

**Integración de recursos educativos digitales en un ambiente bilingüe de aprendizaje para promover el fortalecimiento de la competencia discursiva oral de estudiantes de básica primaria en una institución educativa pública del municipio de Envigado, Antioquia**

Rosa Andrea Acosta Hernández, William Javier Ceballos Reales, y Edwin Guillermo Ramírez

Penagos

Facultad de Educación

Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de aprendizaje

Opción de Grado III

Mayo 28, 2023

Author Note

Rosa Andrea Acosta Hernández

ID orcid.org: 0009-0008-0674-2298

[rosa.acosta@ustadistancia.edu.co](mailto:rosa.acosta@ustadistancia.edu.co)

William Javier Ceballos Reales

ID orcid.org: 0000-0001-8606-5726

[william.ceballos@ustadistancia.edu.co](mailto:william.ceballos@ustadistancia.edu.co)

Edwin Guillermo Ramírez Penagos

ID orcid.org: 0009-0006-1998-5673

[edwin.ramirez@ustadistancia.edu.co](mailto:edwin.ramirez@ustadistancia.edu.co)

We have no known conflict of interest to disclose.



## Tabla de Contenido

Tabla de Contenido-----	2
INTRODUCTION-----	7
1. Marco Conceptual -----	10
Bilingüismo-----	10
Ambientes Bilingües de Aprendizaje-----	13
Tecnologías de la Información y la Comunicación y los Recursos Educativos Digitales para el aprendizaje-----	14
Discurso y Competencia Discursiva Oral-----	15
2. Diseño Metodológico -----	20
Enfoque de investigación -----	20
Contexto y participantes -----	21
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información-----	22
Encuesta y Cuestionario Online -----	23
Tareas Auténticas de Producción de Lengua -----	23
Observación Participante y Diaria de Campo-----	25
3. Análisis de la Información-----	26
Hallazgo -----	31
Recursos educativos digitales -----	31
Recursos Educativos Digitales Percibidos como Herramientas Tecnológicas ----	31
Limitaciones en el Acceso de los Recursos Educativos Digitales en el Aula ----	34
Nuevas Dinámicas que Vinculan los Intereses de los Estudiantes -----	35
Ambientes Bilingües de Aprendizaje-----	37



Generación de Oportunidades de Aprendizaje Fuera del Aula -----	37
Aprendizaje Ubicuo Mediante Tareas que Vinculan el Mundo Real de los Estudiantes-----	38
Translanguage como Mecanismo de Aprendizaje desde el Sistema Unitario de Lengua -----	40
Competencia Discursiva Oral -----	43
Componentes Socioculturales de la Competencia Discursiva Oral -----	44
Discurso-Identidades Corpóreas y Género -----	44
Conciencia del Bienestar y el Autocuidado -----	45
Componentes Lingüísticos de la Competencia Discursiva Oral -----	48
Coherencia -----	48
Cohesión -----	51
Pronunciación-----	54
4. Conclusiones -----	58
Limitaciones-----	60
Investigaciones a Futuro -----	61
Referencias -----	62
Apéndices -----	68

## Lista de tablas y figuras

### Tablas

<b>Tabla 1.</b> Componentes de la competencia discursiva oral según Núñez (2002)	Página 17
<b>Tabla 2.</b> Estándares de competencia en lenguaje y lengua extranjera: inglés	Página 19
<b>Tabla 3.</b> Tareas auténticas de producción de lengua	Página 24
<b>Tabla 4.</b> Formulario online, pregunta 3, respuestas y resultados	Página 35
<b>Tabla 5.</b> Formulario online pregunta 4, respuestas y resultados	Página 36
<b>Tabla 6.</b> Fragmentos de tareas auténticas de producción de lengua	Página 48
<b>Tabla 7.</b> Fragmentos de tareas auténticas de producción de lengua	Página 51
<b>Tabla 8.</b> Fragmentos de tareas auténticas de producción de lengua	Página 55

### Figuras

<b>Figura 1.</b> Distribución de estudiantes en cada nivel de competencia	Página 7
<b>Figura 2.</b> Distribución de estudiantes de acuerdo a sus niveles de lectura	Página 8
<b>Figura 3.</b> Etapas de plan de análisis	Página 27
<b>Figura 4.</b> Categorías y subcategorías de análisis	Página 28
<b>Figura 5.</b> Categorización y codificación	Página 30
<b>Figura 6.</b> Formulario online, pregunta 1	Página 32
<b>Figura 7.</b> Formulario online, pregunta 2	Página 33



## Resumen

La competencia discursiva oral refiere a la capacidad para comunicarse mediante textos orales con sentido en el marco de un acto de habla. No obstante, la eficacia de la comunicación podría verse afectada por dificultades en la competencia discursiva oral que podría impactar el desempeño de los estudiantes en la producción y comprensión de discursos escritos y orales. Este estudio propuso analizar el impacto que pudo tener la integración pedagógica de los recursos educativos digitales dentro de un ambiente bilingüe de aprendizaje para propiciar el fortalecimiento de la competencia discursiva oral de un grupo de estudiantes de básica primaria de una institución educativa pública en Envigado, Antioquia. En consecuencia, este estudio de caso de enfoque cualitativo recurrió instrumentos de recolección de datos como cuestionarios online, aplicación de tareas auténticas de producción de lengua, y observación participante mediante diario de campo. Los hallazgos expusieron la familiarización de los estudiantes con los recursos educativos digitales, las limitaciones del contexto para la integración de los recursos, nuevas dinámicas de aprendizaje, y los componentes lingüísticos y socioculturales subyacen en la producción discursiva.

### Palabras clave:

Competencia discursiva oral, recursos educativos digitales, ambiente bilingüe de aprendizaje, estudiantes de básica primaria, componente lingüísticos y socioculturales de la competencia discursiva oral, estudio de caso.

### **Abstract**

Oral discursive competence refers to the ability to communicate through meaningful oral texts within the framework of a speech act. However, the effectiveness of communication could be affected by difficulties in oral discursive competence that might impact students' performance in the production and comprehension of written and oral discourses. This study proposed to analyze the impact of a pedagogical integration of digital educational resources within a bilingual learning environment to promote the strengthening of oral discursive competence of a group of elementary school students of a public educational institution in Envigado, Antioquia. The qualitative case study used data collection instruments such as online questionnaires, application of authentic language production tasks, and participant observation through a field diary. The findings exposed students' familiarization with digital educational resources, context limitations for resource integration, new learning dynamics, and the linguistic and sociocultural components underlying discursive production.

