntas formuladas para este ejercicio de observación:

Primer momento - Percepciones

En este primer momento se busca conocer las percepciones de los estudiantes frente a las situaciones en las que deben intervenir oralmente durante un público.

1. Para comenzar, quiero conocer ¿cómo suelen ser las situaciones cuando usted y sus compañeros tienen que hablar o participar frente al grupo?
 - a. Para usted ¿qué es la expresión oral (o discurso)?
 - b. ¿Por qué es necesaria la expresión oral frente al público?
 - c. ¿En qué escenarios considera que es necesario la expresión oral?
 - d. ¿Qué actividades de expresión oral conoce?
 - e. ¿Qué sentimientos o pensamientos aparecen en el momento de hablar en público?

Segundo momento - Prácticas

Esta sección busca explorar las experiencias de los estudiantes en la participación oral frente a un público determinado

2. Cuando tienen que intervenir o hablar frente a un público, ¿cómo describirían esa experiencia?

- a. ¿Recuerda alguna actividad reciente en la que tuvo que participar oralmente? ¿Cómo suele participar en dicho tipo de actividades?
- b. En el ámbito académico ¿Qué sucede generalmente cuando un profesor le pide opinión o respuesta de algún tema?
- c. ¿Cómo describiría la participación de sus compañeros durante las actividades académicas?
- d. ¿Qué dificultades suelen aparecer cuando tienen que expresar sus ideas oralmente?
- e. Cuando deben explicar una idea, responder una pregunta o exponer un tema en situaciones sociales ¿cómo suelen prepararse para hacerlo?

Ejecución y manejo de datos

El ejercicio fue llevado a cabo con 50 estudiantes de noveno grado de la institución educativa Instituto Técnico Dámaso Zapata, algunos pertenecientes al semillero de debate de la institución, quienes cursan los grados octavo y noveno, y otros del grado 9-05. Ahora bien, en cuanto a su implementación, se ejecutaron 3 sesiones de grupo focal: la primera, con 15 estudiantes del semillero de debate (identificados con las nomenclaturas ES1 a ES15) y un primer moderador (nomenclatura M1), en donde se trabajó de manera exclusiva la categoría de percepciones; la segunda, con otros 15 estudiantes del semillero de debate (identificados con las nomenclaturas ES16 a ES30) y un segundo moderador (nomenclatura M2), en donde se trabajó de manera exclusiva la categoría de prácticas; y la tercera, con 20 estudiantes del grado 9-05 (identificados con las nomenclaturas EN1 a EN20) y el segundo moderador (nomenclatura M2), en donde se trabajaron ambas categorías, percepciones y prácticas.

Por otra parte, en lo que respecta al manejo de datos e información, el material producido en este ejercicio como lo demás competente al proyecto, cuenta con el aval de los padres de familia de los estudiantes. En el consentimiento suministrado se solicita permiso para trabajar de manera directa con los alumnos, la recolección de sus producciones orales y escritas, grabación de imagen

y voz, etc. Por tanto, se decidió que para su registro, el grupo focal se documenta en formato de grabación de audio, con el fin de no llegar a incomodar a los participantes y posteriormente poder transcribir sus intervenciones.

Puesta en marcha

Al inicio de la sesión, el moderador a cargo realiza una breve presentación para explicar la dinámica y finalidad de la actividad. Esto con la intención de definir el ejercicio a realizar, establecer reglas y aclarar dudas al respecto, de manera que, los estudiantes comprendan y se sientan en confianza de participar abiertamente a lo largo de la sesión.

Para empezar, el moderador se presenta ante los participantes y hace mención del propósito del encuentro, el cual es conocer sus percepciones y experiencias durante la participación oral en el aula, especialmente al expresar opiniones, argumentar o hablar frente a otros compañeros. Para lo que, se les informa que la sesión será registrada en formato de audio para un posterior análisis de las respuestas, y que lo recolectado en dicha grabación será usado únicamente con fines académicos, tal y como fue mencionado a sus tutores.

Seguido de esto, se explican brevemente las normas de participación para el desarrollo del ejercicio. Se hace énfasis en la participación por turnos para procurar el orden, la escucha de las intervenciones y el respeto hacia los compañeros, y se invita a la libre participación e intervención, señalando que todas las opiniones son válidas y que no existen respuestas correctas o incorrectas.

Tabla 6*Nomenclatura de transcripciones*

Nomenclaturas establecidas		
Sesión 1- Perspectivas	Sesión 2 - Prácticas	Sesión 3 - Perspectivas y prácticas
M1: Moderador 1 (Angie Natalia Acevedo Rueda)	M2: Moderador 2 (kevin Andrey Buenahora Mendoza)	M2: Moderador 2 (kevin Andrey Buenahora Mendoza)
ES: Estudiante del semillero de debate	ES: Estudiante del semillero de debate	EN: Estudiante de noveno
ES1: Estudiante 1	ES16: Estudiante 16	EN1: Estudiante 1
ES2: Estudiante 2	ES17: Estudiante 17	EN2: Estudiante 2
ES3: Estudiante 3	ES18: Estudiante 18	EN3: Estudiante 3
ES4: Estudiante 4	ES19: Estudiante 19	EN4: Estudiante 4
ES5: Estudiante 5	ES20: Estudiante 20	EN5: Estudiante 5
ES6: Estudiante 6	ES21: Estudiante 21	EN6: Estudiante 6
ES7: Estudiante 7	ES22: Estudiante 22	EN7: Estudiante 7
ES8: Estudiante 8	ES23: Estudiante 23	EN8: Estudiante 8
ES9: Estudiante 9	ES24: Estudiante 24	EN9: Estudiante 9
ES10: Estudiante 10	ES25: Estudiante 25	EN10: Estudiante 10
ES11: Estudiante 11	ES26: Estudiante 26	EN11: Estudiante 11
ES12: Estudiante 12	ES27: Estudiante 27	EN12: Estudiante 12
ES13: Estudiante 13	ES28: Estudiante 28	EN13: Estudiante 13
ES14: Estudiante 14	ES29: Estudiante 29	EN14: Estudiante 14
ES15: Estudiante 15	ES30: Estudiante 30	EN15: Estudiante 15
		EN16: Estudiante 16
		EN17: Estudiante 17
		EN18: Estudiante 18
		EN19: Estudiante 19
		EN20: Estudiante 20

Nota. Nomenclaturas designadas a los estudiantes y monitores para las transcripciones de las sesiones de grupo focal.

Sesión 1 - Percepciones

M1: Listo chicos, entonces, como les decía, la actividad del día de hoy es para conocer un poco más sobre sus percepciones respecto al discurso, la expresión oral y el hablar en público.

M1: Entonces, ¿cómo vamos a hacer? Voy a hacer una pregunta. Ustedes, quien quiera hablar, alza la mano, espera que se le dé turno.

M1: Muchachos, esto es una socialización más que nada. Como les dije, quiero conocer sus perspectivas, sus experiencias. Créanme que cualquier respuesta es válida, cualquier experiencia vivida también. Entonces, no teman hablar, estamos en un espacio de respeto. Creo que ya todos estamos en edad de respetar qué dice la otra persona, qué opina. Entonces, sin más, pues vamos a empezar.

M1: Entonces, como les decía, ya enfocándonos más en un escenario más familiar, que sea acá durante la clase, en alguna exposición o algo así, quiero conocer sobre esas situaciones en cuando ustedes o sus demás compañeros tienen que hablar o participar frente a un público grande, ya sea acá en el salón o que tenían que hablar frente a muchas personas. Cómo ven ustedes todas esas situaciones.

M1: Entonces, para empezar, quisiera saber, para ustedes qué es la expresión oral o qué es el discurso.

M1: O sea, ¿eso qué significa para ustedes?

ES3: La expresión oral es cuando uno quiere comunicar o compartir algo, una idea o una explicación. Para mí eso es como el hablado oral.

M1: Listo, gracias compañera. ¿Hay alguien más que quiera decirnos? Para usted, ¿qué es la expresión oral o qué es el discurso? ¿Qué significa esa acción de pararse de hablar frente a un público?

ES5: Dar una idea a un público grande, o sea, como no solo a unas pocas personas, sino a más, no sé cómo explicarlo, como a dar una idea hacia un público grande.

M1: O se como comunicar algo a varias personas, ¿Es lo quieres decir?

ES8: Sí.

M1: Listo, gracias. ¿Hay alguien más que quiera opinar sobre esto?

M1: Bueno, listo, vamos entonces con la siguiente.

M1: Entonces, ya sabemos, como dijeron los compañeros, la expresión oral es un ejercicio de comunicación con el que nosotros nos dirigimos a los demás, expresamos alguna idea, algún sentimiento, nos comunicamos con las demás personas.

M1: Ahora, ustedes, teniendo en cuenta eso que dijeron los compañeros y lo que ustedes piensan, ¿qué sentido tiene o para qué creen que es necesaria la expresión oral? O sea, ¿es necesario expresarnos hacia los demás o no? ¿Y por qué?

ES2: Pues sí porque es un punto de vista de cada quien, o sea, es una opinión.

M1: Listo, ¿alguien más? ¿Alguien más considera que es importante saber hablar en público, poderse expresar?

ES8: No.

M1: ¿No? ¿Por qué crees que no?

M1: Bueno, entonces, a ver. ¿En qué escenarios consideran ustedes que es necesario hablar en público? O sea, ¿en qué momentos?

ES8: En todos

M1: ¿En todos? ¿En todos como cuáles?

ES10: Él tiene una

ES14: Sí, dígale

ES11: Sí, digamos, cómo usted va a vender un dulce

ES14: Sí, normal, por eso. Literal.

ES10: Hable bien.

ES3: Sí, es importante porque, o sea, ¿cómo te expresas con la otra persona? Esa persona que va a saber lo que te molesta, si te están haciendo algo que te molesta y tú no te expresas, lo van a seguir haciendo. En todos los casos es importante expresarse.

M1: Listo, o sea, no solamente es necesario expresarse acá en el colegio, ¿cierto? O sea, también es importante expresarse con los amigos, con la familia, en un futuro. ¿Ustedes qué piensan en su futuro? ¿No creen que van a tener también que expresarse frente a más personas?

ES3: Sí.

M1: Entonces, pues, muchachos, eso es a lo que vamos. Queremos, pues, como que ustedes, aparte de enseñarles este tipo de cosas, este tipo de estrategias o demás, también sean, como que creen conciencia respecto a la importancia de expresarse y saber hacerlo.

M1: Y bueno, ya, entonces, digamos, ¿qué actividades de expresión oral ustedes conocen? ¿Qué les han puesto a hacer acá en el colegio? ¿En qué momentos o en qué ejercicios, tareas o lo que sea? ¿Se han visto ustedes en la necesidad?

ES3: Exposiciones.

M1: Exposiciones. ¿No los han puesto a hacer nada más, los profesores? No sé. En las izadas de bandera.

M1: ¿Ustedes les han tocado hacer foros? ¿Alguna vez han tenido que hacer un foro?

ES7: Debates.

M1: ¿Debates también les han puesto?

M1: Bueno, digamos, en todos estos, en las exposiciones, por ejemplo, ¿cómo se han sentido al momento de exponer?

ES12: Fácil.

M1: ¿Fácil?

ES12: observado.

M1: ¿Observado? ¿Te sientes observado cuando tienes que exponer?

ES11: Si usted se lo aprende fácil, fácil.

M1: Bueno, y entonces supongamos que tienen una exposición y no la prepararon.

M1: ¿Cómo se sienten?

ES5: Inreparados.

ES11: Con pánico, con nervios

M1: Bueno, que tienen pánico, que tienen nervios.

M1: Y bueno, ¿ustedes les gustaría aprender a preparar la exposición y que no sea tan difícil? Que no sea solamente aprenderse toda la información y...

ES8: Aprender a explicar, estar relajado cuando uno explica eso.

M1: Si eso está bien. Algunos de ustedes han tenido que hacer debates, me dijeron

ES11: Sí, acá en clase.

M1: Bueno, ¿y en los debates? ¿Cómo se han sentido en los debates?

ES6: O sea, si uno en los debates mezcla muchas emociones. Porque es que uno se estresa porque la otra persona dice algo que a ti no te parece y pues en un debate no puedes alzar la voz porque se ve mal. Tienes que aceptar su punto de vista y eso es algo que pues toca aprender.

M1: Listo, gracias compañera. ¿Alguien más quiere opinar sobre esos ejercicios?

M1: Bueno muchachos, entonces ya hablando un poquito de todo esto, quiero volver a la primera pregunta que les decía. Para ustedes, teniendo en cuenta todo esto que compartimos, ¿Qué piensan ustedes que es como tal la expresión oral? ¿Es un recurso? ¿Es una habilidad? ¿Es qué? ¿Qué es para ustedes?

M1: El expresarse hacia los demás, el poder hablar frente a un grupo de personas. ¿Sienten que es una necesidad? ¿Es algo que ustedes necesitan para poder estar con los demás? ¿Poder darle valor a su palabra, a sus opiniones? ¿Cómo se llama eso?

M1: Listo, muchachos. Eso sería todo entonces, muchas gracias por la atención y por participar.

Sesión 2 - Prácticas

M2: Buenas tardes.

M2: Bueno, mi nombre es Kevin Andrey, yo soy estudiante de la Universidad Industrial de Santander. Y en este Grupo Focal lo que queremos es que ustedes nos digan las percepciones y prácticas en torno a la planeación, elaboración y ejecución del discurso en el aula del Instituto Técnico Damaso Zapata.

M2: ¿Cómo va a ser el Grupo Focal? Vamos a hacer varias preguntas, y de manera voluntaria, no todos deben que responder cada pregunta, sino pues me alzan la mano y empezamos pues a responder.

M2: ¿De qué se trata este Grupo Focal? Va enlazado con la competencia discursiva más la oralidad. Entonces, la primera pregunta para comenzar es cuando ustedes tienen que intervenir o hablar frente a un público, ¿cómo describe esa experiencia?

M2: ¿Alguien quiere participar?

ES19: Yo lo siento incómodo porque uno queda pensando que si uno se equivoca qué van a decir los demás

M2: Gracias, ¿alguien más?

ES22: Pues que antes de intervenir uno se siente emocionado, ansioso, piensa lo que va a hacer y lo que va a decir, o sea, como que carcome la cabeza.

M2: Carcome la cabeza.

M2: ¿Alguien más con esa pregunta?

ES23: Yo. Se sienten con nervios, porque sientes que tienes todas las miradas en si, en ti, (3:08) y tienes como ese peso y miedo a equivocarte y como que se burlen de ti o algo así.

M2: Bueno, ¿listo? ¿Alguien más?

M2: No, entonces pasemos a la otra pregunta.

M2: ¿Recuerdan ustedes alguna actividad reciente en la que tuvieron que participar oralmente? ¿Cómo les fue en esa participación y qué tipo de actividad fue?

M2: Entonces, ¿alguien quiere hablar?

ES21: Pues nos pusieron a actuar.

M2: Actuar.

ES22: Y pues nos fue bien.

ES26: Muy mal.

ES22: No, sí, nos fue bien, o sea...

M2: ¿Y cómo se sintió al momento de hablar frente a un público?

ES23: Pues sí, nerviosa por equivocarse y todo eso, pero pues ya a medida que uno va actuando y hablando, pues se le quitan los nervios.

M2: ¿Alguien más?

ES25: Este, digamos, hace poco tuvimos lo que era la exposición de Planecto de la España, Y pues, digamos, yo en lo personal nunca soy de preparar algo. Sí, pero pues, normal, mientras uno tenga la confianza necesaria en uno y no pensar que vaya a decir las demás personas, pues normal.

ES24: Digamos, yo no preparé nada, miré un video corto de un libro que tocaba leer y saqué de las notas más altas. Entonces, es más que nada la confianza que uno tiene en uno que como tal lo que uno va a hacer.

M2: Gracias. ¿Alguien más?

ES27: Pues hoy, en español, pues nos tocó pasar a leer un manual de convivencia y nos pusieron ahí a leer de eso y así.

M2: Gracias. ¿Alguien más por acá?

M2: Entonces, pasemos al otro. ¿Cómo describen la participación, no ya personal sino grupal, de sus compañeros? Ya sea en el curso que están ¿Hay participación activa al momento de hablar o no tanto?

ES28: En el grupo hay bastante participación activa, pero el problema es que las burlas y también, o sea, se ponen a jugar o... En sí, la indisciplina afecta bastante a... porque uno pierde la confianza de hablar al público ya que espera ya burlas o algo así.

M2: Gracias. ¿Alguien más?

M2: Pasemos a la siguiente. ¿Qué dificultades suelen aparecer cuando tienen que expresar sus ideas oralmente?

ES17: Que se ponga uno nervioso y que cuando uno se pone muy nervioso se suele olvidar las cosas. Eso me suele pasar a mí. En mi experiencia, pues me suele pasar que cuando me pongo muy nervioso se me empiezan a olvidar las cosas

ES29: Estoy hablando y empiezo a tartamudear, no soy capaz de unir las ideas con las frases y pierdo el control de lo que debo decir

E2S4: Sí, uno se empieza a comer letras de las palabras y empieza a no saber ni qué es lo que uno está diciendo.