### **Keywords:**

Oral discursive competence, digital educational resources, bilingual learning environment, elementary school students, qualitative approach, case study.

## INTRODUCTION

La competencia discursiva oral alude a la capacidad para generar unidades textuales con fines comunicativos (Fernández, 1991, p. 43). No obstante, para Fernández (1991), el proceso de creación textual no se restringe a los textos escritos, sino que también abarca los discursos orales. Es así como se plantea el concepto de competencia discursiva oral que es definida por Ojeda Pérez (2018) como la competencia que posibilita “el uso correcto, adecuado, coherente y eficaz del lenguaje por parte del hablante” (p. 92). Es decir, este componente de la lengua busca que el usuario sea capaz de interactuar eficazmente a través de la comunicación oral.

No obstante, la eficacia de la comunicación podría verse afectada por las dificultades en la competencia discursiva lo que podría impactar el desempeño de los estudiantes en la producción y comprensión de textos escritos y orales. Lo expuesto previamente se reflejó en los resultados obtenidos por los estudiantes de grado 11° en las pruebas Saber 11, 2021 en las asignaturas de inglés y Lectura crítica.

### Figura 1.

*Distribución de estudiantes en cada nivel de competencia*

Distribución de estudiantes en cada nivel de competencia						
Inglés	Nivel de agregación	Niveles de desempeño				
		A-	A1	A2	B1	B+
	Establecimiento educativo (EE)	14%	30%	32%	21%	3%

*Nota:* tomado de resultados pruebas saber 11, 2021.

Para el caso de la asignatura de inglés, los resultados mostraron que un número mayor de estudiantes evaluados se ubicó en un nivel de proficiencia A, subdivididos respectivamente en un 14% para el nivel A-, un 30% para el subnivel A1 y un 32% para el A2. Este grupo de estudiantes sabe “utilizar expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conocen” (De Europa, C, 2002, p. 30). Por lo anterior, estos estudiantes poseen un nivel limitado de recursos lingüísticos que restringen la comunicación oral y obstaculizan la producción de discursos orales.

**Figura 2.**

*Distribución de estudiantes de acuerdo a sus niveles de lectura*

**Lectura crítica**

Aprendizaje	EE	Colombia	ETC
Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	36%	45%	35%
Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	28%	36%	26%
Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	44%	55%	44%

*Nota:* tomado de resultados de las pruebas saber 11°, 2021.

El 44% de los evaluados presentaron dificultades para generar procesos de pensamiento reflexivo a partir de un texto (discurso) es decir, se evidenciaron falencias para la evaluación y contextualización de un discurso. Por otro lado, el 28% de los estudiantes comprendió los componentes locales de un discurso lo que se tradujo en, hacer lectura literal del texto y entender los elementos lexicales, gramaticales, y semánticos del discurso.

Atendiendo ese escenario, fue pertinente proponer una intervención enfocada en el tratamiento pedagógicamente de la dificultad expuesta. De ese modo, se planteó la propuesta denominada “integración de recursos educativos digitales en ambientes bilingües de aprendizaje para promover el fortalecimiento de la competencia discursiva oral de estudiantes de básica primaria de una institución educativa pública del municipio de Envigado, Antioquia”. Esta propuesta de investigación fue orientada por la formulación del siguiente interrogante: ¿De qué manera la integración de recursos educativos digitales podría promover el fortalecimiento de la competencia discursiva oral de estudiantes de básica primaria de una institución pública del municipio de Envigado, Antioquia?

### **Objetivo General**

Establecer cómo la integración de recursos educativos digitales en un ambiente bilingüe de aprendizaje promueve el fortalecimiento de la competencia discursiva oral de estudiantes de básica primaria de una institución educativa pública del municipio de Envigado, Antioquia.

### **Objetivos Específicos**

1. Diseñar tareas auténticas de producción de lengua que vinculan recursos educativos digitales a un ABA para promover el fortalecimiento de la competencia discursiva oral en un grupo de estudiantes de básica primaria de una institución educativa pública.

2. Describir los resultados desde la competencia discursiva oral y sus componentes, a partir de la implementación de tareas auténticas de producción de lengua que integran recursos digitales en un grupo de básica primaria de una institución educativa pública.

3. Analizar cómo las tareas auténticas de producción de lengua integradas a los recursos digitales contribuyen al fortalecimiento de la competencia discursiva en un ABA y a la comunidad educativa de básica primaria en una institución pública.

### **1. Marco Conceptual**

En este capítulo se exponen los conceptos relevantes que sustentan esta propuesta de investigación. Del mismo modo, este aparte exhibe estudios previos que nutren la literatura académica en torno conceptos como bilingüismo, entornos bilingües de aprendizaje, recursos educativos digitales, discurso y competencia discursiva oral. Por último, se establece relación entre los conceptos principales de esta investigación con constructos teóricos como translenguaje, diversidad cultural humana, educación intercultural bilingüe, y lenguaje como práctica social con la finalidad de robustecer el contenido de este acápite.

#### **Bilingüismo**

Los estadios actuales de desarrollo de la humanidad han resultado de la sociabilidad, es decir, de la capacidad de los individuos de interactuar, y cooperar con sus semejantes. La sociabilidad se fundamenta en el uso de la palabra como medio de transmisión de mensajes entre un emisor y un receptor. Dicho de otro modo, la sociabilidad se asocia a la facultad para comunicarse. Esta habilidad se denomina competencia comunicativa y se entiende como la competencia que se estructura a partir de los saberes diversos y procedimientos para elaborar discursos congruentes con las situaciones comunicativas (Lomas, 2001). Así pues, esta competencia supone conocer, por un lado, los elementos lingüísticos de una o varias lenguas, y por el otro, reconocer sus usos para desenvolverse hábilmente dentro de un acto comunicativo. Es preciso anotar que, el desarrollo de la competencia comunicativa no se limita exclusivamente a la adquisición o aprendizaje de un código lingüístico; ésta también se desarrolla a partir del

fortalecimiento del repertorio lingüístico de un bilingüe emergente. Es así como se establece una relación entre la competencia comunicativa y el bilingüismo.

Existen dos perspectivas desde las cuales se han elaborado constructos teóricos para el concepto de bilingüismo. Desde el paradigma monoglósico, hay autores que destacan rasgos comunes para definir este concepto; entre tales rasgos se distinguen: el aprendizaje independiente de dos o más lenguas, el desarrollo gradual de competencias, y aspectos socio-culturales. Por ejemplo, Galindo y Larrotta (2018) definen el bilingüismo como “*bilingualidad*” es decir, la capacidad de establecer interacciones sociales a través del uso de dos o más lenguas (p, 64). En otras palabras, el bilingüismo se entiende como la facultad cognitiva o “estado psicológico” que brinda al individuo la posibilidad de aprender los signos lingüísticos de un idioma, comprender sus usos, entablar comunicación a través de ellos y también, acceder al legado cultural de las lenguas que asimila.

Similarmente, Marcos Llorente (2014) elabora una comprensión del bilingüismo identificándose como un “estado” de interacción de lenguas que rodea al individuo en los ámbitos psíquicos y sociales. A saber, Marcos Llorente (2014) reconoce las dimensiones psicocognitivas y socio-contextuales del bilingüismo. Otro punto de encuentro entre los autores es el entender al bilingüismo como una capacidad que presenta variaciones en su desarrollo. Así las cosas, la bilingüidad no evoluciona homogéneamente, sino que varía de acuerdo con las necesidades del individuo, y las influencias del entorno socio-cultural.

La anterior perspectiva describe al bilingüismo como un fenómeno de tipo psicolingüístico en el que las lenguas, como sistema de símbolos, pueden ser comprendidas independientemente de su relación con los individuos o las comunidades que las utilizan. Sin embargo, esta interpretación genera algunas limitaciones a la hora de ser aplicada dentro del

campo educativo; por ejemplo, establece una relación de subordinación entre lenguas en las que se categorizan lenguas de prestigio y minorizadas, desconoce los constituyentes socio-culturales de las identidades de los bilingües emergentes, e ignora la diversidad cultural, social, lingüística y humana que rodean al fenómeno de la bilingüidad.

En contraste con la anterior hipótesis, Ofelia García y Wei (2015) exponen una comprensión holística y dinámica del bilingüismo en la que el lenguaje se entiende como un sistema unitario para la creación de significado independientemente de los códigos de lengua en los que se construya (p. 237). O sea, el bilingüismo es una característica inherente al sujeto o comunidad, que establece contacto con los rasgos identitarios, económicos, socioculturales, y políticos y que no se limita exclusivamente al dominio de dos o más lenguas. Es así como desde esta visión emanan los principios pedagógicos de translenguaje, *translanguaging* por su denominación en inglés, que por un lado, entienden a los bilingües emergentes como individuos cuyas identidades se nutren de aspectos culturales, sociales, ambientales, idiomáticos, e idiosincrásicos del entorno en el que habitan y por el otro lado, establece una interconexión entre la apropiación consciente de los rasgos antes mencionados y el desarrollo de las capacidades bilingües para potenciar el sistema lingüístico unitario o “repertorio lingüístico” (García y Wei, 2015, p.238).

Partiendo de lo expuesto antes, esta investigación apropió el modelo dinámico y holístico de bilingüismo porque entiende que la competencia discursiva oral es una extensión del lenguaje que permite la creación de unidades textuales con sentido respaldándose en los recursos tecnológicos, culturales, sociales, y humanos que constituyen el ambiente de aprendizaje en el que ha tenido lugar.

## **Ambientes Bilingües de Aprendizaje**

Como se expuso previamente, el contexto social influye en el desarrollo de las capacidades y apropiación del legado cultural asociado al bilingüismo. Uno de los espacios dentro del contexto social que potencian las habilidades bilingües de los sujetos son los ambientes bilingües de aprendizaje los cuales, se definen como el escenario en el que convergen factores humanos, políticos, económicos, culturales, y sociales que facilitan experiencias de aprendizaje, así como el florecimiento del potencial humano, y el repertorio lingüístico de los aprendices (Duarte, 2003, p.102). Consecuentemente, en un ambiente centrado en el aprendizaje y el bilingüismo, los actores involucrados orientan sus esfuerzos para consolidar prácticas que impulsen el desarrollo humano incluidas las capacidades asociadas a las lenguas.

Asimismo, Rodríguez y Arraque (2020) elabora una conceptualización de los ambientes bilingües de aprendizaje en la que son concebidos como ecosistemas constituidos por condiciones, factores y situaciones oportunas para el aprendizaje (p. 21). Desde este punto de vista, los ambientes bilingües de aprendizaje no se limitan a un lugar particular, como un aula de clase o escuela, sino que se abre a la óptica de la ubicuidad del aprendizaje, es decir, a la posibilidad de que tal proceso pueda ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento.

Adicionalmente, los entornos bilingües de aprendizaje están llamados a ser medios en donde la diversidad cultural humana sea reconocida, respetada, y valorada. Las diversidades culturales human engloba cada uno de las características humanas, culturales, y psicológicas que constituyen las identidades de las personas; para Lin (2020) este concepto alude a “la coexistencia de diversos conocimientos, personalidades, creencias, normas, religiones, géneros, nacionalidades, orientaciones sexuales, identidades raciales, étnicas, culturales, y lingüísticas de los seres humanos” (p. 929). Sin embargo, para que esta realidad sea reconocida a plenitud

dentro de los ecosistemas de formación bilingües, es preciso aplicar un tipo de educación que fomente prácticas disruptivas de aprendizaje desde una mirada intercultural y plurilingüe.

La educación intercultural bilingüe tiene como propósito transformar los entornos de aprendizaje bilingües del siglo XXI en ecosistemas en los que las intercepciones de todos los seres humanos sean acogidas con equidad para apoyar el proceso educativo y la construcción de la identidad cultural. Por ende, los entornos bilingües de aprendizaje deben movilizarse hacia la ubicuidad del aprendizaje al igual que, la adopción de un enfoque intercultural bilingüe.

### **Tecnologías de la Información y la Comunicación y los Recursos Educativos Digitales para el aprendizaje**

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han ganado cada vez más aceptación dentro de los ambientes bilingües de aprendizaje toda vez que, su integración fomenta la creación de herramientas didácticas que apoyan el proceso formativo. Según Iriarte, Ricardo, Ballesteros, Said, Jabba, Vergara, Ordóñez & Salas (2013), los recursos educativos digitales para el aprendizaje, “poseen información que se encuentra almacenada en formato digital, pero además poseen una intencionalidad educativa, con objetivos de aprendizaje definidos y un diseño según las características didácticas específicas para facilitar el aprendizaje” (p. 43). En resumen, los recursos educativos digitales (RED) son materiales instructivos y cibernéticos alojados en la web, diseñados para facilitar el acercamiento al conocimiento a través del uso de dispositivos tecnológicos.