ES21: Que sí que me pongo nerviosa. Pues a veces cuando se ponen muy nerviosos, se equivocan, se traban al hablar, se empiezan a mover mucho, a sudar y así.

ES26: Sí, a veces les empiezan a temblar las manos, pues a mí me empiezan a temblar las manos y empiezo como a tartamudear.

ES23: Cuando paso al frente me trabo al hablar

M2: ¿Alguien más? Listo.

M2: ¿Cuándo tienen que explicar una idea o un tema, responder una pregunta o una situación social, suelen preparar lo que van a hablar o no?

ES18: No.

E: Depende. Porque si a veces es una pregunta en clase, pues a veces uno le corcha la pregunta y no uno sabe, pero si ya es exponer como tal un tema, entonces uno ya se prepara más, investiga más a fondo como tal todo el tema para llegar a exponerlo.

ES24: Y depende de cuánto sea la nota también.

ES16: Porque si es que uno sabe que la nota va a ser, o sea no va a contar como mucho en el periodo, uno tampoco le presta como mucha atención a eso. Como una nota y ya, equis.

M2: ¿Alguien más? Listo.

M2: Entonces por allá ir finalizando, ya de la parte académica, quiero saber si... Ustedes están en noveno, ¿cierto?

ES24: Sí.

M2: Sí en el transcurso de sus estudios los profesores les han enseñado cómo expresarse oralmente frente a un público, y pues si les han enseñado, ¿qué les han enseñado?

ES23: Nos han enseñado como a no mantener leyendo en la exposición sino a leer una palabra clara como para recordar, y después sí seguir uno mismo. También la manera de atraer la atención de las personas que usted le está hablando para que ellas le estén poniendo atención a uno. También la...

ES17: Nos han enseñando al dar en las exposiciones, a tener un movimiento corporal para que los nervios no se apoderen de nosotros, porque al menos nos vamos desenvolviendo y nos dejamos llevar de lo que estamos haciendo.

M2: ¿Alguien más?

ES22: También, digamos, en mi caso mi profesor me ha enseñado lo que es el uso de las muletillas. Que repetir una palabra es constante, hace que se vuelva tedioso el tratar de escucharla. Digo yo, tedioso, porque escuchar repetidamente una frase así, cansa. Y ya es como lo único que nos han enseñado nuestros profesores, el uso de las muletillas.

M2: ¿Alguien más? ¿No?

M2: Listo, entonces para terminar, pues quisiera preguntarles si hay algo más que quieran agregar sobre sus experiencias cuando hablan o participan oralmente.

M2: Si alguien tiene algo que decir, un plus.

ES18: No, pues que a veces es chévere hablar sobre un tema que uno conoce. Como tu lugar, sabes lo que estás hablando y cómo te encuentras en todo esto.

M2: listo, entonces, pues esta fue la última pregunta. Gracias por su participación en este estudio.

M2: Esto siempre es a fin académico. Entonces, que tengan un lindo día.

Sesión 3 - Perspectivas y prácticas

M2: Buenos días. Soy estudiante de la UIS. Vamos a hacer un grupo vocal sobre la competencia discursiva y estos datos son a fines académicos.

Solo será para el trabajo de grado del fortalecimiento de la competencia discursiva en estudiantes de noveno grado. Entonces, para empezar, quisiera saber para ustedes qué es la expresión oral. ¿Alguien quiere participar en esta?

EN4: Es una persona que se expresa por medio de unas palabras a otras personas.

EN3: Alguien que se expresa verbalmente.

EN6: Que se expresa frente a un público.

EN1: Que sabe hablar.

M2: La segunda pregunta, ¿por qué es necesario la expresión oral frente al público?

EN2: Porque puedo describir mis pensamientos.

EN3: O porque puedo descubrir mis sentimientos al hablar

EN9: Para poder dejar el miedo o la pena frente a la gente.

EN4: No tener nervios al hablar.

EN6: Para poder comunicarse verbalmente y me entiendan.

M2: La tercera pregunta es, ¿qué escenarios consideran que es necesaria la expresión oral?

EN12: En los colegios cuando uno debe qué exponer

EN9: En las obras de teatro

EN15: En la casa

EN16: En actividades extracurriculares

EN9: En exposiciones

EN3: En un debate

M2: Y con esta seguimos en la línea que era, ¿qué actividades conocen.

EN9: Pues las que dijimos anteriormente, exposiciones, teatro.

EN1: Debates, narrativa

M2: ¿Cuál más conoce? Nada, listo. Y para finalizar esta parte, ¿qué sentimientos o pensamientos aparecen al momento cuando hablan en público?

EN6: Siento nervios

EN8: Vergüenza

EN10: Feo, porque uno se empieza a trabar. O sea las palabras obviamente.

EN2: Si uno no sabe hablar para qué hablar

M2: ¿Qué más?

EN7: Miedo a equivocarse y se burlen

EN11: Yo siento pánico escénico y empiezo a temblar.

EN9: Pena ya que pueden que se puedan burlar de uno.

EN18: Dolor de estómago, ya algo físico

EN1: Ataques de ansiedad, creo que se le dice así.

M2: Listo, ¿tienen alguna pregunta o quieren incluir algo más? Bueno con esto damos finalizada la primera parte sobre las percepciones sobre la competencia discursiva.

M2: Listo, ahora seguimos con la segunda. Entonces la primera pregunta de esta segunda sesión es ¿recuerdan alguna actividad reciente en la que tuvo que participar oralmente? ¿Qué pasó o cómo se sintieron?

EN5: Bueno, cuando yo iba en séptimo grado pasé a decir un poema en frente de todo el colegio y que pena. O sea, se le olvidó en un momento, pero después recordé y lo dije.

EN8: Cuando hicimos el video el video del libro ese de español y bueno me dio muchos nervios porque no sabía qué decir, pero es lo que se podía hacer, igual lo hago por la nota nada más.

EN9: Yo iba en segundo grado. Tenía que decir un poema de Simón Bolívar y ya jajaja pero bueno, entré en pánico, pero me dieron un premio.

EN6: Y con el vídeo que el profesor mostró delante de todos da pena que lo vean a uno

M2:: sea, ¿les da pena que las vean hablar?

EN2, EN5, EN10: Sí.

M2: Entonces, en ámbitos escolares, ¿qué sucede cuando un profesor les pide que den una opinión o respuesta frente a un tema? ¿Qué pasa? O sea, qué sienten al momento que un profesor lo señala a usted y le pide que responda.

EN3: Pues da miedo a uno equivocarse en la respuesta.

EN8: Da ese miedo de que uno diga algo y otro se empiece a burlar sobre mi respuesta.

EN7: Pues que uno diga algo que no es y el profesor no le guste y le baje la nota.

EN14: Sisas, obvio, que uno diga algo y le baje nota en el boletín, así son los profesores.

M2: La otra pregunta es ¿ustedes cómo describen la participación de sus compañeros al hablar?

EN5: Mal, re mal

M2: ¿Por qué mal?

EN5: Porque a esos no les gusta hablar en momentos de clase, pero sí en otros momentos como en el recreo

EN4: es que son muy desordenados al hablar. Alguien está opinando o diciendo algo y los interrumpen o cosas así.

EN1: Cuando hablan son muy incoherentes al momento de decir las cosas.

M2: ¿Alguien más?

EN9: Mal, ya que no son capaces de expresarse, o sea, de expresar lo que en verdad quieren decir.

EN2: Mal porque no respetan los turnos ni nada, hablan sin respetar el momento del que habla.

M2: Cuando ustedes tienen que hablar o expresarse oralmente, ya sea, digamos, una exposición, ¿ustedes cómo se preparan? ¿O cómo hacen al momento de hablar?

EN11: Pues yo me miro frente a un espejo y empiezo a practicar.

EN3: Cuando necesito practicar digamos para una exposición pongo al frente a mis papás y hermana y empiezo a exponerles sobre el tema que debo decir después en la clase.

EN6: Hago videollamada a un compañero y empezamos a practicar mutuamente para saber que nos falta saber.

EN8: Hago llamada con amigos?

EN7: La verdad yo no preparo nada, me gusta improvisar siempre

EN14: La plena yo improviso, como debe ser siempre. Caído al hablar de cualquier cosa.

EN9: Pues yo preparo ideas y cuando debo exponer pues leo lo que tengo en las diapositivas y con mis palabras explico eso.

M2: Bueno, eso es todo. ¿Alguien tiene una pregunta, duda, sugerencia?

M2: Para finalizar, darles las gracias por estar acá en este grupo focal y les deseo un feliz resto de día.

Análisis de resultados

A continuación, se encuentra el análisis detallado de cada uno de los patrones y las respuestas que dieron origen a los mismos. A partir de los cuales se establecieron los hallazgos que se encuentran en el documento principal de la presente investigación.

Tabla 7

¿Qué es la expresión oral (o discurso)

Subcategoría 1 / Concepto de expresión oral	Descripciones	Análisis
La expresión oral como comunicar, expresar y dar.	ES3: La expresión oral es cuando uno quiere comunicar o compartir algo, una idea o una explicación ES5: Dar una idea a un público grande EN4: Es una persona que se expresa por medio de unas palabras a otras personas. EN3: Alguien que se expresa verbalmente.	A partir de lo mencionado por los estudiantes, se identifica una visión unidireccional y funcional de la expresión oral como un medio para comunicar, expresar, compartir y dar ideas o explicaciones. Tal postura, es semejante al modelo lineal de Shannon y Weaver (1949), quienes al analizar la comunicación indican que “un mensaje comienza en una fuente, luego se retransmite a través de un transmisor [...] hacia un receptor” (párr. 1). Sin embargo, dicha postura se limita a la emisión y recepción del mensaje como código más no como portador de significado. En contraste, perspectivas como la de Bajtín (1982) redireccionan el significado de discurso a algo inherentemente dialógico, en donde la palabra nunca está separada del sujeto que la emite y, en suma, debe estar encarnada para tener un estatus dialógico; junto con la concepción de la expresión oral como una habilidad comunicativa compleja que requiere dominio del lenguaje no verbal, de la cohesión y coherencia del discurso, propuesta por Cassany (2006); y la teoría de actos de habla de J.L. Austin (1962) que amplía en concepto de discurso al mencionar que “el acto ilocutivo se da en la medida en que la enunciación constituye [...] cierto acto, entendido como transformación de las relaciones entre los interlocutores” (párr. 2). Por lo que, es necesario que los estudiantes superen esa visión únicamente transmisora y avancen hacia una comprensión interactiva y performativa del discurso.
Vinculación de la expresión oral a hablar a un	ES5: Dar una idea a un público grande...	A partir de la muestra, se observa una tendencia en los estudiantes por restringir la oralidad a situaciones de exposición ante una audiencia “un público grande”. Tal concepción, acorde a su

público	EN6: Que se expresa frente a un público.	imaginario sobre la expresión oral como un acto de expresión ante otros más que a una práctica comunicativa amplia, dinámica y situada. Ahora bien, la idea de los estudiantes no es por completo errada, ya que el ejercicio discursivo sí tiene como finalidad el dirigirse a un público, grande o pequeño. No obstante, al remontarnos a enfoques como el de la comunicación centrada en el auditorio de Beebe (2009) , se nos recuerda que el éxito al hablar en público depende de cómo los oyentes interpretan el mensaje. A lo cual, se suma lo mencionado mencionado por los mismo autores más adelante al referir que en la oratoria es fundamental mantener a los oyentes en el centro del enfoque, para lo cual, también resulta necesario despertar su interés y hacer que el contenido del mensaje se sienta relevante para quienes lo escuchan, logrando capturar su interés. Así pues, la comprensión parcial de los estudiantes no es incorrecta, sin embargo, sigue limitándose a la mera transmisión de ideas o intereses propios. Por tanto, es necesario hacer énfasis en la importancia de la conciencia del interlocutor al que se dirige el discurso, sea un público grande o pequeño.
La expresión oral como forma de expresión personal	EN2: Porque puedo describir mis pensamientos EN3: O porque puedo descubrir mis sentimientos al hablar ES2: es un punto de vista de cada quien, o sea, es una opinión	Para los estudiantes, la expresión oral es vista como un medio para exteriorizar pensamientos, sentimientos y opiniones. Esta visión, conlleva a una dimensión subjetiva del discurso, donde los estudiantes comprenden que hablar implica poner en palabras una experiencia interior; sin embargo, esa percepción difiere de lo planteado en enfoques teóricos que ven a la oralidad como una práctica comunicativa más amplia, situada e interactiva. Al respecto, Roman Jakobson (1958), indica que esta visión de los estudiantes corresponde a la función emotiva o expresiva del lenguaje, la cual se centra en el hablante y en la manifestación de su interioridad, lo cual, conforma una función específica del lenguaje, que es orientada al emisor en cuanto expresa su actitud o estado interno frente a lo que dice. Es decir, esta función expresiva del

		lenguaje se limita a reflejar el estado interno del hablante, lo cual sí corresponde a una dimensión de la oralidad, más aún, se reduce a la sola expresión individual. De manera que, la concepción discursiva por parte de los estudiantes debe ampliarse. Tal como plantea el mismo Jakobson, existen otras funciones del lenguaje que hacen del discurso un acto orientado al referente, al receptor, al contacto y al propio mensaje, donde la intervención oral articula múltiples propósitos simultáneos y no solo la manifestación subjetiva del emisor.
La expresión oral como interacción social	ES3: cómo te expresas con la otra persona ES3: Esa persona que va a saber lo que te molesta, si te están haciendo algo que te molesta y tú no te expresas EN1: Que sabe hablar.	En adición a lo sugerido por algunos estudiantes, existen otros que perciben a la expresión oral como una forma de relación con otros sujetos. Dichas respuestas, evidencian que para los estudiantes el ejercicio discursivo cumple una función relacional, mediante la cual pueden establecer contacto, manifestar desacuerdos, regular vínculos e intervenir en la convivencia; esto, incluso en respuestas simples como sugerir que al expresión oral hace referencia a alguien que “sabe hablar”, siendo esta una competencia básica para participar en sociedad. En línea con lo mencionado por Vasileva y Balyasnikova (2019) en cuanto a las teorías de Vygotsky, al entender al lenguaje como un fenómeno social y constitutivo del sujeto, se resalta que el lenguaje es una parte esencial de la experiencia humana y de la interacción con el entorno. Esta premisa, resulta pertinente si queremos enfatizar en cómo la expresión oral no es solo “hablar” sino que parte de la construcción de pensamiento, relación y desarrollo humano. A lo cual, se suma Fairclough (1989) al momento de definir al discurso como un proceso social, para lo cual se usa el término discurso para referirse a todo el proceso de interacción social del cual un texto es solo una parte.(Nwabunwene y Enisire, 2023). lo que sugiere que el discurso no es un acto aislado ni puramente individual, sino una práctica fundamental en las relaciones sociales.

	De la misma manera, Wolff (2013) referenciando a Bakhtin en la tradición del dialogismo, permite comprender que la palabra siempre se dirige a otro y cobra sentido en la interacción, de manera que no solo hay transmisión de contenido sino que se da un vínculo entre interlocutores reales en contextos específicos. Por tanto, lo sugerido por los estudiantes, aunque de manera incipiente, es correcto y puede ampliarse al demostrarles que el lenguaje permite construir relación, negociar sentidos y actuar sobre el otro en situaciones comunicativas concretas.
--	---

Nota. Análisis de los resultados de la primera subcategoría de la categoría de percepciones.

Tabla 8

¿Por qué es necesaria la expresión oral frente al público?