El Instituto Politécnico Nacional de México propone una tipología de clasificación de los recursos educativos digitales en la que se distinguen, por un lado, los recursos educativos digitales de alcance didáctico cuya intencionalidad va desde “la comprensión de información básica, hasta el desarrollo de competencias o saberes más complejos” (Arjona, Blanco, &

Carreto, 2021, p.4). Por otro lado, se diferencian los Recursos Digitales Abiertos de alcance curricular que aborda “los contenidos específicos de un programa de estudios como por ejemplo los MOOCs” (Arjona et al., 2021, p.4).

La incorporación de los recursos educativos digitales al campo educativo ha generado modelos que integran conocimientos tecnológicos, pedagógicos y contenidos académicos; por ejemplo, Torres-Pintado (2021) condujo un estudio cuyo objetivo fue “diseñar una propuesta de aplicación del modelo TPACK para mejorar la enseñanza del idioma inglés en el nivel básica-media de la escuela Sixto Durán Ballén.” (Torres-Pintado, 2021, p. 5). Los resultados y análisis de la información indicaron que, primero, el uso de la tecnología se centró más en la enseñanza que en el aprendizaje. Segundo, aunque los educadores mostraron una apropiación de los conocimientos disciplinares, éstos presentaron dificultades al emplear herramientas tecnológicas. Tercero, aunque los docentes tienen conocimientos relacionados con TIC, estos no fueron suficientes para brindar espacios de aprendizaje. El estudio concluye señalando la importancia de aplicar nuevas metodologías al igual que, actualizar conocimientos en métodos que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa mediante el uso de TIC (Torres-pintado, 2021, p.86).

### **Discurso y Competencia discursiva oral**

El interés por la comprensión del concepto de discurso ha ocupado un lugar relevante en el campo de los estudios del lenguaje. En razón de lo anterior, se han elaborado diversas conceptualizaciones sobre el discurso desde distintas tradiciones académicas. Uno de los paradigmas es el estructuralismo el cual define el discurso como la relación coherente y cohesiva entre elementos lexicales de un texto (Schiffrin y Escobar, 2011, p.3). En otras palabras, el discurso es el producto que surge de las relaciones locales y globales entre signos lingüísticos

articulados en la transmisión de actos comunicativos. No obstante, Zavala (2018) discrepa de la perspectiva estructuralista porque concibe el discurso como una “práctica social”. En otros términos, para Zavala el discurso se extiende más allá de los límites de las relaciones lexicales entre sus constituyentes (p. 1317).

Desde la postura del análisis crítico, el discurso es asumido como una herramienta de ejercicio del poder mediado por la palabra (Manzano, 2005, p.1). Dicho de otro modo, el discurso es la convergencia de elementos lexicales que describen las realidades sociopolíticas de un contexto. Por consiguiente, la creación discursiva como práctica social está permeada por estructuras socioculturales que median las relaciones entre individuos dentro de un entorno de aprendizaje.

Una de las competencias asociadas a la creación discursiva es la competencia discursiva oral que faculta al hablante oyente para “unir ideas tanto en el texto oral como en el escrito” (Medina Betancour, 2006, p. 19). Esta competencia coordina los procesos de organización textual empleando los conocimientos formales de las lenguas junto con los elementos suprasegmentales de la comunicación oral. Según Bravo (2022), la competencia discursiva oral cobra relevancia en la vida de los individuos porque a través de ésta, se establecen prácticas de comunicación entre los hablantes y su contexto exterior inmediato en la que se fortalecen las capacidades narrativas para la expresión verbal de las vivencias, necesidades, pensamientos al igual que, la construcción de las diferentes identidades de quienes están en contacto con las lenguas (p.30).

En el desarrollo teórico del concepto de competencia discursiva oral se han propuesto modelos didácticos que plantean componentes para su fortalecimiento desde la enseñanza y el aprendizaje formal de las lenguas. Por ejemplo, Núñez (2002) sugiere un modelo basado en 7

componentes: coherencia, corrección, adecuación, cohesión, cooperación, cortesía y actitud (p. 195). A la vez, cada componente posee subcomponentes; en la siguiente tabla se exponen los 7 componentes con sus respectivos subcomponentes.

**Tabla 1.**

*Componentes de la Competencia Discursiva Oral según Núñez (2002)*

Componente	Subcomponentes	Definición
1. Coherencia	a. lógica del discurso	Relación congruente de las ideas.
	b. construcción del discurso	Elección de información y forma de comunicación de la información que contendrá el discurso (Núñez, 2002, p.186)
2. Corrección	c. corrección gramatical	Conocimiento lingüístico que permite ajustar el discurso a las reglas de uso de la lengua (Núñez, 2002, p. 188)
	d. corrección léxico-semántica	
	e. corrección fonético-fonológica	
3. Adecuación	f. adecuación al objeto del discurso	Relación de pertinencia entre los elementos segmentales y suprasegmentales del discurso y la situación comunicativa que suscita la producción del discurso oral.
	g. adecuación situacional	
	h. adecuación de interlocución	Habilidad para seleccionar los elementos lingüísticos que responden apropiadamente a la



situación comunicativa.

4. Cohesión	i. relaciones semánticas j. uso de conectores	La cohesión se entiende como la interconexión entre los elementos gramaticales y lexicales que constituyen el discurso.
5. Cooperación	k. pertinencia l. claridad	Acto de intercambio comunicativo; interacción de co-creación discursiva entre los participantes de una situación de habla.
6. Cortesía		Función interpersonal de la lengua que establece normas para la elección de elementos verbales (lingüísticos) acordes con un acto de habla (Cepeda, Pobleto, 2006,p.359)
7. Actitud	m. actitud ante los contenidos conceptuales n. actitud ante los contenidos	Valoraciones relacionadas con los comportamientos manifestados por un usuario de lenguas con relación a la producción o recepción de un discurso (Núñez, 2002, p.194)

Para efectos de aplicación de esta propuesta investigativa, fueron adoptados los componentes de coherencia, y cohesión propuestos en el modelo de Núñez (2002). En igual sentido, y para delimitación de los alcances de la propuesta, se referenciaron los Estándares Básicos de competencia en Lenguaje y lengua extranjera: inglés de grado tercero (2006), como criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para el análisis de los avances de la competencia discursiva oral de los estudiantes.

**Tabla 2.**

*Estándares básicos de competencia en lenguaje y lengua extranjera: inglés*

<b>Habilidad</b>	<b>Sub-habilidades de producción</b>
1. <b>Monólogos:</b>	Me describo a mí o a otra persona conocida, con frases simples y cortas.
2. <b>Conversación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mantengo una conversación simple en inglés con un compañero</li> <li>● respondo sobre las características físicas</li> </ul>



**3. Producción  
textual:**

“Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora”

- Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias.
- Adecuó la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participó.

Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa

---

## 2. Diseño Metodológico

Este capítulo describe el diseño metodológico que sustentará esta propuesta investigativa. Su contenido describe tres componentes del diseño: el tipo y enfoque de investigación, contexto y participantes, y las técnicas de recolección de información e instrumentos.

### Enfoque de investigación

Este estudio fue clasificado dentro del enfoque de investigación cualitativo toda vez que, uno de los investigadores debió sumergirse en el contexto e interactuar con los participantes para plantear una posible solución a una dificultad existente. Por consiguiente, el contexto y los participantes fueron las fuentes primarias de la información.

Hernández, Sampieri y Mendoza (2020) mencionan que, en la ruta cualitativa, la interpretación de los datos se logra mediante la identificación de patrones o unidades de significado y sentido en las palabras que expresan los participantes (p.10). Para este caso, el

grupo de investigadores estableció un plan de análisis que permitió la identificación de las categorías y subcategorías emergentes. De acuerdo con Canales, Alvarado, y Pineda (1994), un plan de análisis es un procedimiento constituido por una serie de etapas para el procesamiento de la información (p.158). Fue así como, se definieron tres etapas para el plan de análisis:

- primera etapa: diseñaron instrumentos de recolección de datos. (cuestionario online, tareas auténticas de producción de lengua, y diario de campo)
- Organización y procesamiento de datos: codificación (identificación de unidades de sentido)
- Categorización de códigos y posterior análisis e interpretación de datos

Por último, esta propuesta evidenció características de un estudio de caso porque “estudia un fenómeno dentro de su contexto de la vida real con datos que deben converger en un sentido de triangulación” (Monge, 2010, p.36). En otros términos, la investigación se fundamentó en la intención de analizar y comprender una situación problemática que impactó la vida de un grupo de individuos en un entorno específico.

### **Contexto y participantes**

Esta investigación se llevó a cabo en una institución educativa urbana de carácter público en jurisdicción del municipio de Envigado, Antioquia. La institución oferta los niveles de educación formal que comprende la educación preescolar, educación básica (básica primaria y básica secundaria), y educación media. De acuerdo con los datos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), para el 2022, la institución cuenta con una población estudiantil de 1.981 distribuidos en los diferentes niveles y grados.

Un rasgo distintivo de esta población de estudiantes es su condición de habitantes del sector urbano del municipio de Envigado y de otros municipios pertenecientes a la zona sur del

área Metropolitana del Valle de Aburrá (Medellín, Itagüí, Sabaneta, La Estrella, y Caldas). Una segunda característica de la población estudiantil la brinda el índice de perfil socioeconómico de las Subregiones de Antioquia, publicado por la Cámara de Comercio de Medellín (2021); según ese documento, los entornos familiares de los aprendices “tienen niveles satisfactorios de calidad de vida que resultan del acceso de la vivienda servicios públicos, capital humano, empleo y escolarización” (p.10).

Otro rasgo que diferencia a la institución es el tipo de formación que los estudiantes reciben a lo largo de los niveles educativos, y sus respectivos grados. El proceso educativo se destaca por su propósito de “desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (Ley 115, 1994, Art. 11). En otras palabras, se pretende que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan ser individuos hábiles en la sociedad del siglo XXI.

Teniendo presentes los anteriores distintivos del contexto, se propuso el siguiente ejercicio investigativo en el que participaron 20 estudiantes de grado tercero de básica primaria con edades entre los 8 y 10 años. Para la selección de los participantes se empleó el método de muestreo aleatorio simple en el cuál, “todos los elementos de la población que serán elegidos para la muestra se seleccionan de manera aleatoria. Los elementos que pertenecerán a la muestra determinada se seleccionarán de manera independiente de cualquier otro elemento” (Velazco & Martínez, 2017, p.4)

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información**

Con el fin de recolectar datos e información sobre las percepciones y resultados de los participantes de esta investigación, fueron utilizados las siguientes técnicas e instrumentos: encuesta, cuestionario online, tareas auténticas de producción de lengua, observación, y diario de campo.



### Encuesta y Cuestionario Online

La primera técnica de recolección de información es la encuesta. La encuesta es una búsqueda sistemática de información en donde el investigador recolecta datos sobre una muestra determinada. Esta técnica fue aplicada a través de un cuestionario online con el fin de reconocer los intereses de los estudiantes con relación a los recursos educativos digitales. Según Montes, Gonzalo (2000) “Para la aplicación de esta técnica, tiene que haberse tenido previamente contacto directo con el lugar, las autoridades y la población.” Los participantes que diligenciaron el cuestionario online fueron estudiantes de grado tercero de una institución educativa pública del municipio de Envigado, Antioquia.

### Tareas Auténticas de Producción de Lengua

La segunda técnica e instrumento de recolección de información que se empleó en esta propuesta de investigación fueron las tareas auténticas de producción de lengua. Nunan (1992) explica que las tareas auténticas de producción de lengua refieren a procesos de elicitación utilizados para determinar las etapas de desarrollo de competencias o estadios de aprendizaje de individuos dentro de un entorno de aprendizaje (p, 321). También, Willis (1996) define las tareas, tasks como se denomina en lengua inglesa, como una secuencia de etapas que promueven el uso genuino de las lenguas dentro de un entorno de aprendizaje. Es decir, las tareas auténticas de producción propician el desarrollo de competencias a partir de fases de aprendizaje que conducen a los estudiantes a emplear las lenguas metas como lo hacen en la comunicación cotidiana.