Subcategoría 2 / Noción sobre la necesidad de la expresión oral	Descripciones	Análisis
Permite expresar pensamientos y opiniones	ES2: Pues sí porque es un punto de vista de cada quien, o sea, es una opinión. EN2: Porque puedo describir mis pensamientos. EN3: O porque puedo descubrir mis sentimientos al hablar	Con sus respuestas, los estudiantes sugieren que la expresión oral se hace necesaria para poder comunicar a los demás ideas, posturas personales y sentimientos. Esta comprensión, fácilmente se relaciona con la función expresiva del lenguaje planteada por Jakobson, la cual consiste en centrar la atención en el emisor y en su estado interior. Sin embargo, el espectro de la expresión oral es más amplio, pues no solo se da por la exteriorización subjetiva. Para ello, Bertrand Russell (1961) sostiene que el lenguaje no solo sirve para expresar pensamientos, sino para hacer posibles pensamientos que no podrían existir sin él. Lo que da a entender que mediante la comunicación o emisión de un mensaje, no sólo se exteriorizan pensamientos ya

		formados; por el contrario, el ejercicio de expresión oral también contribuye a producir un nuevo pensamiento. Al hablar, no solo se expresa lo que ya se piensa, sino que también se organiza, transforma y hace posible generar nuevas ideas. Así pues, partiendo de las anteriores perspectivas, la necesidad de la expresión oral no se restringe a transmitir opiniones personales, sino que cumple una función cognitiva más amplia. Aunque los estudiantes lo tengan en cuenta como un medio de expresión subjetiva, el discurso oral también les permite construir y desarrollar esos pensamientos y opiniones individuales y los pone en relación con otros sujetos en diversos contextos comunicativos.
Necesaria para la interacción y comprensión con otros	ES3: Sí, es importante porque, o sea, ¿cómo te expresas con la otra persona? Esa persona que va a saber lo que te molesta, si te están haciendo algo que te molesta y tú no te expresas, lo van a seguir haciendo. En todos los casos es importante expresarse. EN6: Para poder comunicarse verbalmente y me entiendan.	En cuanto a necesidades, los estudiantes reconocen la relevancia de la expresión oral para relacionarse con otras personas y hacer comprensible aquello que piensan o sienten. Es decir, para ellos el ejercicio oral cumple una función relacional y reguladora, que permite que el otro conozca, interprete y responda a su postura. Dicha postura, concuerda con la concepción dialógica del lenguaje, que no limita a la expresión oral a la mera transmisión de mensajes, sino que se orienta hacia un interlocutor concreto. En cuanto a esto, Bajtín (1979) Plantea que el sentido de la palabra se construye en la relación con el otro, lo que da a entender que hablar implica situarse frente a alguien y producir un enunciado con intención de respuesta. Asimismo, Van Dijk (2012) sugiere que el discurso está directamente condicionado por el contexto social, por tanto, para que el mensaje sea comprendido por el receptor, es necesario que el emisor conozca de lo que habla, a quién le habla y en qué situación lo hace. Es posible que los estudiantes dimensionen la necesidad de expresión oral desde sus experiencias cotidianas y prácticas, lo cual es una comprensión valiosa, puesto que ya tienen conciencia de su rol como medio de interacción. Sin embargo, debe

		hacerse énfasis en la manera en que se dirigen hacia los demás, el saber adecuar su discurso al interlocutor, al contexto y al propósito comunicativo; es decir, que tengan en cuenta el destinatario y las condiciones de producción del mensaje.
Funciona como herramienta (técnica) para afrontar el miedo en situaciones comunicativas	EN9: Para poder dejar el miedo o la pena frente a la gente. ES23: Yo. Se sienten con nervios, porque sientes que tienes todas las miradas en sí, en ti, y tienes como ese peso y miedo a equivocarte y como que se burlen de ti o algo así. EN4: No tener nervios al hablar.	Para los estudiantes, el dominio de la expresión oral es visto como un recurso útil para controlar o disminuir emociones como el miedo, la pena o los nervios en contextos expositivos. En tal sentido, la expresión oral se convierte para ellos en una estrategia de afrontamiento, donde aquel que la domina cuenta con la capacidad de dirigirse a un público sin temor ni propensión al error. Esta interpretación recae en el temor y la ansiedad que tiene en general el discurso público, cuyo manejo requiere de preparación, práctica y reestructuración de la mirada sobre el error. Es común que el temor a hablar en público se derive de la inseguridad y del miedo a la evaluación negativa. Tal y como sugieren los estudiantes al señalar que temen equivocarse y ser objeto de burla. Lo cual, no se aleja de lo recolectado en estudios como el de la Murray State University (2025) donde se comparten testimonios como “Mis pensamientos negativos me hacían creer que sería difícil, que todos se reirían de mí y que sacaría malas notas.” que luego de superar dicha ansiedad se convirtieron en “una vez que superé esa barrera, mi presión psicológica para hablar disminuyó. A medida que fui ganando confianza en mis habilidades para hablar en público y en mí misma”. Lo que indica que superar el miedo y la ansiedad, es un factor sumamente relevante. Ahora bien, aunque la percepción de los estudiantes sobre la capacidad de expresión resulta comprensible y pueden trabajarse desde una dimensión técnica e instrumental, no es correcto limitarlo a un procedimiento o estrategia para controlar los nervios. Dado que, la expresión oral y ejercicio discursivo buscan construir sentidos, permitir el relacionamiento con otros y el poder actuar discursivamente en diversos contextos

		sociales. A pesar de ser de gran utilidad, la técnica y su dominio no abarca la complejidad de la competencia discursiva; resulta más productivo generar confianza mediante la preparación y el entendimiento previos a una intervención, de manera que el ejercicio discursivo genere conocimiento y se de desde la confianza del saber lo que se está haciendo.
--	--	---

Nota. Análisis de los resultados de la segunda subcategoría de la categoría de percepciones.

Tabla 9

¿En qué escenarios considera que es necesario la expresión oral?

Subcategoría 3 / Escenarios de expresión oral	Descripciones	Análisis
La expresión oral se presenta en varios contextos	ES8: En todos ES3: En todos los casos es importante expresarse EN12: En los colegios cuando uno debe qué exponer EN15: En la casa	Al preguntarles por escenarios donde es necesaria la expresión oral, los estudiantes indican que la oralidad resulta necesaria en cualquier situación, sin delimitar escenarios específicos. Lo cual, revela una percepción amplia, aunque poco diferenciada, lo que asocia a la oralidad con el acto de hablar en cualquier ámbito, desde el escolar hasta el doméstico, sin considerar las particularidades comunicativas de cada contexto. Lo propuesto por los estudiantes, puede interpretarse desde la idea de que el lenguaje oral es una forma básica de la interacción humana, presente en el diario vivir. Estas esferas comunicativas, o escenarios comunicativos, son categorizados según Habermas (1982) en: lo doméstico, lo laboral y lo público. En línea con esto,

		Goffman (1959) propone que la conversación cotidiana es una forma de interacción dramática que se organiza en cualquier escenario social, lo que permite comprender que hablar en público, en casa o en el colegio responde a la misma lógica básica de presentar el yo ante los otros. Pese a ello, la respuesta de los estudiantes aún reduce la expresión oral a un acto genérico de “hablar”, sin reconocer que cada contexto demanda entendimiento, propósitos y estrategias discursivas específicas. De manera que, el discurso resulta en una práctica omnipresente y necesaria pero sin conciencia sobre la diversidad de sus manifestaciones.
--	--	--

Nota. Análisis de los resultados de la tercera subcategoría de la categoría de percepciones.

Tabla 10

¿Qué actividades de expresión oral conoce?

Subcategoría 4 / Ejercicios previos de expresión oral	Descripciones	Análisis
Ejercicios en el colegio	EN9: En las obras de teatro EN16: En actividades extracurriculares EN9: En exposiciones EN3: En un debate	En cuanto a ejercicios de expresión oral, los estudiantes mencionan de manera exclusiva prácticas ligadas al ámbito escolar. Al preguntarles directamente por estas actividades, ninguno de ellos hizo alusión a espacios cotidianos como el familiar, interacciones sociales,

	EN9: Pues las que dijimos anteriormente, exposiciones, teatro. EN1: Debates, narrativa	entrevistas u otros escenarios fuera del colegio. La relación hecha por los estudiantes entre expresión oral y ejercicios meramente escolares puede comprenderse a partir de lo señalado por Cassany, Luna y Sanz (1994) respecto a la enseñanza oral en la escuela, la cual privilegia a la escritura sobre lo oral, y al incorporar la oralidad, lo hace principalmente a través de géneros formales y controlados como la exposición o el debate. Por tanto, es normal que los estudiantes tiendan a hacer tal relación. Sin embargo, como lo indica Lomas (1999), la oralidad como competencia comunicativa dada en una dimensión social, no aplica solo a la escolaridad sino que atraviesa todos los ámbitos de la vida humana. Al los estudiantes reducir la existencia de ejercicios discursivos solo a los ejecutados en el colegio, limitan la capacidad del lenguaje como herramienta de vida y objeto de enseñanza. No obstante, estas últimas respuestas de los estudiantes discrepan de lo sugerido por los mismos al preguntarles sobre escenarios donde creen necesaria la expresión oral. Puesto que en esa ocasión indicaron necesitar de la expresión oral en “todos” los escenarios, nombrando espacios fuera del colegio. De modo que, no es que los estudiantes no reconozcan el alcance de la expresión oral en los diferentes ámbitos, sino que no reconocen sus prácticas fuera del aula y la limitan a géneros meramente
--	--	---

	escolares.
--	------------

Nota. Análisis de los resultados de la cuarta subcategoría de la categoría de percepciones.

Tabla 11

¿Qué sentimientos o pensamientos aparecen en el momento de hablar en público?

Subcategoría 5 / Experiencia subjetiva durante el discurso	Descripciones	Análisis
Nerviosismo y miedo ante la exposición pública	ES11: Con pánico, con nervios ES23: Yo. Se sienten con nervios, porque sientes que tienes todas las miradas en sí, en ti, y tienes como ese peso y miedo a equivocarte y como que se burlen de ti o algo así. ES19: Yo lo siento incómodo porque uno queda pensando que si uno se equivoca qué van a decir los demás ES22: Pues que antes de intervenir uno se siente emocionado, ansioso EN8: Vergüenza EN7: Miedo a equivocarse y se burlen	En lo compartido por los estudiantes, se reconoce una notoria predominancia de emociones de nerviosismo, miedo, incomodidad y vergüenza al momento de ejecutar un acto discursivo. Para ellos, pararse al frente y hablar es una situación de exposición al juicio ajeno, donde experimentan temor a equivocarse y ser objeto de burla. Ahora bien, este tipo de respuesta emocional ha sido estudiado por McCroskey (1977) bajo el concepto de ansiedad comunicativa, y lo define como el miedo o la presión asociados a la comunicación real o anticipada con otras personas. En cuanto a esto, el autor señala que tal ansiedad, además de afectar el desempeño durante la intervención, puede llevar al rechazo y evasión de situaciones en las que se debe hablar en público. Asimismo, Dörnyei y Ryan (2015) señalan que las emociones juegan un papel central en los procesos de aprendizaje lingüístico y comunicativo, por tanto, experiencias negativas repetidas pueden desembocar en creencias limitantes sobre la propia

		capacidad de expresión. Por otra parte, desde una perspectiva pedagógica, Bygate (1987) plantea que el ejercicio de expresión oral demanda al hablante gestionar simultáneamente solicitudes cognitivas, donde necesita organizar su discurso y poder comunicarse para llegar a ser entendido, sin embargo, al experimentar ansiedad se hace más complicada la ejecución. De manera que, se hace necesario reducir el patrón cognitivo-emocional negativo en los estudiantes, de modo que no desaprovechen el aprendizaje que el ejercicio discursivo les brinda.
Manifestaciones físicas de nerviosismo	ES21: Pues a veces cuando se ponen muy nerviosos, se equivocan, se traban al hablar, se empiezan a mover mucho, a sudar y así. ES26: a mí me empiezan a temblar las manos y empiezo como a tartamudear EN11: Yo siento pánico escénico y empiezo a temblar. EN18: Dolor de estómago, ya algo físico EN1: Ataques de ansiedad, creo que se le dice así.	Más allá de las emociones o sentimientos experimentados al verse en la necesidad de hablar en público, los estudiantes refieren una serie de reacciones corporales que acompañan a la sensación de nerviosismo y temor durante el ejercicio discursivo. Entre los cuales se encuentran: temblor en las manos, sudoración, tartamudeo, movimiento excesivo del cuerpo, etc.. Lo cual, evidencia que el temor a hablar en público va más allá del plano emocional y cognitivo, puesto que se inscribe directamente en el cuerpo. Estas manifestaciones corporales responden a lo que la psicología denomina respuesta de estrés agudo, activada por el sistema nervioso ante situaciones amenazantes. Para lo cual, desde la lingüística aplicada, Horwitz, Horwitz y Cope (1986) distinguen el fenómeno de la ansiedad ante la actuación lingüística en público como uno de los factores más influyentes en el

		desempeño oral de los estudiantes, señalando que las manifestaciones físicas descritas no solo acompañan al acto de hablar, sino que interfieren activamente con él. Es decir, respuestas como el tartamudeo o trabarse al hablar, también alteran la fluidez, coherencia y organización del discurso, lo cual, afecta la capacidad del hablante para construir y transmitir su mensaje de manera efectiva. Por otra parte, en cuanto descripciones más agudas como los señalados “ataques de ansiedad”, Scovel (1978) advierte que niveles elevados de ansiedad en situaciones de actuación oral pueden tener efectos inhibidores profundos sobre el aprendizaje y la participación, especialmente cuando el entorno no ofrece herramientas para gestionar dichas relaciones. Por lo tanto, resulta relevante dar importancia a las señales o descripciones de la experiencia al hablar en público por parte de algunos estudiantes, ya que más que una activación fisiológica esto termina por afectar los procesos de aprendizaje.
Bloqueo cognitivo	ES17: cuando me pongo muy nervioso se me empiezan a olvidar las cosas EN10: Feo, porque uno se empieza a trabar. O sea las palabras obviamente.	Según lo comentado por los estudiantes, otro factor influyente a causa de los nervios generados por la exposición pública, es el nerviosismo sobre el pensamiento mismo. Es decir, cuando la ansiedad se intensifica, los estudiantes tienden a olvidar las cosas, perder fluidez y trabarse al hablar. Lo cual, termina por interrumpir en el proceso cognitivo que se sostiene durante la producción discursiva, afectando la capacidad del estudiante para

		construir y mantener un discurso coherente frente a su audiencia. En cuanto a esto, Eysenck y Calvo (1992) desde su teoría del pensamiento eficiente proponen que la ansiedad es un factor capaz de afectar recursos de la memoria de trabajo, por tanto, se reduce la capacidad del individuo para planificar, organizar y ejecutar tareas complejas de manera simultánea. Lo anterior, clave en la práctica discursiva, puesto que el ejercicio oral exige recordar contenido, seleccionar las palabras adecuadas, monitorear la propia actuación y atender la reacción del público al mismo tiempo. Ahora bien, desde la psicolingüística, Levelt (1989) describe la producción del habla como un proceso que involucra múltiples niveles de planificación (desde la conceptualización de la idea hasta su articulación fonética) por lo cual, cualquier interferencia en uno de los niveles puede afectar la fluidez y coherencia del discurso. Por tanto, es de esperarse que se de un bloqueo cognitivo; en el cual, según Young (1991), el estudiante tiende a experimentar olvido y desorganizarse, lo que refuerza en su imaginario una idea de incapacidad para hablar en público y por ende un rechazo ante futuros escenarios discursivos.
La confianza a partir de la preparación o la seguridad	ES11: Si usted se lo aprende fácil, fácil. ES25: Sí, pero pues, normal, mientras uno tenga la confianza	En contraste a la mayoría de estudiantes, algunos de ellos cuentan con una perspectiva diferente en cuanto al momento de ejecución del ejercicio discursivo. En donde la preparación previa y la confianza en

	necesaria en uno ES23: ya a medida que uno va actuando y hablando, pues se le quitan los nervios. EN2: Si uno no sabe hablar para qué hablar	sí mismos funciona como un factor protector frente a la ansiedad comunicativa. Para ellos, la experiencia de hablar en público no es percibida de manera uniformemente negativa, sino que reconocen que al dominar los contenidos o al contar con una seguridad personal, las intervenciones ante un público y evaluadores son manejables. En cuanto a esto, Bandura (1977) desarrolla el concepto de autoeficacia, refiriéndose a la creencia que tiene un individuo sobre su propia capacidad de ejecutar con éxito una tarea determinada, lo cual, influye de manera directa sobre el nivel de ansiedad experimentado, el esfuerzo invertido y la persistencia ante las dificultades. Del mismo modo, Mendez (2010) explica lo mencionado por los estudiantes sobre la tranquilidad que se da a medida que se ejecuta la intervención discursiva, lo cual, visto desde la perspectiva de la exposición gradual, es uno de los más efectivos para la reducción de la ansiedad situacional; según él, la exposición repetida y progresiva de las situaciones temidas, en situaciones que el sujeto percibe como controlables, permite que la respuesta de ansiedad disminuya. Ahora bien, no es suficiente con dominar la autoconfianza o tener una capacidad adaptativa que permite aligerar la tensión. Según Gardner (1994) este tipo de razonamiento puede convertirse en una trampa el aprendizaje, puesto que la competencia discursiva sólo se
--	---	---

		desarrolla a través de la planeación y la práctica, es necesario contar con un proceso de planeación y elaboración de donde surja un contenido de calidad para aquellos a quienes se dirige el individuo, de manera que no solo tenga en cuenta su perspectiva en cuanto a la efectividad y desempeño de su intervención por criterio propio o de una minoría.
--	--	--

Nota. Análisis de los resultados de la quinta subcategoría de la categoría de percepciones.

Tabla 12

¿Recuerda alguna actividad reciente en la que tuvo que participar oralmente?