Willis (1996) plantea tres etapas que constituyen el ciclo de la tarea. El primer momento, denominado pre-task stage o etapa de pre-tarea, se caracteriza por la exposición del input lingüístico y el componente de la lengua objeto de aprendizaje a lo largo del ciclo. El segundo

momento llamado task o tarea, es la etapa de ejecución en la que el maestro orienta a los estudiantes para que ellos puedan desarrollar la tarea. A lo largo de este periodo, los estudiantes se convierten en sujetos protagonistas del aprendizaje pues siguen instrucciones, y utilizan los componentes lingüísticos que les permitirán elaborar un producto final como parte de la ejecución de la tarea auténtica de producción de lengua. Finalmente, se continúa con la post-task o etapa post-tarea en la que, primero, los estudiantes socializan los productos finales y segundo, se procede a evaluar todo el ciclo más los resultados obtenidos por cada estudiante.

En el contexto de realización de este estudio, el instrumento de recolección de datos denominado tareas auténticas de producción de lengua, permitió a los investigadores primero, la recolección de muestras reales de lengua que evidencien los componentes y recursos lingüísticos que usan los estudiantes para la construcción de discursos orales. Segundo, la descripción de las dificultades o el estado de avance que los participantes lograron a lo largo del proceso de aprendizaje.

**Tabla 3.**

*Tareas auténticas de producción de lengua*

<i>Tareas auténticas de producción de lengua</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Componentes de la competencia discursiva</i>	<i>Recursos digitales educativos</i>	<i>Participantes</i>



<p><b><u>Tarea 1:</u></b> <i>Reconoce y expresa con Así soy lenguaje sencillo en inglés, normas y responsabilidades para la prevención de problemas de salud en su contexto local</i></p>	<p><i>Elabora textos orales con frases sencillas en los que describe su apariencia física en inglés y español.</i></p>	<p><i>Youtube Wordwall Vocaroo Moodle</i></p>	<p><i>Estudiantes de grado tercero</i></p>
<p><b><u>Tarea 2:</u></b> <i>Expresa sus ideas con Me cuido, claridad, teniendo en cuenta me quiero el orden de las palabras en los textos orales que produce (DBA, Lenguaje)</i></p>	<p><i>Responde a preguntas de forma oral sobre personas, objetos y lugares de su entorno según los ejes transversales y a partir de diversos contextos escolares.</i></p>	<p><i>Youtube Wordwall Voki Moodle</i></p>	<p><i>Estudiantes de grado tercero</i></p>
<p><b><u>Tarea 3:</u></b> <i>Expresa sus ideas con Mi mundo claridad, teniendo en cuenta emocional el orden de las palabras en los textos orales que produce (DBA, Lenguaje)</i></p>	<p><i>Responder a preguntas de forma oral sobre personas, objetos y lugares de su entorno según los ejes transversales y a partir de diversos contextos escolares.</i></p>	<p><i>Youtube Wordwall Voki Moodle</i></p>	<p><i>Estudiantes de grado tercero</i></p>

### **Observación Participante y Diaria de Campo**

La tercera técnica de recolección de información es la observación. Los autores Rekalde, Vizcarra, y Macazaga (2014) plantean que, “la observación participante es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos

observados” (p.207). Dicho de otro modo, el observador se involucra en el contexto de estudio para la comprensión en primera persona, de la manera como los participantes vivencian el problema o fenómeno analizado dentro del desarrollo de la investigación. Similarmente, Sánchez, Fernández, y Díaz (2021) reconocen que, en la observación participante, “el investigador se sumerge en el escenario y en la vida de los sujetos lo que implica, la intervención directa del observador” (p. 116). Para llevar a cabo el proceso de observación, se elaboró un formato de diario de campo en la que se registró por escrito los acontecimientos relevantes ocurridos durante la ejecución de las tareas auténticas de producción de lengua.

Un diario de campo es una herramienta en la que se consignan anotaciones relacionadas con las observaciones de comportamientos manifestados por los participantes de la investigación en su contexto de interacción. Este instrumento sirvió para la recreación de las actividades experimentadas, llevando a quien escribe a la reflexión y a la autocrítica. De acuerdo con Latorre (2005) “El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación” (p.60).

### **3. Análisis de la Información**

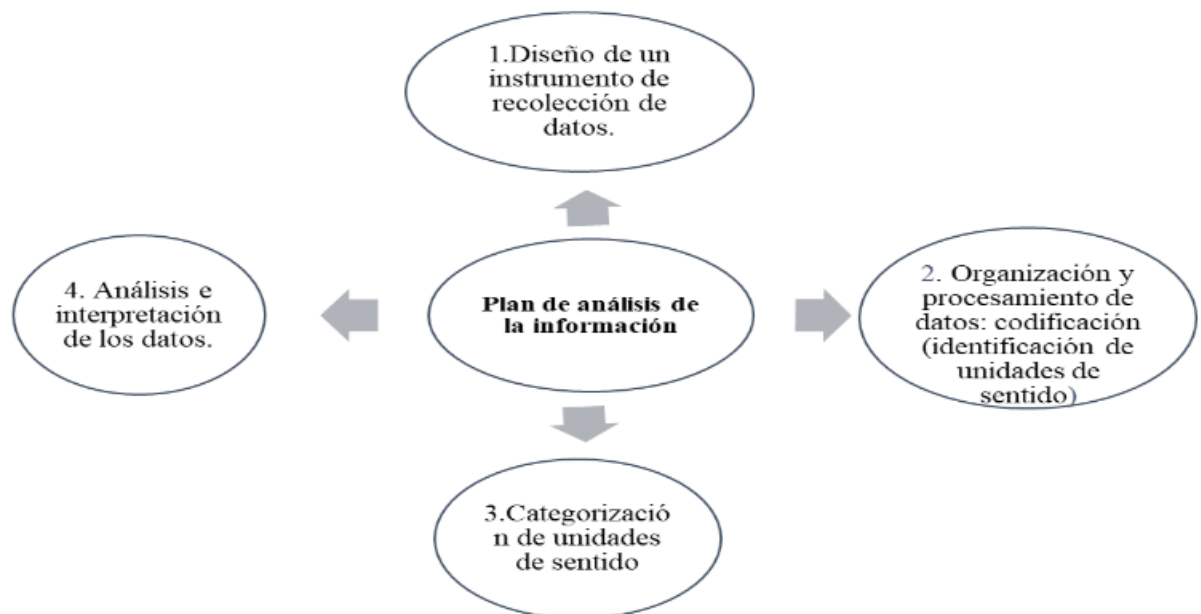
Este estudio de caso surge a partir de la identificación de una dificultad en la competencia discursiva de los estudiantes que se manifestó en los resultados de la Prueba Saber 11 del año 2021. Basado en el hecho previo, se definió el propósito de esta investigación con miras a fortalecer la competencia discursiva oral de estudiantes de básica primaria mediante la integración de recursos educativos digitales a un ambiente bilingüe de aprendizaje. Consecuente, el equipo investigador adoptó la metodología de investigación cualitativa que

posibilitó la compilación de datos descriptivos, el análisis, y la proposición de acciones que contribuyeron al despliegue de la intención pedagógica del estudio.

Los datos analizados fueron de naturaleza cualitativa, cuya recolección abarcó un tiempo aproximado de cuatro meses. Los datos se expresaron en forma de textos como, notas de diario del investigador, respuestas escritas en un formulario online, y transcripciones de audios obtenidos de las tareas auténticas de producción de lengua. Para llevar a cabo el proceso de aplicación de instrumentos, recolección de datos y análisis de los mismos, los investigadores establecieron un plan de análisis que permitió la interpretación de la información. De acuerdo con Canales, Alvarado, y Pineda (1994), un plan de análisis es un procedimiento constituido por una serie de etapas para el procesamiento de la información (p.158). Fue así como, se definieron cuatro etapas para el plan de análisis:

**Figura 3.**

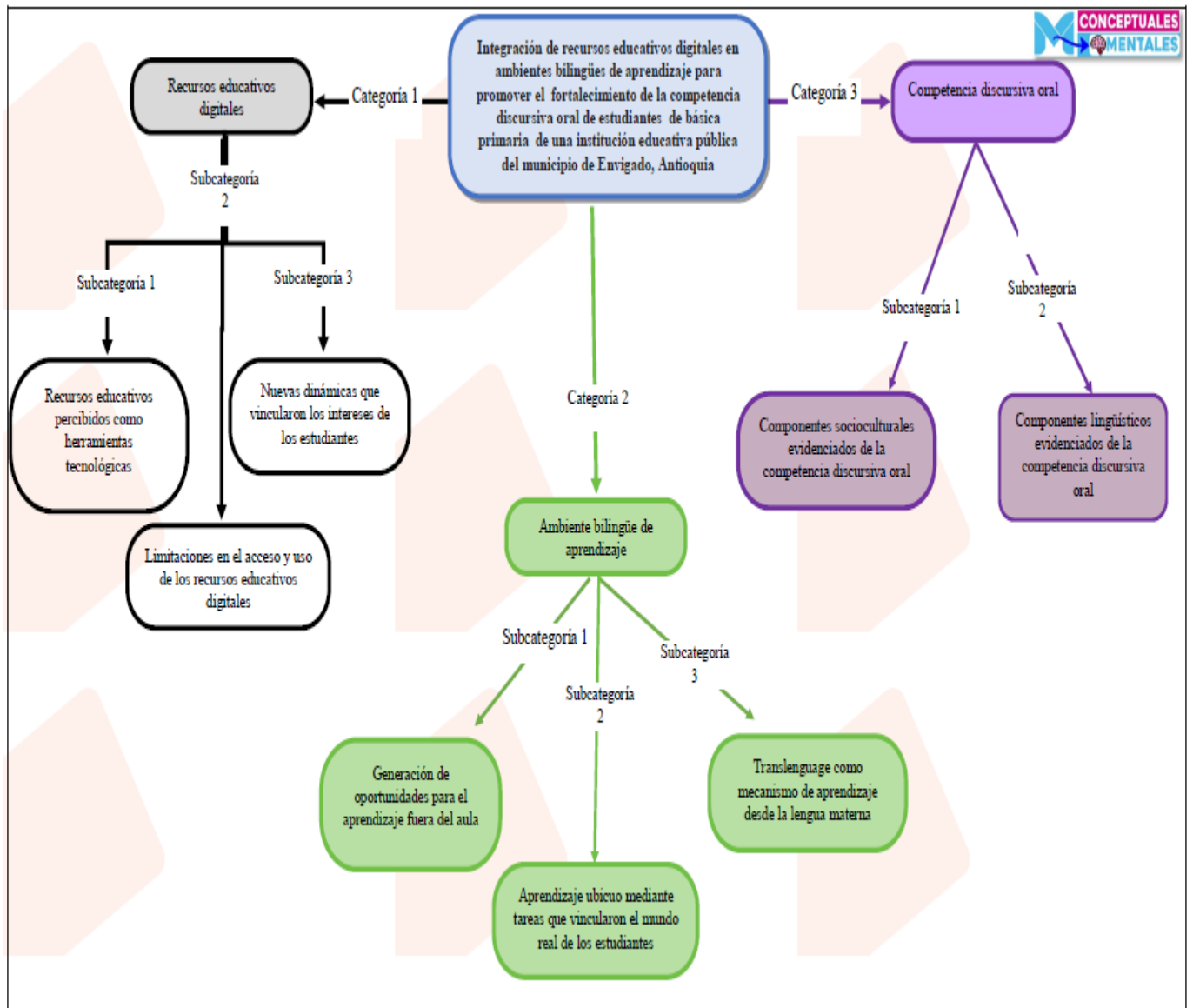
*Etapas de plan de análisis*



Posteriormente, como resultado de la ejecución y aplicación del plan de análisis surgieron las siguientes categorías.

**Figura 4.**

*Categorías y subcategorías de análisis*



Después, se procedió con la identificación de unidades de sentido y significado destacadas a través de la aplicación del procedimiento denominado patrones de hallazgos en los datos. Nunan y Bailey (2009) denominan este procedimiento como "una forma de buscar temas repetidos o palabras claves" (p. 416). O sea, los investigadores se involucraron en el reconocimiento de elementos comunes y relevantes mostrados en la información a través de las técnicas de recolección.