Subcategoría 1 / Conductas regulares en ejercicios discursivos	Descripciones	Análisis
Predominio de emociones	ES22: Pues que antes de intervenir uno se siente emocionado, ansioso, piensa lo que va a hacer y lo que va a decir, o sea, como que carcome la cabeza. ES23: Yo. Se sienten con nervios, porque sientes que tienes todas las miradas en si, en ti, y tienes como ese peso y miedo a equivocarte y como que se burlen de ti o algo así. EN9: Yo iba en segundo grado. Tenía qué decir un poema de Simón Bolívar y	Se evidencia que la participación oral de los estudiantes está principalmente atravesada por emociones como el miedo, la ansiedad y la incomodidad al momento de expresarse en público. Estas emociones no solo aparecen como una experiencia subjetiva, sino que inciden directamente en la práctica discursiva que lleva limitaciones a la intervención espontánea y favoreciendo conductas al momento de hablar frente a los demás. En este sentido, lo observado puede explicarse a partir del concepto de ansiedad comunicativa propuesto por

	ya jajaja pero bueno, entré en pánico, pero me dieron un premio.	McCroskey (1977) “el nivel de miedo o ansiedad de un individuo asociado con la comunicación real o anticipada con otra persona o personas” (p. 1) Esta definición permite entender que el temor no depende únicamente del momento de hablar, sino también de la anticipación de la situación, lo cual coincide con lo expresado por los estudiantes al señalar que, antes de intervenir, experimentan nerviosismo y presión frente a la mirada de los otros. Por otra parte, desde la perspectiva de Dörnyei y Ryan (2015), las emociones desempeñan un papel central en el aprendizaje, ya que <i>“las emociones están en el corazón del proceso de aprendizaje”</i>. En este caso, la predominancia de emociones negativas en las prácticas discursivas sugiere la posible consolidación de creencias limitantes sobre la propia capacidad de expresión oral, lo que reduce la participación y refuerza la inseguridad en contextos académicos. En consecuencia, el predominio de estas emociones no solo afecta el desempeño inmediato, sino que configura prácticas discursivas restringidas, lo que evidencia la necesidad de generar estrategias
--	---	---

		pedagógicas que atiendan tanto los aspectos técnicos del discurso como las condiciones emocionales en las que este se desarrolla.
Sobrecarga cognitiva previa a la intervención	ES19: Yo lo siento incómodo porque uno queda pensando que si uno se equivoca qué van a decir los demás EN8: Cuando hicimos el video el video del libro ese de español y bueno me dio muchos nervios porque no sabía qué decir, pero es lo que se podía hacer, igual lo hago por la nota nada más.	Antes de intervenir, los estudiantes experimentan una saturación de pensamientos que dificulta la claridad discursiva. Esta sobrecarga cognitiva se manifiesta en expresiones como “pienso lo que voy a hacer y lo que voy a decir... como que me carcome la cabeza”, lo que sugiere una interferencia directa en los procesos de planificación del discurso. Este fenómeno puede explicarse a partir de la teoría de la eficiencia del procesamiento de Michael W. Eysenck (1992), quien plantea que “anxiety impairs processing efficiency by reducing the resources available for task performance” (<i>la ansiedad perjudica la eficiencia del procesamiento al reducir los recursos disponibles para la ejecución de la tarea</i>). En este sentido, la ansiedad anticipatoria frente a la intervención oral consume parte de los recursos cognitivos necesarios para organizar, planificar y estructurar el discurso, lo que se traduce en dificultades para expresar

		ideas con claridad. Así, la sobrecarga cognitiva previa a la intervención no solo refleja inseguridad, sino que constituye una limitación en el procesamiento mental que afecta directamente la práctica discursiva, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas a la planificación del discurso y a la regulación de la ansiedad en contextos comunicativos.
--	--	--

Nota. Análisis de los resultados de la sexta subcategoría de la categoría de percepciones.

Tabla 13

En el ámbito académico ¿Qué sucede generalmente cuando un profesor le pide opinión o respuesta de algún tema?

Subcategoría 2 / Respuesta ante la solicitud docente	Descripciones	Análisis
Temor al error y a la evaluación negativa	ES28: Uno pierde la confianza de hablar al público ya que espera ya burlas o algo así. EN3: Pues da miedo a uno equivocarse en la respuesta. EN8: Da ese miedo de que uno diga algo y otro se empiece a burlar sobre mi respuesta.	Los estudiantes perciben la participación oral como un espacio evaluativo más que formativo. La participación oral de los estudiantes en el aula está fuertemente condicionada por el temor a equivocarse y a ser evaluados negativamente, tanto por el docente como por sus compañeros. Este miedo no solo limita la intervención espontánea, sino que transforma la

	participación en una acción estratégica orientada a evitar el error más que a construir conocimiento, como se refleja en expresiones asociadas a la preocupación por la calificación o la desaprobación. Este fenómeno puede explicarse a partir de lo planteado por Horwitz et al. (1986), quienes señalan que “los estudiantes a menudo experimentan miedo a la evaluación negativa, es decir, aprensión frente a las evaluaciones de otros, evitación de situaciones evaluativas y la expectativa de que otros los evalúen negativamente” (students often experience fear of negative evaluation, that is, apprehension about others’ evaluations, avoidance of evaluative situations, and the expectation that others would evaluate them negatively) En este sentido, la participación oral se percibe como un espacio de juicio constante, lo que genera inhibición y reduce la disposición a intervenir. El temor al error y a la evaluación negativa no solo afecta el desempeño inmediato, sino que configura prácticas discursivas limitadas, donde los estudiantes priorizan la seguridad sobre la expresión, lo que evidencia la necesidad de promover
--	---

		entornos de aula que resignifiquen el error como parte del proceso formativo y no únicamente como un criterio de evaluación.
Condicionamiento de la participación por factores externos	ES16: Porque si es que uno sabe que la nota va a ser, o sea no va a contar como mucho en el periodo, uno tampoco le presta como mucha atención a eso. Como una nota y ya, equis. EN7: Pues que uno diga algo que no es y el profesor no le guste y le baje la nota. EN14: <i>Sisas</i>, obvio, que uno diga algo y le baje nota en el boletín, así son los profesores.	En las respuestas de los estudiantes se identifica que la participación oral no siempre surge de un interés genuino por comunicar ideas, sino que está mediada por factores externos, especialmente la obtención de una calificación. Expresiones como “uno lo hace por la nota nada más” evidencian que la intervención en el aula se asume como una obligación académica más que como una oportunidad de interacción discursiva, lo que limita el desarrollo auténtico de la competencia oral. Esta situación puede comprenderse desde el enfoque motivacional planteado por Zoltán Dörnyei (2015), quien señala que “la motivación es responsable de por qué las personas deciden hacer algo, cuánto tiempo están dispuestas a sostener la actividad y qué tanto esfuerzo invertirán en ella (motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the

		activity, and how hard they are going to pursue it). En este caso, la participación está impulsada principalmente por una motivación extrínseca, lo que implica que el estudiante interviene condicionado por la recompensa (la nota) y no por el valor comunicativo del acto discursivo. Desde esta perspectiva, cuando la participación se reduce a un requisito evaluativo, se debilita su dimensión formativa y se restringe la posibilidad de desarrollar habilidades discursivas de manera significativa. Por ello, se hace necesario promover dinámicas pedagógicas que fortalezcan la motivación intrínseca, de modo que los estudiantes reconozcan la expresión oral como una herramienta para construir sentido, interactuar con otros y posicionarse en distintos contextos comunicativos.
--	--	---

Nota. Análisis de los resultados de la primera subcategoría de la categoría de prácticas.

Tabla 14

¿Cómo describiría la participación de sus compañeros durante las actividades académicas?

Subcategoría 3 / Percepción del desempeño de pares	Descripciones	Análisis
Ambiente de aula marcado por la falta de respeto discursivo y participativo	ES28: En el grupo hay bastante participación activa, pero el problema es que las burlas y también, o sea, se ponen a jugar o... En sí, la indisciplina afecta bastante EN5: Mal, re mal (...) porque a esos no les gusta hablar en momentos de clase, pero sí en otros momentos como en el recreo EN4: es que son muy desordenados al hablar. Alguien está opinando o diciendo algo y los interrumpen o cosas así. EN2: Mal porque no respetan los turnos ni nada, hablan sin respetar el momento del que habla.	Se identifica una cultura de aula en la que no se respeta la palabra del otro, donde las intervenciones de los estudiantes se ve afectada por dinámicas de desorden e interrupciones constantes como la burla o la falta de atención a quién está hablando. Dichas situaciones como hablar al mismo tiempo, interrumpir a quien tiene la palabra o desviar la atención en otras situaciones fuera del discurso, evidencian que no hay condiciones mínimas para un ejercicio discursivo respetuoso y organizado. Estas situaciones se pueden comprender desde las perspectivas del lenguaje por Bajtín (1982) que nos dice que todo enunciado se construye en relación con otros y está orientado hacia un interlocutor que debe ser reconocido como sujeto de respuesta. En este sentido, el discurso no es un acto individual aislado, sino un proceso de interacción que requiere condiciones de escucha, respeto y alternancia en la palabra. Cuando estas condiciones no se garantizan, como ocurre

		en los casos descritos, se debilita el carácter dialógico del lenguaje y se limita la posibilidad de construir sentido de manera colectiva. Así, la falta de respeto discursivo y participativo no solo afecta la organización de la clase, sino que incide directamente en la calidad de las prácticas comunicativas, generando un entorno poco favorable para la participación. Esto evidencia la necesidad de fortalecer normas y dinámicas de interacción que reconozcan el valor de la palabra del otro y promuevan una participación más equitativa y consciente dentro del aula.
Percepción de incoherencia en el discurso de los pares	EN1: Cuando hablan son muy incoherentes al momento de decir las cosas. EN9: Mal, ya que no son capaces de expresarse, o sea, de expresar lo que en verdad quieren decir.	Los estudiantes reconocen dificultades en la organización discursiva de sus compañeros, lo que evidencia una necesidad generalizada de fortalecer la coherencia y estructuración del discurso. Se identifica una percepción recurrente sobre las dificultades de sus compañeros para organizar y expresar ideas de manera clara. Expresiones como “son muy incoherentes al momento de decir las cosas” o “no son capaces de expresar lo que en verdad quieren decir” evidencian que los estudiantes reconocen problemas en la estructuración del discurso,

	lo que afecta la comprensión del mensaje en las interacciones orales. Por ello, Cassany (2007) señala que la producción oral efectiva requiere del manejo de la coherencia y la cohesión como principios fundamentales para la construcción del sentido. En este marco, la coherencia implica la organización lógica de las ideas, mientras que la cohesión permite establecer relaciones claras entre los elementos del discurso. Cuando estos aspectos no se desarrollan adecuadamente, el mensaje pierde claridad y dificulta su interpretación por parte del interlocutor. La percepción de incoherencia no solo señala una dificultad individual, sino que pone en evidencia la necesidad de fortalecer procesos de planificación y estructuración del discurso en el aula. De esta manera, se hace necesario orientar a los estudiantes en el uso de estrategias que les permitan organizar sus ideas y expresarlas de forma comprensible, favoreciendo así prácticas discursivas más claras y efectivas.
--	--

Nota. Análisis de los resultados de la segunda subcategoría de la categoría de prácticas.

Tabla 15

¿Qué dificultades suelen aparecer cuando tienen que expresar sus ideas oralmente?

Subcategoría 4 / Autopercepción de dificultades en ejercicios discursivos			Descripciones	Análisis
Bloqueo respuesta físicas	cognitivo emocionales	por y	ES17: Me pongo nervioso y que cuando uno se pone muy nervioso se suele olvidar las cosas. Eso me suele pasar a mí. En mi experiencia, pues me suele pasar que cuando me pongo muy nervioso se me empiezan a olvidar las cosas” ES21: Me pongo nerviosa. Pues a veces cuando me pongo muy nervioso, me equivoco, me trabo al hablar, me empiezo a mover mucho, a sudar y así. ES26: Sí, a veces me empieza a temblar las manos	Se evidencia que el nerviosismo no solo se experimenta a nivel emocional, sino que tiene efectos directos sobre el funcionamiento cognitivo y corporal durante la intervención oral. Manifestaciones como el olvido de ideas, el trabarse al hablar, la sudoración o el temblor en las manos muestran que la ansiedad interfiere simultáneamente en la organización del discurso y en su ejecución, dificultando una participación fluida y segura. Este fenómeno puede comprenderse desde lo planteado por Horwitz et al. (1986), quienes afirman que “la ansiedad está asociada con autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje lingüístico en el aula (anxiety is associated with self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning

		process). En este sentido, la ansiedad no se limita a una reacción emocional, sino que impacta procesos cognitivos como la memoria y la organización de ideas, al tiempo que se manifiesta físicamente en el cuerpo del hablante. Desde esta perspectiva, el bloqueo cognitivo descrito por los estudiantes puede entenderse como el resultado de la interacción entre factores emocionales y fisiológicos que afectan el desempeño discursivo. Esto no solo limita la claridad del mensaje, sino que también refuerza la inseguridad frente a futuras intervenciones, lo que hace necesario implementar estrategias pedagógicas orientadas a la gestión de la ansiedad y al fortalecimiento progresivo de la confianza en contextos de expresión oral.
Dificultades en la fluidez y control del discurso	ES23: Cuando paso al frente me trabo al hablar ES29: Estoy hablando y empiezo a tartamudear, no soy capaz de unir las ideas con las frases y pierdo el control de lo que debo decir ES24: Sí, uno se empieza a comer letras de las palabras y empieza a no saber ni qué es lo que uno está diciendo.	Los estudiantes presentan dificultades en la fluidez verbal, lo cual puede estar asociado tanto a la falta de práctica como a la inseguridad al expresarse. Situaciones como trabarse al hablar, tartamudear, omitir sonidos o perder el hilo de lo que se quiere expresar reflejan limitaciones en la capacidad de articular ideas de manera continua y comprensible, lo que afecta

	directamente la calidad de la producción discursiva. Este tipo de dificultades puede comprenderse a partir de lo planteado por Bygate (1987), quien señala que <i>“hablar requiere que los aprendices tomen decisiones rápidas sobre qué decir y cómo decirlo</i> (p. 22). (speaking requires learners to make rapid decisions about what to say and how to say it). En este sentido, la fluidez no depende únicamente del conocimiento del contenido, sino de la capacidad de procesar y organizar el discurso en tiempo real. Cuando este proceso se ve afectado, ya sea por inseguridad o falta de práctica, se generan interrupciones, errores en la pronunciación y pérdida de coherencia en el mensaje. Desde esta perspectiva, las dificultades en la fluidez y el control del discurso evidencian la necesidad de fortalecer habilidades relacionadas con la planificación y ejecución simultánea del habla, de modo que los estudiantes logren expresarse con mayor continuidad y claridad en contextos comunicativos reales.
--	---

Nota. Análisis de los resultados de la tercera subcategoría de la categoría de prácticas.

Tabla 16

Cuando deben explicar una idea, responder una pregunta o exponer un tema en situaciones sociales ¿cómo suelen prepararse para hacerlo?

Subcategoría 5 / Preparación del ejercicio discursivo	Descripciones	Análisis
Preparación del ejercicio discursivo	EN7: La verdad yo no preparo nada, me gusta improvisar siempre EN14: La plena yo improviso, como debe ser siempre. Caucho al hablar de cualquier cosa. EN9: Pues yo preparo ideas y cuando debo exponer pues leo lo que tengo en las diapositivas y con mis palabras explico eso. ES24: Digamos, yo no prepararé nada, miré un video corto de un libro que tocaba leer y saqué las notas más altas. Entonces, es más que nada la confianza que uno tiene en uno que como tal lo que uno va a hacer.	Se evidencia una tendencia a la improvisación sin planificación previa, lo que limita la claridad, coherencia y efectividad del discurso. Expresiones como “no preparo nada, me gusta improvisar” o “improviso, como debe ser siempre” reflejan una concepción del discurso como una acción espontánea que depende más de la confianza personal que de un proceso estructurado de planificación. Esta situación puede comprenderse desde lo planteado por Martin Bygate (1987), quien señala que hablar implica no solo la producción del lenguaje, sino también la capacidad de planificar y organizar lo que se va a decir. En este sentido, aunque la improvisación puede ser una habilidad útil en ciertos contextos, la ausencia de una preparación previa limita la coherencia, profundidad y claridad del discurso, reduciendo su efectividad comunicativa. Por otra parte, las respuestas que aluden a la confianza como factor suficiente para

		obtener buenos resultados evidencian una comprensión parcial del proceso discursivo, en la que el desempeño se asocia más a la seguridad personal que al dominio del contenido y su adecuada estructuración. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer en los estudiantes estrategias de planificación que les permitan organizar sus ideas de manera intencional, favoreciendo intervenciones más estructuradas y significativas en el aula.
Estrategias autónomas de preparación	ES23: Nos han enseñado como a no mantener leyendo en la exposición sino a leer una palabra clara como para recordar, y después sí seguir uno mismo. También la manera de atraer la atención de las personas que usted le está hablando para que ellas le estén poniendo atención a uno. ES17: Nos han enseñando al dar en las exposiciones, a tener un movimiento corporal para que los nervios no se apoderen de nosotros, porque al menos nos vamos desenvolviendo y nos dejamos llevar de lo que estamos haciendo. ES22: También, digamos, en mi caso mi profesor me ha enseñado lo que es el uso de	A diferencia de la tendencia a la improvisación identificada previamente, algunos estudiantes evidencian el uso de estrategias autónomas orientadas a mejorar su desempeño en la expresión oral. Estas prácticas incluyen ejercicios como ensayar frente al espejo, practicar con familiares o compañeros, así como la aplicación de orientaciones dadas por los docentes relacionadas con el control del cuerpo, el uso adecuado del lenguaje y la reducción de muletillas. Este conjunto de acciones muestra un intento por autorregular el proceso discursivo y anticiparse a las exigencias de la intervención oral.

	las muletillas. Que repetir una palabra es constante, hace que se vuelva tedioso el tratar de escucharla. Digo yo, tedioso, porque escuchar repetidamente una frase así, cansa. Y ya es como lo único que nos han enseñado nuestros profesores, el uso de las muletillas. EN11: Pues yo me miro frente a un espero y empiezo a practicar. EN3: Cuando necesito practicar digamos para una exposición pongo al frente a mis papás y hermana y empiezo a exponerles sobre el tema que debo decir después en la clase. EN6: Hago videollamada a un compañero y empezamos a practicar mutuamente para saber que nos falta saber.	Estas prácticas pueden comprenderse desde lo planteado por Cassany (2007), quien sostiene que el desarrollo de la competencia comunicativa implica no solo el conocimiento del lenguaje, sino también la implementación de estrategias que permitan planificar, revisar y mejorar la producción discursiva. En este sentido, actividades como la práctica previa, la simulación de la exposición o el control de aspectos paralingüísticos (como el cuerpo o las muletillas) contribuyen al fortalecimiento progresivo de la expresión oral. No obstante, aunque estas estrategias representan un avance significativo, su carácter fragmentado y, en algunos casos, limitado a recomendaciones puntuales del docente, evidencia la necesidad de una orientación pedagógica más sistemática. Esto permitiría consolidar dichas prácticas como procesos conscientes y estructurados, favoreciendo una preparación más integral y efectiva del ejercicio discursivo en el aula.
--	--	---

Nota. Análisis de los resultados de la cuarta subcategoría de la categoría de prácticas.

Apéndice C *Producto de investigación - Secuencia didáctica*

Universidad Industrial de Santander Facultad de Ciencias Humanas Lic. Literatura y Lengua Castellana Proyecto de grado – 2026	
Asignatura: Lengua Castellana	Docentes en formación: • Angie Natalia Acevedo Rueda • Kevin Andrey Buenahora Mendoza
Número de sesiones: 8-10	Número de estudiantes: 30 - 40
Título de la secuencia: Investigación, <i>storytelling</i> y argumentación para el desarrollo de la competencia discursiva	
Diseño de la secuencia didáctica	
Justificación	
La presente secuencia didáctica surge de la necesidad de transformar la enseñanza del Romanticismo, alejándose de enfoques centrados en la transmisión de contenidos históricos para proponer una experiencia de aprendizaje activa, significativa e interdisciplinaria. En lugar de abordar este movimiento literario como un fenómeno propio de los siglos XVIII y XIX, la propuesta invita a los estudiantes a reconocer su permanencia en manifestaciones culturales contemporáneas mediante la investigación, la intertextualidad y la creación de un <i>storytelling</i>. A través de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje por indagación, el <i>storytelling</i>, la gamificación narrativa y el uso pedagógico de herramientas de inteligencia artificial, los estudiantes asumen el rol de investigadores que construyen una teoría conspirativa sobre la vigencia del Romanticismo. Este proceso favorece el desarrollo de la competencia discursiva, especialmente la expresión oral, al promover la argumentación, la toma de decisiones, la sustentación de ideas y la comunicación ante diferentes audiencias. Finalmente, la secuencia culmina con la producción de un <i>storytelling</i> audiovisual y su socialización en un museo virtual inmersivo en <i>FrameVR</i>, escenario que convierte a los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje y les permite reconocer la literatura como una herramienta para comprender e interpretar la realidad contemporánea	
Metas de enseñanza	
• Favorecer la comprensión del Romanticismo como un movimiento vigente en diferentes manifestaciones culturales contemporáneas. • Promover el desarrollo de la competencia discursiva mediante procesos de investigación, argumentación y producción oral.	

● Incentivar el pensamiento crítico y la intertextualidad entre obras literarias y expresiones culturales actuales. ● Integrar herramientas digitales e inteligencia artificial como apoyo para la investigación y la creación narrativa. ● Propiciar experiencias de aprendizaje colaborativas donde los estudiantes asuman un rol activo en la construcción del conocimiento.			
Competencias a desarrollar			
Competencia comunicativa	Competencia literaria	Competencia digital	Competencia ciudadana
● Expresión oral ● Competencia discursiva ● Argumentación ● Escucha activa	● Interpretación de textos literarios ● Análisis intertextual ● Reconocimiento de características del Romanticismo	● Búsqueda y selección crítica de información ● Uso ético de herramientas de inteligencia artificial ● Producción de contenidos digitales	● Trabajo colaborativo ● Coevaluación ● Comunicación respetuosa
Resumen de la experiencia			
La secuencia didáctica se desarrolla en cuatro momentos articulados por una narrativa de investigación basada en una teoría conspirativa sobre la permanencia del Romanticismo en la actualidad. Los estudiantes inician con una experiencia inmersiva que despierta su curiosidad frente al tema; posteriormente construyen una teoría propia mediante procesos de investigación, análisis intertextual y organización de evidencias. En la fase de elaboración fortalecen discursivamente su propuesta a través del diseño del <i>storytelling</i>, la argumentación de sus decisiones narrativas y la construcción colaborativa del guion con apoyo de <i>NotebookLM</i>. Finalmente, producen un <i>storytelling</i> audiovisual que es socializado en un museo virtual inmersivo en <i>FrameVR</i> y sustentado ante sus compañeros, promoviendo la reflexión sobre el proceso creativo y el desarrollo de la competencia discursiva.			
Resultados esperados por parte de los estudiantes			
● Reconocen la permanencia del Romanticismo en manifestaciones culturales contemporáneas. ● Construyen relaciones intertextuales entre obras literarias y producciones actuales. ● Argumentan y sustentan sus ideas mediante evidencias confiables. ● Diseñan y producen un <i>storytelling</i> audiovisual coherente con una intención comunicativa.			

● Utilizan herramientas digitales e inteligencia artificial de forma crítica y responsable. ● Fortalecen habilidades de trabajo colaborativo, reflexión y coevaluación.
Referentes teóricos, enfoques, metodológicos o pedagógicos
La secuencia didáctica se fundamenta en un enfoque socioconstructivista, comunicativo y por competencias, orientado al desarrollo de la competencia discursiva mediante procesos de investigación, argumentación y creación narrativa. Retoma los aportes de Flower y Hayes (1981), Serafini (1994), Cassany (2006) y Van Dijk (1997, 2000) para la planificación, organización y producción del discurso; de Vygotsky (1978), Ausubel (2002) y Díaz Barriga (2006) para el aprendizaje colaborativo, significativo y la evaluación auténtica; y se desarrolla metodológicamente desde la investigación proyectiva (Hurtado de Barrera, 2010), el Aprendizaje Basado en Proyectos (Thomas, 2000), el storytelling (Robin, 2008), el pensamiento visual (Roam, 2009) y la integración de herramientas digitales como NotebookLM y FrameVR como mediadores del aprendizaje.
Momento 0
Propósito: generar en los estudiantes un estímulo cognitivo y un impacto narrativo con el propósito de activar la curiosidad, despertar el deseo de contar y establecer el proyecto de la secuencia como horizonte de trabajo, sin adelantar contenidos ni explicaciones formales sobre los movimientos literarios del siglo XIX latinoamericano.
Segmento I
Intencionalidad pedagógica
● Suscitar interés en el estudiante por el movimiento literario del Romanticismo a partir de una experiencia inmersiva e investigativa que permita reconocer la permanencia de sus características en manifestaciones artísticas y culturales contemporáneas. ● Fomentar la observación crítica, la intertextualidad y la construcción colectiva de relaciones entre obras del siglo XIX y producciones actuales. De manera que, el estudiante comprenda al Romanticismo no como un contenido del pasado, sino como una sensibilidad vigente en la actualidad
Desarrollo de la actividad
1. La filtración Al ingresar al aula, los estudiantes encuentran un tablero de conspiración o de evidencias en donde se encuentran distribuidas imágenes, fragmentos literarios, frases, pinturas, escenas

audiovisuales, fotografías, publicaciones de redes sociales y códigos QR aparentemente inconexos. Entre las evidencias principales se incluyen fragmentos de la obra *Los ojos verdes*, cuento de Gustavo Adolfo Bécquer y escenas seleccionadas de la película *The Shape of Water* de Guillermo del Toro; unidos visualmente a través de hilos conductores.

Asimismo, a todo ello lo acompaña, en el centro del tablero, el mensaje “El Romanticismo nunca desapareció. Sus huellas siguen presentes en la manera en que amamos, sentimos y creamos historias”. (Ver Apéndice D)

2. El laboratorio de sospechosos

Organizados en equipos de investigación, los estudiantes observan nuevamente el tablero conspirativo y registran en el Expediente Clasificado aquellas evidencias que consideran relevantes para explicar la posible relación entre *Los ojos verdes* y *The Shape of Water*. Cada grupo formula una hipótesis inicial sobre dicha relación y la justifica con base en las pistas observadas.

Una vez socializadas las primeras hipótesis, el docente entrega el cuento completo *Los ojos verdes* y proyecta fragmentos previamente seleccionados de *The Shape of Water*. Antes de iniciar la lectura y la visualización, plantea el siguiente reto investigativo:

- ¿Es posible demostrar que la historia contemporánea conserva características propias del Romanticismo presentes en *Los ojos verdes*, o las semejanzas observadas son únicamente coincidencias?

Durante la lectura y el análisis audiovisual, cada equipo registra evidencias textuales, simbólicas y narrativas que permitan confirmar, modificar o refutar su hipótesis inicial.

3. Tribunal de teorías imposibles

Finalizada la lectura y el análisis audiovisual, cada equipo presenta la hipótesis construida hasta el momento y las evidencias que la sustentan. Los demás grupos actúan como investigadores críticos, formulando preguntas, proponiendo interpretaciones alternativas y señalando posibles inconsistencias entre las evidencias y las conclusiones presentadas.

El docente orienta la discusión recordando que una hipótesis no constituye una verdad definitiva, sino una explicación provisional susceptible de ser modificada, fortalecida o descartada conforme aparece nuevas evidencias.

Durante la socialización, el docente orienta la conversación hacia la idea de que muchas características románticas continúan presentes en la actualidad y plantea el reto general de la secuencia que es demostrar cómo el Romanticismo sigue manifestándose en el mundo contemporáneo, por ejemplo, con *The Shape of Water*.

4. Desafío final

Con base en las discusiones realizadas, cada equipo deberá reunir evidencias que permitan demostrar o refutar la hipótesis planteada sobre la relación *entre Los ojos verdes y The Shape of Water*. Para ello, recopilan fragmentos literarios, escenas audiovisuales, referencias históricas y elementos contextuales que posteriormente serán organizados en el Tablero Conspirativo.

La búsqueda de información se realizará de manera guiada durante las sesiones de clase mediante el uso de fuentes académicas, recursos bibliográficos y herramientas digitales previamente validadas por el docente.

		Recursos mediadores
Metodología	● Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ● Aprendizaje por indagación ● Enfoque constructivista ● Gamificación Narrativa	● Ambientación del aula ● Fragmentos literarios, ● Escenas audiovisuales, imágenes, fotografías, pinturas, publicaciones de redes sociales, etc. ● Material visual de conexión tipo tablero investigativo.
Estrategia	Inmersión en una teoría conspirativa literaria mediante una experiencia sensorial e investigativa.	
Producto parcial	Investigar obras que posean una similitud y puedan tener una relación con el movimiento del Romanticismo en cuanto al pasado y presente, al igual que el ejercicio presentado en clase.	
Momento I		

Propósito: consolidar la fase de planeación de la propuesta mediante la formulación y el fortalecimiento de la teoría conspirativa, la búsqueda, selección y organización crítica de evidencias, y la construcción del tablero conspirativo, favoreciendo el desarrollo de procesos de investigación, argumentación e intertextualidad que servirán de base para la elaboración del storytelling.

Aprendizajes focalizados:

- Formula una teoría conspirativa fundamentada
- Selecciona y valida fuentes de información
- Organiza evidencias de manera crítica
- Establece relaciones intertextuales
- Construye argumentos sustentados
- Diseña el tablero conspirativo
- Utiliza herramientas digitales para investigar

Segmento I**Intencionalidad pedagógica**

Favorecer la construcción inicial de la teoría conspirativa de los estudiantes mediante procesos de indagación, análisis intertextual y organización colaborativa de ideas, permitiendo que establezcan relaciones entre el Romanticismo y manifestaciones contemporáneas desde una perspectiva crítica, discursiva e innovadora.

Ejercicio introductorio

Antes de iniciar las actividades, el docente presenta la sus primero borradores de la tesis como un modelo a seguir:

Tema de la teoría: El amor imposible Obra romántica *Los ojos verdes*

Ejemplar actual: *The Shape of Water*

(Ver Apéndice E)

Nota: a partir de este ejemplo, los estudiantes pueden comprender qué tipo de relaciones son relevantes para construir su propio proyecto.

Desarrollo de la actividad**1. Apertura del expediente conspirativo**

A partir del ejemplo modelado por el docente, cada equipo inicia la construcción de su propio expediente clasificado. En él registran las evidencias obtenidas durante la lectura de *Los ojos verdes* y el análisis de *The Shape of Water*, clasificándolas según las características del Romanticismo previamente identificadas.

Posteriormente, el grupo analiza la información recopilada, decide cuáles evidencias fortalecen su hipótesis inicial y cuáles deben descartarse por falta de sustento suficiente.

2. Expediente clasificado

Cada integrante asume un rol de investigación específico:

- Especialista en literatura romántica
- Analista de cultura contemporánea
- Experto en medios digitales
- Verificador de fuentes

Con base en su rol, cada estudiante organiza y presenta la información recopilada mediante fichas estructuradas de análisis y recolección de evidencias. Posteriormente, el grupo decide colectivamente qué información será útil para sustentar su teoría y cuál será descartada.

3. Contraste de hipótesis: ¿Conspiración o coincidencia?

Los equipos presentan la hipótesis construida a partir del análisis de *Los ojos verdes* de Gustavo Adolfo Bécquer y *The Shape of Water* de Guillermo del Toro, explicando las relaciones intertextuales identificadas entre ambas obras y las evidencias textuales, simbólicas y audiovisuales que sustentan su postura. Cada grupo expone por qué considera que dichas producciones comparten, o no, características propias del Romanticismo, reconociendo que toda hipótesis constituye una explicación provisional que puede fortalecerse, modificarse o descartarse durante el proceso investigativo.

Durante la socialización, el docente asume el papel de mediador y moderador del proceso argumentativo. A través de preguntas orientadoras, guía el análisis de las evidencias presentadas, mostrando cómo se construyen argumentos sólidos, cómo se identifican posibles contraargumentos y de qué manera una hipótesis puede reformularse cuando las pruebas no son suficientes o aparecen nuevas interpretaciones. De esta manera, el docente acompaña a los estudiantes en la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo un ambiente de confianza donde el error se comprende como una oportunidad para fortalecer el pensamiento crítico y la competencia discursiva.

Al finalizar la discusión, cada equipo revisa su hipótesis inicial y registra en el Expediente Clasificado los argumentos que fueron aceptados, aquellos que requieren mayor sustento y las evidencias que deberán continuar investigando en los siguientes momentos de la secuencia. Este ejercicio permitirá consolidar una postura argumentativa fundamentada, que servirá como base para la planeación y posterior elaboración del storytelling.

Metodología	● Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ● Aprendizaje colaborativo ● Aprendizaje por indagación ● Enfoque constructivista	Recursos mediadores
		● Fichas de investigación ● Material bibliográfico ● Recursos audiovisuales ● Herramientas digitales ● Documentos
Estrategia		

	• “El expediente clasificado” • Socialización argumentativa	• compartido • Organizadores gráficos
Producto parcial	• Definición y socialización inicial de: la teoría conspirativa, intención comunicativa, público objetivo y corpus preliminar de evidencias seleccionadas para el futuro <i>storytelling</i>.	
Segmento II		
Intencionalidad pedagógica		
• Desarrollar ejercicios de búsqueda, selección, validación y organización de información. Promover el uso ético y responsable de las fuentes de información físicas, digitales y herramientas de inteligencia artificial. • Dar inicio a procesos de construcción argumentativa mediante el trabajo colaborativo.		
Ejercicio introductorio		
El docente presenta varias fuentes relacionadas con el ejemplo anterior: Un artículo académico sobre el Romanticismo • Una reseña de <i>The Shape of Water</i> • Una publicación de Instagram sobre relaciones amorosas • Una noticia sin autor identificado • Una respuesta generada por IA (Ver Apéndice F) Posteriormente, modela el proceso de análisis aplicando las preguntas de la Criba periodística: • ¿Es pertinente para nuestra tesis? • ¿Es confiable? • ¿Aporta algo nuevo? Por último, aplica la estrategia de clasificación por color del muro del detective. De modo que, los estudiantes observan cómo algunas fuentes son aceptadas y otras descartadas. De esta manera,		

se espera que comprendan que investigar no consiste en acumular información, sino en seleccionar evidencias útiles.

Desarrollo de la actividad

1. Rastreo de evidencias

Los estudiantes consultan información complementaria que les permita comprender el contexto histórico del Romanticismo, la obra *Los ojos verdes* y la película *The Shape of Water*. El propósito de la búsqueda no consiste en recopilar grandes cantidades de información, sino en obtener evidencias que permitan sustentar las relaciones identificadas entre ambas producciones.

Durante el proceso, el docente modela el uso de la **Criba Periodística**, orientando la evaluación de cada fuente mediante criterios de pertinencia, confiabilidad y aporte al problema de investigación.

Durante el proceso, el docente orienta el uso responsable de la IA enfatizando la verificación de datos, el reconocimiento de sesgos y la contrastación de información.

2. La criba periodística

Inspirados en procesos de *fact-checking*, los grupos analizan las fuentes recolectadas aplicando tres criterios:

- Pertinencia respecto a la tesis
- Confiabilidad de la fuente
- Aporte diferencial de la información

Para que el proceso de documentación pueda ser válido y eficiente, es necesario que las fuentes sean clasificadas, justificadas y filtradas colectivamente para mayor precisión.

3. El muro del detective

El Muro del Detective constituye la principal herramienta de análisis de la secuencia didáctica. En él, los estudiantes organizan visualmente las evidencias encontradas, estableciendo conexiones entre personajes, símbolos, conflictos, escenarios, recursos narrativos y características propias del Romanticismo presentes tanto en *Los ojos verdes* como en *The Shape of Water*.

Cada relación incorporada al muro debe estar respaldada por una evidencia textual o audiovisual claramente identificada. Asimismo, los estudiantes registran preguntas, interpretaciones alternativas y posibles contraargumentos, favoreciendo la discusión crítica antes de aceptar una conclusión definitiva.

● **Rojo:** información muy relevante.

● **Amarillo:** información útil pero secundaria.

○ **Blanco:** información descartada (con breve justificación del descarte). (Ver Apéndice G)

Finalmente, el grupo presenta su muro y redacta una síntesis explicando cuáles son las evidencias más sólidas encontradas hasta el momento en relación de <i>Los ojos verdes</i> y <i>The Shape of Water</i> .		
Metodología	● Aprendizaje colaborativo ● Alfabetización mediática y digital ● Pensamiento crítico ● Aprendizaje por indagación	Recursos mediadores ● Biblioteca ● Artículos académicos ● Fuentes digitales abiertas ● Contenido audiovisual ● Herramientas de inteligencia artificial ● Plataformas de diseño gráfico
Estrategia	● “La criba periodística” ● “El muro del detective”	
Producto parcial	● Corpus definitivo de fuentes verificadas y organizadas críticamente. ● Muro investigativo con evidencias clasificadas y síntesis argumentativa preliminar.	
Segmento III		
Intencionalidad pedagógica		
Materializar el trabajo realizado durante el proceso de planeación narrativa y discursiva del proyecto mediante la construcción colaborativa de la primera parte del tablero conspirativo, integrando las evidencias investigadas, las intenciones comunicativas y las relaciones intertextuales construidas durante el proceso de documentación.		
Ejercicio introductorio		
El docente vuelve a presentar el modelo de la primera sesión (Apéndice D), donde se dio inicio al proyecto, en el cual destaca los aspectos claves del primer momento y la elaboración de la primera parte del tablero, donde se incluye:		

- Teoría conspirativa central
- Obra romántica seleccionada
- Referente contemporáneo
- Evidencias conectadas mediante hilos o enlaces visuales Imágenes, citas y fragmentos
- Público objetivo
- Intención del storytelling

Finalmente explica cómo cada elemento cumple una función dentro de la investigación y cómo las evidencias respaldan la teoría propuesta. De forma que, los estudiantes visualicen el nivel de profundidad, organización y coherencia esperado antes de construir su propio tablero.

Desarrollo de la actividad

1. Organización de la conspiración

Revisadas y seleccionadas las evidencias más útiles y relevantes durante la fase de documentación, se empieza a plasmar la estructura del tablero conspirativo. Para lo cual, se deben integrar la teoría central, problemática actual, conexiones intertextuales, referentes artísticos y propósito del storytelling.

2. Diseño visual del tablero

Cada equipo da inicio a la elaboración de su tablero siguiendo la estética de una investigación conspirativa: imágenes conectadas, hilos, etiquetas, frases clave, códigos de color, citas, capturas y elementos gráficos que permitan visualizar las relaciones entre las evidencias y la tesis del grupo. Para lo cual, tendrán como referencia el ejercicio realizado por el docente en la primera sesión.

3. Presentación preliminar del tablero

Los grupos socializan la primera parte de su tablero conspirativo ante sus compañeros y docente. Durante la presentación deben justificar:

- Las relaciones construidas
- Las evidencias seleccionadas
- Las decisiones narrativas tomadas

Los demás equipos realizan observaciones y recomendaciones para fortalecer el proyecto antes de avanzar a los siguientes segmentos de la secuencia.

Metodología		Recursos mediadores
		● Carteleros ● Impresiones

	● Aprendizaje colaborativo ● Pensamiento visual ● Enfoque constructivista	● Imágenes ● Marcadores ● Hilos, ● Post-it ● Padlet, Canva, Miro ● Dispositivos tecnológicos ● Material gráfico investigativo
Estrategia	● Construcción de tablero conspirativo ● Evaluación compartida (coevaluación)	
Producto parcial	Primera parte del tablero conspirativo - materialización y socialización	
Momento II		
Propósito: construir y fortalecer el storytelling con base en la información recopilada durante la fase de planeación, de manera que logren organizarse de manera coherente los elementos narrativos, discursivos y audiovisuales que componen la propuesta y la consolidan como significativa, argumentada y adecuada a la audiencia. Aprendizajes focalizados: ● Organiza ideas y evidencias en una narrativa coherente ● Sustenta las decisiones de formato, género y público ● Relaciona evidencias y referentes con el mensaje del relato ● Fortalece la propuesta a partir de la retroalimentación recibida ● Utiliza herramientas digitales para planificar y estructurar el <i>storytelling</i> ● Elabora un guion acorde a la intención comunicativa ● Reconoce la vigencia del Romanticismo en contextos contemporáneos		
Segmento I		
Intencionalidad pedagógica		
Consolidar la estructura discursiva y narrativa del <i>storytelling</i> mediante la organización de evidencias, argumentos y referentes teóricos que permitan construir una propuesta coherente y fundamentada con la intención comunicativa y la audiencia definidas previamente.		
Ejercicio introductorio		

El docente presenta su tablero conspirativo y hace una explicación guiada sobre los elementos contruidos en el primer momento y la elaboración de la primera parte del tablero; se muestra los siguientes elementos:

- La teoría central
- Las pruebas que la sustentan
- La relación entre una obra romántica y una manifestación actual
- El formato elegido
- El público objetivo
- La estructura general de la historia
- Los referentes teóricos utilizados

Con ello, los estudiantes analizan el nivel de profundidad, organización discursiva y secuencia narrativa esperado para la construcción de la segunda parte de su tablero conspirativo. (Ver Apéndice H)

Desarrollo de la actividad

1. Del tablero al relato

Los estudiantes retoman el tablero conspirativo construido en el momento anterior a partir del análisis intertextual entre *Los ojos verdes* y *The Shape of Water*. Con la mediación del docente, revisan las evidencias seleccionadas, las relaciones establecidas y la hipótesis construida durante la fase de investigación.

A continuación, el docente presenta y modela el mapa de progresión narrativa (ver Apéndice I), un organizador gráfico que orienta la planeación del *storytelling*. Mediante un ejemplo previamente elaborado, explica cómo las evidencias del tablero pueden organizarse siguiendo una secuencia narrativa que permita presentar la hipótesis, desarrollar los argumentos y conducir al público hacia una conclusión.

Posteriormente, cada equipo construye su propio mapa organizando las evidencias en cuatro momentos:

- **Gancho o exordio:** donde se plantea la pregunta o el misterio que orienta la investigación. ¿Cuál será el misterio o la pregunta que motivará la investigación?
- **Tensión creciente:** en la que se secuencian las evidencias de acuerdo con su relevancia. ¿Qué evidencias se presentarán primero y cuáles fortalecerán progresivamente la hipótesis?
- **Clímax:** correspondiente al momento de mayor fuerza argumentativa. ¿Cuál es la evidencia más sólida para demostrar o refutar la relación entre Los ojos verdes y La forma del agua?
- **Resolución:** donde se presenta la conclusión alcanzada a partir del análisis intertextual. ¿Qué conclusión preliminar obtiene el equipo después del análisis realizado? (ver Apéndice I)

Durante este proceso, el docente acompaña la toma de decisiones mediante preguntas orientadoras relacionadas con la selección, el orden y la pertinencia de las evidencias, favoreciendo la construcción de una progresión narrativa coherente.

2. Construcción de la red de hilos conductores

Una vez definida la progresión narrativa, los equipos elaboran la red de hilos conductores, representando las relaciones entre las evidencias seleccionadas mediante un esquema visual. Cada conexión debe justificarse utilizando conectores argumentativos que expliquen el tipo de relación establecida entre las obras, tales como semejanza, contraste, causa, consecuencia o inferencia. (Ver Apéndice J)

Con el apoyo del docente, los estudiantes revisan que cada evidencia contribuya al desarrollo de la hipótesis y que las conexiones establecidas mantengan una secuencia lógica a lo largo del relato.

3. Planeación del storytelling

Con base en los organizadores contruidos, cada equipo diligencia la matriz de secuenciación narrativa (ver Apéndice J) registrando el momento narrativo, la evidencia que será utilizada y la estrategia discursiva mediante la cual será presentada al público. Posteriormente, elaboran el *storyboard*, (ver Apéndice K) en el que representan visualmente la secuencia del *storytelling*, definiendo las escenas, la narración correspondiente y el recurso visual que acompañará cada momento del relato. (ver Apéndice K)

Finalmente, los equipos intercambian sus productos y realizan una revisión cruzada utilizando una guía de observación (ver Apéndice L) suministrada por el docente. Esta revisión se centra en la coherencia entre la hipótesis, las evidencias seleccionadas, la progresión narrativa y la organización general del *storytelling*. A partir de las observaciones realizadas, cada grupo ajusta su planeación antes de iniciar la producción del producto audiovisual (ver Apéndice L).

		Recursos mediadores
Metodología	● Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ● Aprendizaje colaborativo ● Aprendizaje por indagación ● Enfoque constructivista	● Fichas de investigación ● Material bibliográfico ● Recursos audiovisuales ● Herramientas digitales ● Documentos compartidos ● Organizadores gráficos
Estrategia	● “El expediente clasificado” ● Socialización	

	argumentativa	
Producto parcial	Definición y socialización inicial de la teoría conspirativa ● intención comunicativa ● Público objetivo ● Corpus preliminar de evidencias seleccionadas para el futuro <i>storytelling</i>.	
Segmento II		
Intencionalidad pedagógica		
Fortalecer la calidad discursiva y argumentativa del storytelling por medio de la justificación crítica de los recursos narrativos, expresivos y estéticos que compondrán y enriquecerán la propuesta.		
Ejercicio introductorio		
1. El docente parte de la presentación de un pitch clásico de shark tank, de manera que los estudiantes identifiquen o reconozcan la dinámica del ejercicio. 2. El docente da el ejemplo a partir de su propia teoría, la cual viene trabajando como hilo conductor del proyecto (con las obras: <i>Los ojos verdes</i> y <i>The Shape of Water</i>). Ejemplifica, con la misma dinámica de pitch de shark tank, la manera en que la narrativización de su teoría es viable a partir de las intenciones, información recolecta y estructuración, y resulta interesante para una posible audiencia. Para lo cual, hará énfasis en: ● Por qué es atractiva ● Qué la hace diferente ● Por qué el formato elegido es adecuado ● Cómo impactará a la audiencia Se espera que por medio de este ejercicio el estudiante logre guiarse para la elaboración de su propio pitch promocional de su propuesta de <i>storytelling</i> (ver Apéndice M).		
Desarrollo de la actividad		
1. El laboratorio creativo		

En este espacio, los estudiantes deben identificar y seleccionar los recursos narrativos, visuales, sonoros y tecnológicos que compondrán y enriquecerán su relato. Por ejemplo:

- Podcast Dramatización
- Fotografía
- Animación
- Entrevistas ficticias
- Recursos sonoros
- Narración inmersiva
- IA generativa

Cada recurso debe responder a una intención comunicativa concreta.

2. Construcción del pitch

Se lleva a cabo el diseño del pitch y la preparación de la presentación argumentativa de la propuesta. Aquí, los estudiantes diseñan la presentación que defenderán ante sus compañeros, la cual debe contener y sustentar:

- Teoría conspirativa
- Público objetivo
- Formato y género
- Recursos narrativos
- Elementos innovadores
- Impacto esperado

3. Sesión de Shark Tank literario

Cada grupo presenta su proyecto ante el panel de inversionistas, conformado por sus compañeros y el docente, quienes analizarán:

- Viabilidad de la propuesta
- Originalidad
- Coherencia narrativa
- Potencial comunicativo
- Calidad de la argumentación

Al finalizar deciden si "invertirán" o no en el proyecto Reingeniería del proyecto. Luego de la presentación y coevaluación con sus compañeros, los grupos se disponen a realizar los ajustes necesarios a sus propuestas. Es necesario que dichos cambios sean notificados al docente para que este otorgue el visto bueno antes de continuar con el siguiente paso.

Metodología		Recursos mediadores
		● Presentaciones digitales

	● Aprendizaje colaborativo	● Material audiovisual, ● Recursos de apoyo visual.
Estrategia	● Pitch tipo Shark Tank	
Producto parcial	● Elaboración del pitch promocional (al estilo Shark Tank) ● Presentación argumentativa de la propuesta de storytelling	
Segmento III		
Intencionalidad pedagógica		
Adaptar la propuesta narrativa a un formato oral y audiovisual mediante la planificación del guion, la organización de personajes y la definición de estrategias de producción.		
Ejercicio introductorio		
El docente presenta la herramienta NotebookLM y ejemplifica cómo puede utilizarse como apoyo para la organización narrativa y la construcción del guion del <i>storytelling</i>. A partir de la información previamente construida durante el proyecto, muestra distintos tipos de prompts que permiten obtener sugerencias relacionadas con la estructuración del relato, la secuencia narrativa, el desarrollo de ideas y la producción del guion. A continuación, se presenta una sugerencia de ejemplificación: Formato de Prompt Actúa como guionista cinematográfico y director de producción audiovisual experto. Necesito que escribas el guion completo para un contenido en formato audiovisual. A continuación, te dejo los detalles del producto a elaborar: Información del proyecto ● Tema o idea central: [Describe aquí de qué trata el video] ● Objetivo: [¿Qué quieres lograr? Ej: educar, vender, entretener] ● Público objetivo: [Ej: jóvenes de 18 a 25 años, profesionales, etc.] ● Duración estimada: [Ej: 60 segundos, 5 minutos] ● Tono: [Ej: dinámico, dramático, corporativo, humorístico] ● Formato de salida: [Ej: Reels/TikTok (vertical), YouTube (horizontal), Cortometraje]		

Estructura del guion

Por favor, genera el guion estructurado en una tabla de 3 columnas para facilitar la fase de grabación y edición:

- **Columna 1 (Tiempo/Escena):** Indica el segundo estimado o número de escenas.
- **Columna 2 (Video y Dirección):** Describe visualmente lo que aparece en pantalla, movimientos de cámara (primer plano, paneo, etc.), tipo de plano, transiciones y elementos en pantalla (texto, gráficos).
- **Columna 3 (Audio y Diálogos):** Escribe textualmente lo que dice el narrador o los personajes (voz en off o en cámara) e incluye acotaciones sobre efectos de sonido (SFX) y música de fondo (BGM).
- Indicaciones de grabación

Al final del guion, añade un apartado breve con recomendaciones técnicas específicas para la grabación de este video, que incluya:

- Tipo de iluminación recomendada
- Estilo de encuadre o locación ideal
- Ritmo de locución (pausas, énfasis)

Genera el guion detallado a continuación.

Desarrollo de la actividad

1. Organización de insumos

A partir de las intenciones y estructuras establecidas, junto con la información recopilada, se realiza la organización de dichos insumos para posteriormente crear el *prompt* que se otorgará al asistente de producción (NotebookML). El material obtenido viene de:

- Tablero conspirativo
- Referentes teóricos
- Fuentes seleccionadas
- Evidencias
- Resultados del Shark Tank

Posteriormente los cargan y sistematizan para que NotebookLM pueda analizarlos.

2. Diseño colaborativo del guion

Elaborado el *prompt*, se hace uso de la herramienta IA seleccionada para estructurar escenas, personajes y secuencias narrativas. Esto le permite a los estudiantes construir un esquema general de producción para la elaboración de su *storytelling*.

La herramienta puede sugerir:

- Organización de la narración
- Distribución de personajes
- Secuencia de acontecimientos
- Posibles transiciones
- Formas de fortalecer la narrativa

Las decisiones finales son tomadas por los estudiantes.

3. Escritura y ajuste del guion definitivo

Cada grupo presenta ante el docente el proceso desarrollado a lo largo de las actividades; explicando cómo se construyó y transformó su teoría conspirativa desde la fase de investigación hasta el producto del storytelling audiovisual. Cada grupo muestra sus incorporaciones como:

- Personajes
- Diálogos
- Intervenciones
- Momentos narrativos
- Recursos expresivos
- Indicaciones audiovisuales

Con esto, el docente revisa la coherencia entre la teoría conspirativa, las evidencias y la historia que será contada para dar sus sugerencias si es necesario.

4. Mesa de producción

Cuando el guion ha sido aprobado por el docente, los estudiantes en su grupo se disponen a hacer los últimos ajustes en cuanto a aspectos técnicos, logísticos y audiovisuales para la ejecución del *storytelling*.

- Estrategias de grabación
- Recursos técnicos
- Escenarios
- Materiales necesarios
- Distribución de responsabilidades

Metodología		Recursos mediadores
		● NotebookLM, ● Documentos de trabajo ● Guías de guionización ● Recursos
	● Aprendizaje basado en proyectos (ABP) ● Aprendizaje colaborativo ● Uso pedagógico de inteligencia artificial	

		audiovisuales
Estrategia	Asistencia de producción mediante inteligencia artificial	
Producto parcial	- Guion final del storytelling - Planeación de la producción audiovisual del producto	
Momento III		
Propósito: culminar con el proceso discursivo con la ejecución oral y audiovisual del storytelling y la reflexión crítica sobre los procesos de planeación, elaboración y comunicación desarrollados durante la secuencia didáctica, favoreciendo la articulación entre narrativa, oralidad, audiencia y construcción colectiva del discurso. Aprendizajes focalizados: - Proyección oral y audiovisual del storytelling - Adecuación del discurso según la audiencia y la intención comunicativa - Articulación entre narrativa, oralidad y recursos audiovisuales - Desarrollo de estrategias de expresión oral y comunicación narrativa - Reflexión crítica sobre el proceso de construcción discursiva - Reconocimiento de transformaciones entre las distintas versiones del relato		
Segmento I		
Intencionalidad pedagógica		
Los estudiantes materializarán la versión final de su <i>storytelling</i> mediante la producción audiovisual del relato y su circulación digital, con la finalidad de proyectar la intención comunicativa construida durante la secuencia didáctica hacia un contexto de recepción auténtico, fortaleciendo la relación entre narrativa, oralidad y audiencia.		
Desarrollo de la actividad		
Como actividad orientadora, el docente presentará un fragmento breve de una producción audiovisual de <i>storytelling</i> para identificar y enfatizar colectivamente aspectos relacionados con: - Manejo de la voz - Expresión corporal - Distribución de escenas		

- Uso de recursos sonoros y visuales

A partir del análisis guiado, los estudiantes reflexionarán sobre la relación entre oralidad, narrativa y lenguaje audiovisual, identificando elementos que puedan incorporar posteriormente en la producción de su propio *storytelling*.

Posteriormente, los estudiantes desarrollarán de manera autónoma el proceso de producción audiovisual procurando mantener coherencia entre:

- La intención comunicativa del relato
- La postura discursiva construida
- El conflicto narrativo
- La relación con la audiencia hacia la que se va dirigido

Durante el proceso, los grupos organizan colaborativamente:

- Distribución de intervenciones
- Ambientación y disposición de escenas
- Recursos sonoros y visuales
- Proyección oral y corporal de los participantes

Finalmente, cada grupo producirá y entregará el producto audiovisual al docente, quien realizará la revisión técnica básica, organización del material y montaje de las producciones dentro del museo digital o entorno virtual (metaverso) destinado para la circulación de los *storytelling*.

		Recursos mediadores
Metodología	● Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ● Aprendizaje colaborativo ● Aprendizaje experiencial ● Reflexión metacognitiva	● Guion definitivo ● Dispositivos de grabación ● Software de edición audiovisual
Estrategia	Elaboración autonoma de producción audiovisual	
Producto parcial	Storytelling finalizado en formato audiovisual	
Segmento II		

Intencionalidad pedagógica		
Los estudiantes socializarán y analizarán críticamente las producciones audiovisuales desarrolladas por ellos y sus compañeros, de modo que, reconozcan su progresión y su trabajo de producción discursiva a partir del proceso de planeación, elaboración y ejecución implicados en la construcción del <i>storytelling</i>.		
Desarrollo de la actividad		
Durante la sesión presencial, los estudiantes realizarán un recorrido colectivo por el museo digital o entorno virtual dispuesto para la circulación de los <i>storytelling</i>, observando y escuchando las producciones audiovisuales elaboradas por sus compañeros. Previo a la proyección de su <i>storytelling</i>, cada grupo socializará brevemente: • Las decisiones narrativas y discursivas tomadas durante la construcción del <i>storytelling</i> • Las dificultades enfrentadas durante el proceso de producción • Los ajustes realizados entre borradores • Las estrategias utilizadas para fortalecer la expresión oral y la intención comunicativa del relato Posteriormente, se desarrollará un espacio de reflexión colectiva orientado a: • Reconocer la relación entre planeación, escritura y oralidad • Identificar fortalezas y dificultades comunicativas presentes en los productos • Analizar el impacto de la audiencia en la construcción discursiva • Comparar las transformaciones evidenciadas entre las primeras y últimas versiones del <i>storytelling</i>		
Metodología		Recursos mediadores
		• Proyector • Museo virtual en <i>FrameVR</i>.
Estrategia	• Aprendizaje colaborativo • Aprendizaje experiencial • Reflexión metacognitiva • Evaluación formativa	
	• Museo digital inmersivo (<i>FrameVR</i>) • Sustentación pública del	

	proceso creativo	
Producto parcial	Sustentación oral del proceso de producción en todas las fases (planeación, elaboración y ejecución)	
Fase de evaluación		
Con el fin de valorar el desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica, se diseñó una rejilla de evaluación que reúne los criterios establecidos para la asignación de la calificación. Este instrumento permitirá al docente evaluar de manera clara y organizada el trabajo realizado por cada estudiante, teniendo en cuenta los aspectos que se espera evidencien a lo largo de las actividades y en el producto final. A continuación, se presenta el formato de la rejilla de evaluación que será utilizado durante la implementación de la propuesta.		

Criterio de evaluación	Superior (4.6-5.0)	Alto (4.0-4.5)	Básico (3.0-3.9)	Bajo (1.0-2.9)	%
Investigación y fundamentación	Selecciona información pertinente y confiable, establece relaciones intertextuales sólidas y sustenta su teoría con evidencias verificables.	Presenta información pertinente y evidencia suficiente, aunque algunos argumentos requieren mayor profundidad.	La información es limitada o presenta relaciones poco claras entre las obras.	La investigación es insuficiente y carece de evidencias que respalden la propuesta.	20

Construcción discursiva y narrativa	Organiza el storytelling con excelente coherencia, cohesión y progresión narrativa; la intención comunicativa es clara durante todo el relato.	Presenta una estructura organizada con leves dificultades de articulación.	La narración presenta problemas de organización o continuidad.	El relato carece de estructura y dificulta la comprensión del mensaje.	20
Creatividad e innovación	Integra de manera original recursos narrativos, visuales, sonoros y tecnológicos que enriquecen significativamente la propuesta.	Utiliza recursos creativos pertinentes, aunque con menor nivel de innovación.	Emplea pocos recursos o estos aportan escasamente al storytelling.	La propuesta resulta convencional y no incorpora recursos que fortalezcan la narrativa.	15
Competencia discursiva (expresión oral)	Sustenta con seguridad, claridad y argumentos sólidos; utiliza un lenguaje adecuado y mantiene interacción con la audiencia.	Expone con claridad, aunque presenta algunas dificultades de argumentación o fluidez.	La exposición es poco organizada y con escasa sustentación argumentativa.	Presenta dificultades significativas para comunicar y defender la propuesta.	20
Producción audiovisual	El video presenta excelente calidad narrativa y técnica; integra adecuadamente imagen, sonido, edición y recursos audiovisuales.	El producto audiovisual es claro y funcional, con pequeños aspectos técnicos por mejorar.	Presenta limitaciones técnicas que afectan parcialmente la comunicación.	La calidad audiovisual dificulta la comprensión del storytelling.	15

Trabajo colaborativo y reflexión	Participa activamente, asume responsabilidades, aporta al equipo y realiza procesos de coevaluación y reflexión crítica con respeto.	Participa de manera constante y cumple con las tareas asignadas.	Participa de forma irregular o con poca implicación en el trabajo grupal.	Presenta escasa participación y poco compromiso con el equipo y la evaluación colaborativa.	10
---	--	--	---	---	----

Apéndice D. *Guía para la construcción del Tablero Conspirativo*

El Tablero Conspirativo es un organizador gráfico diseñado para favorecer el análisis intertextual, la formulación de hipótesis y la organización de evidencias durante la fase de planeación de la competencia discursiva. Su implementación permite que los estudiantes visualicen las relaciones existentes, en este caso, *Los ojos verdes* de Gustavo Adolfo Bécquer y *La forma del agua* de Guillermo del Toro, facilitando la construcción progresiva de argumentos que posteriormente servirán como base para la elaboración del storytelling.

Antes de iniciar la actividad, el docente presenta el Tablero Conspirativo completamente diligenciado (Apéndice D) como ejemplo de modelación. Durante esta presentación explica cómo una hipótesis investigativa se construye mediante la relación entre evidencias y no a partir de opiniones personales. Posteriormente, guía a los estudiantes para que observen la organización del tablero, identifiquen las conexiones establecidas entre ambas obras y analicen el papel que cumple cada evidencia dentro de la construcción de la hipótesis. Finalmente, los estudiantes elaboran su propio tablero siguiendo la misma estructura presentada en el ejemplo, justificando cada relación mediante argumentos sustentados en el análisis de las obras.

Figura 2*Tablero Conspirativo desarrollado por los autores*

Nota. Representación gráfica de una de las actividades del momento 0 de la propuesta pedagógica.

Apéndice E. *Tablero conspirativo (primer borrador) presentado durante el ejercicio introductorio*

El siguiente tablero conspirativo corresponde al ejemplo presentado por el docente al inicio del proyecto con el propósito de modelar el tipo de relaciones narrativas y argumentativas que se espera desarrollen los estudiantes durante la secuencia didáctica. Por ello, este recurso permite evidenciar cómo una obra literaria del Romanticismo puede vincularse con un referente contemporáneo para construir una teoría conspirativa que servirá como punto de partida para el desarrollo del storytelling.

Figura 3*Primer borrador del tablero conspirativo*

Nota. Representación gráfica de una de las actividades del momento I de la propuesta pedagógica.

Apéndice F. El detective de la información

El siguiente material corresponde al recurso didáctico utilizado por el docente durante el ejercicio introductorio del Momento I. En él se presentan diferentes tipos de fuentes de información relacionadas con la temática trabajada, con el propósito de que los estudiantes analicen, comparen y valoren su confiabilidad, pertinencia y utilidad dentro de un proceso de investigación. Este ejercicio busca fortalecer el pensamiento crítico y promover la selección fundamentada de fuentes para la construcción de su teoría conspirativa y el desarrollo del storytelling.

Figura 4*Ejemplo de fuentes de información*

FASE 1: INDAGACIÓN

El Detective de la Información

¿Toda la información es igual de valiosa? Antes de entrelazar el Romanticismo literario con la cultura contemporánea, necesitamos validar los pilares que sostienen nuestro storytelling.

Los Filtros de la confiabilidad

 Autoría identificada La presencia de un autor respaldado por una institución o trayectoria académica es clave para validar el rigor de la fuente.	 Actualización e historial Saber cuándo se publicó o modificó la información. Aunque hablemos de clásicos del siglo XIX, la investigación literaria sigue avanzando.
 Rigor científico / editorial Los artículos arbitrados o revisados por pares garantizan que la información ha sido evaluada de forma neutral e imparcial.	 Trazabilidad de referencias Una fuente confiable siempre detalla de dónde obtuvo sus datos, permitiendo al investigador recorrer el camino hacia el origen.
 Objetividad y sesgo Detectar si la fuente busca educar (académica) y expresar opiniones individuales (redes sociales) o persuadir a través del sensacionalismo.	

¿En cuál de estas fuentes confiarías para construir una investigación?

ARTÍCULO ACADÉMICO
Revista de Literatura Comparada

El Romanticismo como movimiento literario y cultural
Por: Dr. Carlos Mendoza

Resumen: Este estudio examina la evolución del ideal romántico decimonónico y su posterior transformación en el imaginario contemporáneo...

CRÍTICA DE CINE



Análisis de una historia de amor imposible
★★★★☆

Una perspectiva fascinante sobre cómo lo fantástico subvierte las dinámicas de la otredad y la incomunicación humana...

RED SOCIAL

@romanticismo_ho y



1,542 likes

El verdadero amor de tu vida es el que te desafía y te hace sufrir, como en las novelas... #amor #vida #romanticos

NOTICIA DE BLOG

¿Criatura real inspiró romance imposible?

▲ Sin autor

Fuentes anónimas aseguran que en una antigua laguna se avistaron ojos verdes brillantes idénticos a los del famoso poema...

CHATBOT IA

¿Qué características tiene el Romanticismo?

El Romanticismo se caracteriza por la exaltación del yo, la búsqueda de libertad, el predominio del sentimiento y el culto a la naturaleza...

¿Cuáles de estas fuentes utilizarías para sustentar una investigación? Justifica tu respuesta.

Matriz de validación de fuentes				
Tipo de fuente	Nivel de rigor	Propósito principal	Cuándo utilizarla	Cuándo descartarla
Artículo académico	Alto (revisado por pares)	Educar y expandir el conocimiento científico	Para sustentar marcos teóricos y conceptos históricos.	Nunca para análisis objetivos de historia, pero puede ser denso.
Reseña de cine	Medio (crítica/análisis)	Analizar y guiar al espectador	Para estudiar recepciones culturales y técnicas artísticas.	Como dato duro o factual para tesis históricas.
Post de redes	Bajo (opinión personal)	Entretener y generar interacción social	Para analizar fenómenos de opinión popular actuales.	Como verdad teórica o histórica contrastada.
Chatbot de IA	Variable (algorítmico)	Sintetizar información y guiar procesos	Como punto de partida para lluvia de ideas estructurada.	Como referencia bibliográfica final (sufre de alucinación).

Nota. Representación gráfica de una de las actividades del momento I de la propuesta pedagógica.

Apéndice G. Muro del detective

Este recurso orienta a los estudiantes en la organización, clasificación y análisis de las evidencias recopiladas durante la fase investigativa, permitiéndoles establecer relaciones entre la obra *Los ojos verdes* de Gustavo Adolfo Bécquer y el referente contemporáneo *The Shape of Water*. Asimismo, favorece la formulación de hipótesis, la identificación de

patrones, la construcción de conexiones argumentativas y la evaluación crítica de la información antes de consolidar su teoría conspirativa y avanzar en el desarrollo del storytelling.

Figura 5

Muro del detective



Nota. Representación gráfica de una de las actividades del momento I de la propuesta pedagógica.

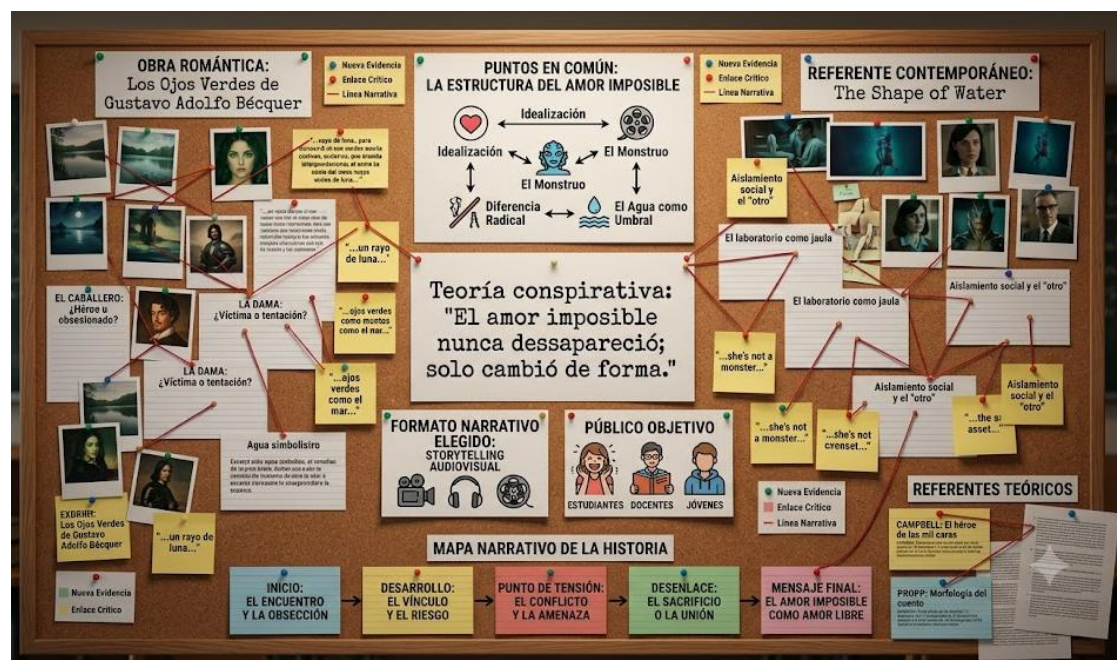
Apéndice H. Segundo borrador del tablero conspirativo

A partir de este ejemplo del segundo tablero conspirativo, los estudiantes identifican cómo la información recopilada en las fases anteriores se organiza en una estructura narrativa y discursiva más sólida, incorporando la teoría conspirativa, las evidencias que la sustentan, la relación entre la obra literaria y el referente contemporáneo, el formato narrativo, el público objetivo, la estructura general del relato y los referentes teóricos. Este recurso orienta a los

estudiantes sobre el nivel de profundidad, organización y coherencia esperado antes de continuar con la construcción de su propio tablero conspirativo.

Figura 6

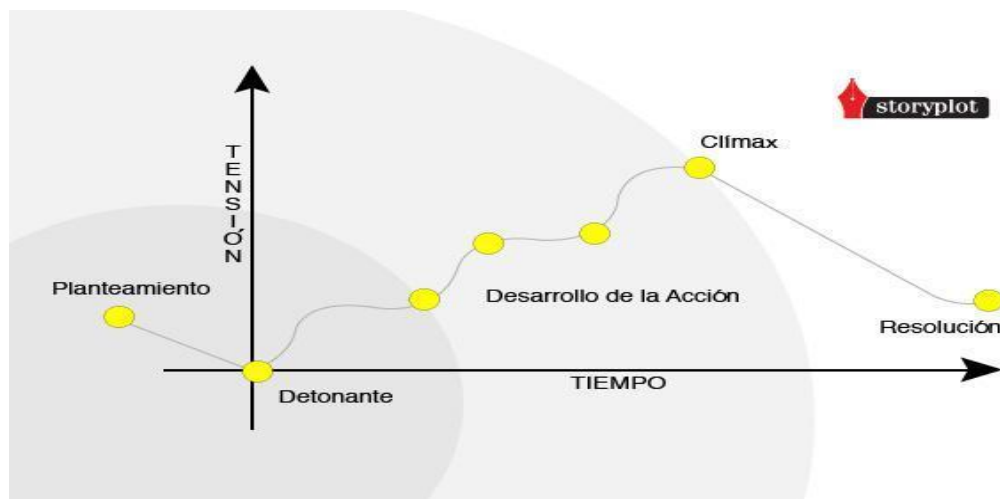
Segundo borrador del tablero conspirativo



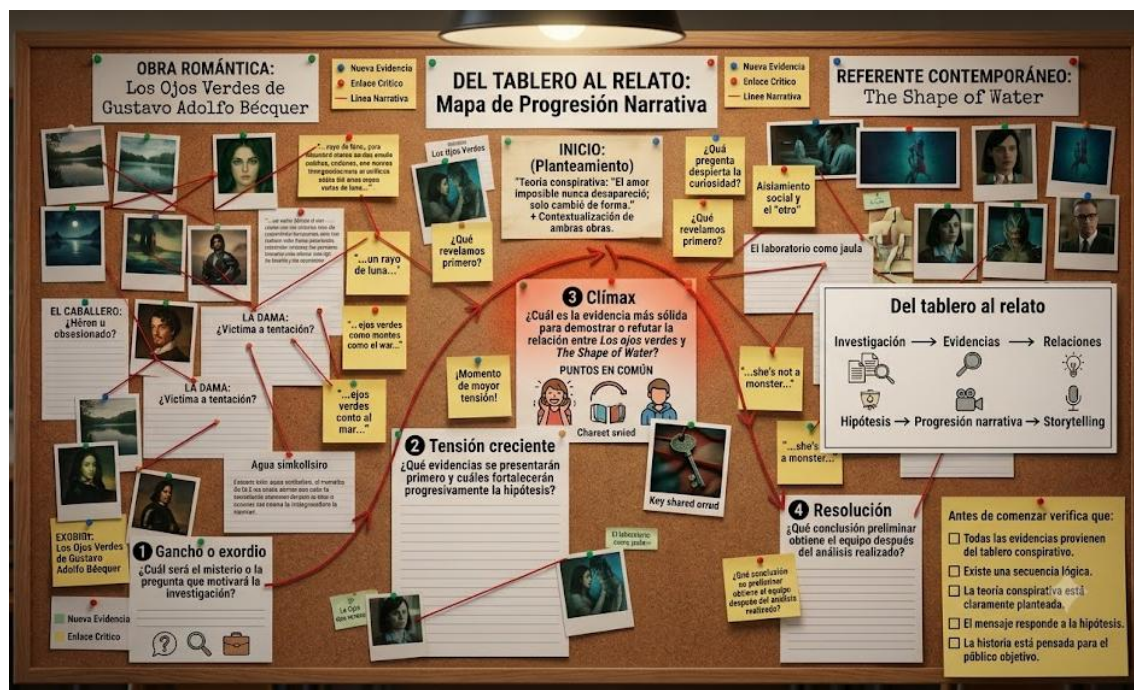
Nota. Representación gráfica de una de las actividades del momento I de la propuesta pedagógica.

Apéndice I. Del tablero al relato

Este organizador gráfico orienta a los estudiantes en la transformación de las evidencias recopiladas durante la fase investigativa en una estructura narrativa coherente para la construcción del storytelling. A partir del ejemplo elaborado con la obra *Los ojos verdes* y el referente contemporáneo *The Shape of Water*, los estudiantes identifican cómo organizar la información mediante una secuencia que comprende el gancho o exordio, la tensión creciente, el clímax y la resolución, favoreciendo la articulación entre la investigación, la argumentación y la narración.

Figura 7*La estructura de una buena historia*

Nota. Tomada de “La Estructura de una Buena Historia”, por Lobera, J., 2021. Storyplot.

Figura 8*Del tablero al relato*

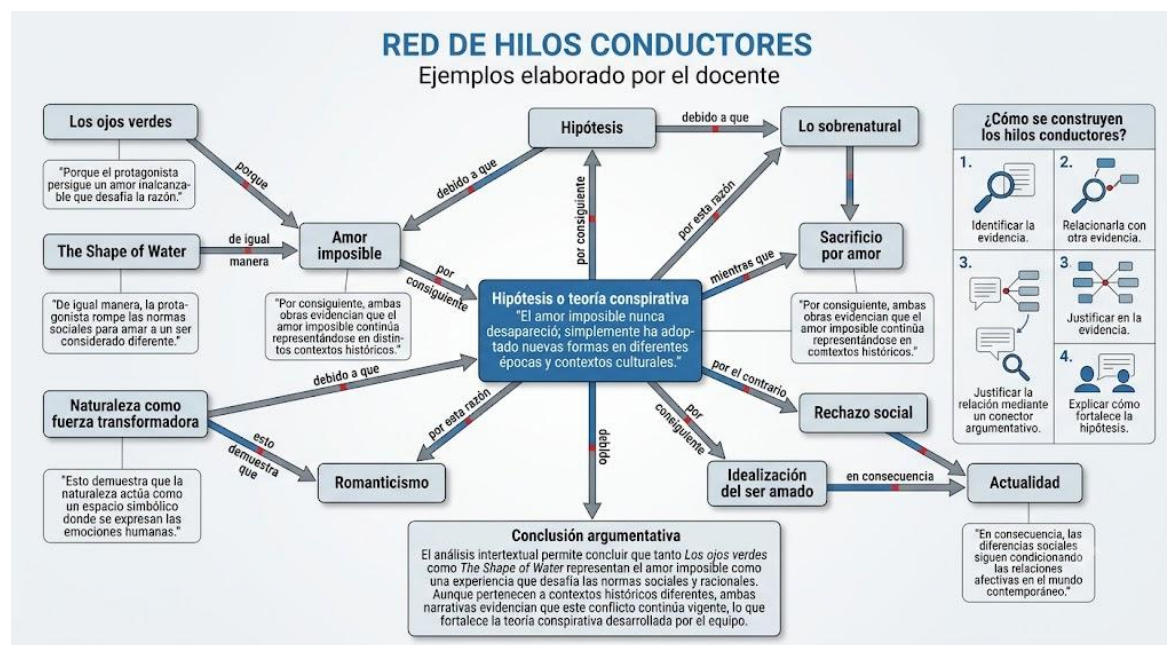
Nota. Representación gráfica de una de las actividades del momento II de la propuesta pedagógica.

Apéndice J. Hilos conductores

Este organizador gráfico ejemplifica cómo las evidencias recopiladas y la hipótesis construida durante la fase investigativa pueden articularse mediante relaciones argumentativas que sustentan la estructura del storytelling. A través de la utilización de conectores discursivos y justificaciones explícitas, el recurso orienta a los estudiantes en la construcción de una secuencia lógica y coherente entre las ideas, favoreciendo la transición de la organización de evidencias hacia la escritura del guion narrativo.

Figura 9

Red de hilos conductores



Nota. Representación gráfica de una de las actividades del momento II de la propuesta pedagógica.

Apéndice K. Secuencia narrativa

Este recurso ejemplifica la manera en que la secuencia narrativa diseñada previamente se transforma en una representación visual de la producción audiovisual, organizando cada escena de acuerdo con su propósito comunicativo, la narración, los recursos audiovisuales y la progresión del relato. De esta manera, el storyboard orienta a los estudiantes en la planificación de la grabación, favoreciendo la coherencia entre la hipótesis investigativa, la estructura narrativa y la puesta en escena del storytelling.

Figura 10

Matriz de secuencia narrativa



Nota. Representación gráfica de una de las actividades del momento II de la propuesta pedagógica.

Figura 11*Storyboard del storytelling*

Nota. Representación gráfica de una de las actividades del momento II de la propuesta pedagógica.

Apéndice L. Guía de observación

La siguiente guía de observación fue diseñada por el docente para orientar la revisión cruzada entre equipos durante la fase de planeación del storytelling. Mediante este instrumento, los estudiantes analizan críticamente la propuesta de otro grupo, valorando la coherencia entre la teoría conspirativa, las evidencias seleccionadas, la progresión narrativa, el storyboard y la organización general del proyecto. Asimismo, registran fortalezas, aspectos por fortalecer y recomendaciones argumentadas que permiten realizar ajustes antes de iniciar la producción audiovisual. Este proceso favorece la coevaluación, la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo, fortaleciendo la calidad del producto final.

Guía de observación para la revisión cruzada del storyboard y la planeación del storytelling

Objetivo: Analizar de manera colaborativa la propuesta de otro equipo, verificando la coherencia entre la teoría conspirativa, las evidencias seleccionadas, la estructura narrativa y la planeación audiovisual, con el fin de realizar recomendaciones que fortalezcan el storytelling antes de iniciar su producción.

Equipo evaluador: _____

Equipo observado: _____

Fecha: _____

Aspecto a observar	Sí	Parcialmente	No	Observaciones y recomendaciones
La teoría conspirativa se comprende con claridad.				
Las evidencias sustentan la teoría planteada.				
Existe coherencia entre Los ojos verdes y The Shape of Water.				
La progresión narrativa (inicio, desarrollo, climax y resolución) es clara y lógica.				
El storyboard representa adecuadamente cada momento del relato.				
La secuencia de escenas facilita la comprensión de la historia.				

son pertinentes para el mensaje.				
El público objetivo se evidencia en la planeación.	☐	☐	☐	
La propuesta resulta creativa e interesante.	☐	☐	☐	
La organización general facilita la producción audiovisual.	☐	☐	☐	

Fortalezas identificadas

Aspectos por fortalecer

Recomendaciones para mejorar el storytelling antes de la grabación

Concepto general

☐ La propuesta está lista para iniciar la producción audiovisual.

☐ La propuesta requiere algunos ajustes antes de la grabación.

☐ La propuesta necesita una reorganización importante antes de producir el storytelling.

Firma del equipo evaluador: _____

Apéndice M. Dinámica de Pitch de shark Tank

El siguiente material corresponde al ejemplo de pitch presentado por el docente para modelar la dinámica de socialización inspirada en el formato del programa *Shark Tank*. A partir de la teoría conspirativa desarrollada durante la secuencia y basada en el análisis intertextual entre *Los ojos verdes* y *The Shape of Water*, el docente ejemplifica cómo una propuesta narrativa puede comunicarse de manera clara, persuasiva y estructurada ante una audiencia. Durante la presentación se evidencian la hipótesis planteada, las evidencias que la sustentan, la propuesta de valor del storytelling, el público objetivo y el potencial narrativo del proyecto, permitiendo a los estudiantes comprender la lógica del ejercicio y los elementos que deberán considerar al presentar posteriormente su propia propuesta.

Figura 12*Ejemplo digital del Pitch de shark tank*

PITCH - SHARK TANK
STORYTELLING INTERTEXTUAL

Presentamos nuestra teoría. Invertimos en historias que conectan épocas, emociones y audiencias.

Los ojos verdes *The Shape of Water*

TEORÍA CONSPIRATIVA
"El amor imposible nunca desapareció; simplemente ha adoptado nuevas formas en diferentes épocas y contextos culturales."

¿POR QUÉ ES VIABLE?

- Historia universal y atemporal
- Conexión emocional con la audiencia
- Temas actuales: igualdad, aceptación, amor y sacrificio
- Gran potencial audiovisual

NUESTRA IDEA EN 1 MINUTO
Un storytelling audiovisual que demuestra, a través de evidencias y comparación intertextual, que el amor imposible trasciende el tiempo y se transforma.

EVIDENCIAS CLAVE

- Mirada que conecta almas diferentes
- Naturaleza y agua como símbolo de transformación
- Sacrificio por amor
- Rechazo social
- Libertad a través del amor

¿A QUIÉN VA DIRIGIDO?
Adolescentes y jóvenes que disfrutaron historias profundas, análisis literario y producciones audiovisuales con significado.

NUESTRO PRODUCTO AUDIOVISUAL

1. GANCHO	2. DESARROLLO	3. CLÍMAX	4. RESOLUCIÓN	5. CIERRE
Intrigar con una pregunta que conecte ambas obras.	Comparar evidencias y símbolos clave.	Demostrar cómo el amor imposible se mantiene.	Concluir que el amor se transforma, no desaparece.	Invitar a la audiencia a reflexionar y cuestionar.

FORMATO
Cortometraje documental narrativo.

DURACIÓN
5 a 7 minutos.

DIFERENCIADOR
Análisis literario + narrativa audiovisual + creatividad.

IMPACTO
Genera reflexión, empatía y pensamiento crítico.

INVERSIÓN SOLICITADA
Apoyo en equipos, locaciones y difusión del proyecto.

¿POR QUÉ DEBERÍAN INVERTIR EN NUESTRA IDEA?

- ✓ Es original y relevante.
- ✓ Tiene potencial educativo y cultural.
- ✓ Conecta literatura, cine y emociones.
- ✓ Puede inspirar a muchas audiencias.

¡INVERTIR EN HISTORIAS ES INVERTIR EN EL FUTURO!

Nota. Representación gráfica de una de las actividades del momento II de la propuesta pedagógica.

Apéndice N. Ejemplo de FrameVR

El siguiente material corresponde al ejemplo del museo virtual diseñado por el docente en la plataforma FrameVR, el cual se presenta al inicio del Momento III de la secuencia didáctica. Este recurso permite familiarizar a los estudiantes con el entorno inmersivo donde posteriormente serán alojados y socializados los storytelling audiovisuales elaborados por cada equipo. Durante el recorrido guiado, el docente explica la organización del museo, la ubicación de los proyectos, la forma de interacción con los contenidos y las pautas para el desarrollo de las sustentaciones y la coevaluación. Asimismo, se brindan orientaciones relacionadas con la comunicación oral, la

presentación del producto audiovisual y la interacción respetuosa con la audiencia, conformada por docentes, estudiantes y demás asistentes, con el propósito de favorecer una experiencia de socialización significativa y organizada.

Figura 13

Ejemplo digital de la socialización en FrameVR



Nota. Representación gráfica de una de las actividades del momento III de la propuesta pedagógica.