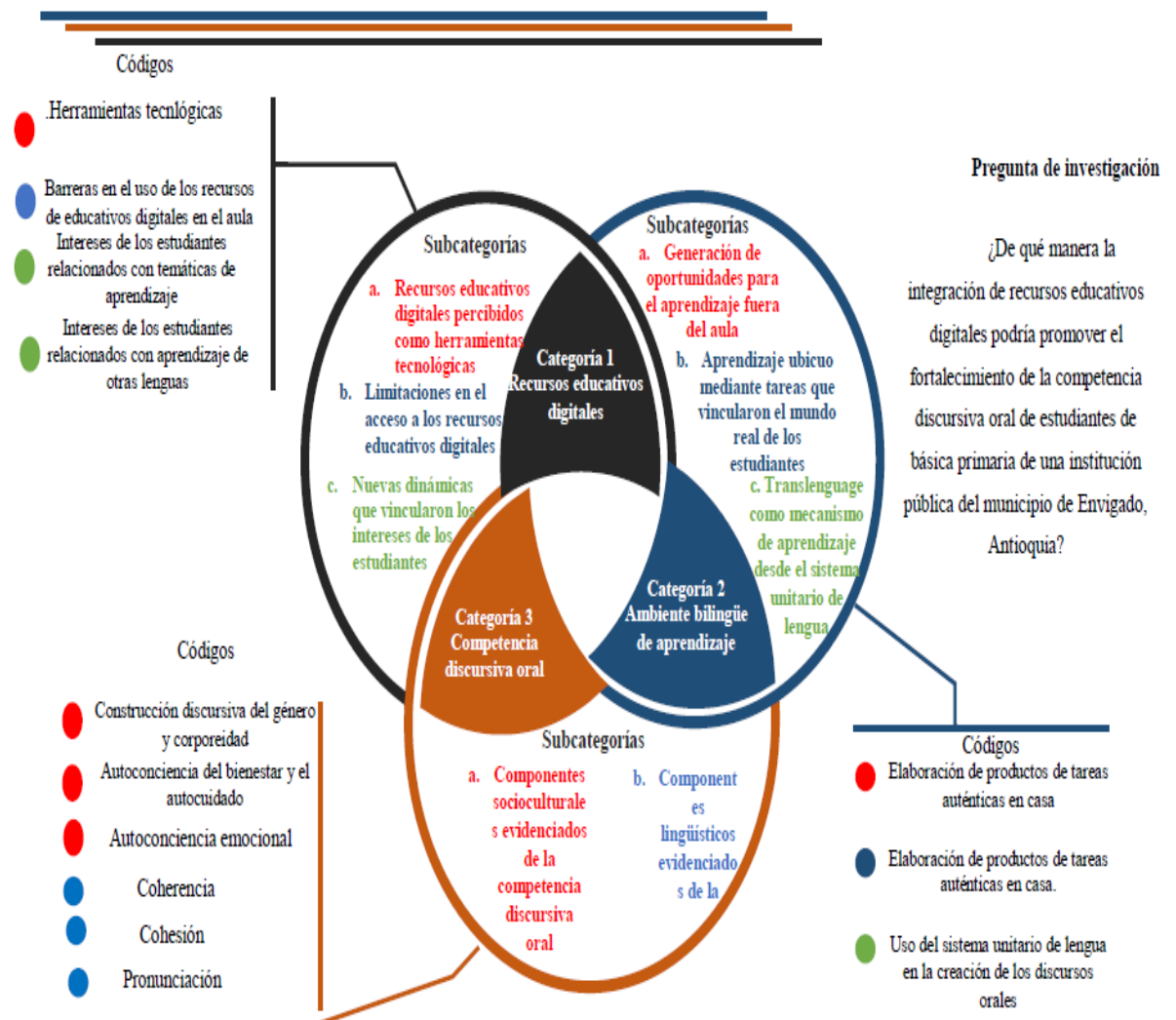
Para la ejecución de este procedimiento, el equipo investigador asumió las siguientes responsabilidades. Primero, observador participante; este integrante asumió la función de aplicación de las tareas auténticas de producción de lengua con estudiantes de grado tercero de una institución pública de municipio de Envigado, Antioquia. Es importante referir que el observador participante orientó la aplicación de tres tareas de producción de lengua en el contexto educativo en el cual ha desempeñado labores como docente de aula desde hace tres años. Adicionalmente, el investigador participante se encargó de hacer registro escrito de las experiencias acontecidas durante la aplicación de las tareas en el diario de campo del investigador.

La segunda investigadora, llevó a cabo el diseño del formulario en línea para la indagación de los intereses de los estudiantes al igual que, la recopilación de las respuestas suministradas. El tercer investigador diseñó el formato de diario de campo que fue utilizado para el registro de experiencias. Por último, el equipo investigador realizó las transcripciones de los audios generados por los estudiantes.

Una vez recolectada la información, se realizó un proceso de codificación donde se identificaron unidades de sentido y significado agrupadas en categorías y subcategorías. A continuación, se ilustra el proceso de categorización y codificación.

**Figura 5.**

Categorización y codificación



Acto seguido, el equipo investigador procedió a describir los hallazgos presentados en formas de categorías y subcategorías, apoyándose en los datos obtenidos junto con la interpretación de los mismos.

## **Hallazgo**

### **Recursos educativos digitales**

Los recursos educativos digitales se refieren a materiales pedagógicos que integran contenidos formativos con tecnologías de la información y la comunicación (Coellar, 2017, p.17). En este proyecto, los recursos mencionados fueron integrados a tareas auténticas de producción de lengua con la finalidad de promover el fortalecimiento de la competencia discursiva oral. La decodificación de los datos permitió el reconocimiento de tres subcategorías: recursos educativos digitales percibidos como herramientas tecnológicas, limitaciones en el acceso a los recursos educativos digitales en el aula, y nuevas dinámicas que vinculan los intereses de los estudiantes.

### ***Recursos Educativos Digitales Percibidos como Herramientas Tecnológicas***

Los resultados del formulario online revelaron que, el cien por ciento de los estudiantes participantes, veinte en total, afirmaron conocer algún tipo de recurso educativo digital. Entre los más mencionados estuvieron youtube y Duolingo.

## **Figura 6.**

[Formulario online, pregunta 1.](#)

## Cuestionario: Reconociendo los intereses de los estudiantes con relación a recursos educativos digitales.

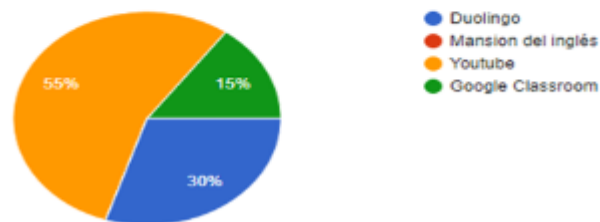
20 respuestas

Los recursos educativos digitales son materiales pedagógicos online diseñados para la asimilación de conocimientos específicos a través de dispositivos tecnológicos que permiten el acceso a la Web.

 Copiar

¿Cuál de estos recursos educativos digitales conoces?

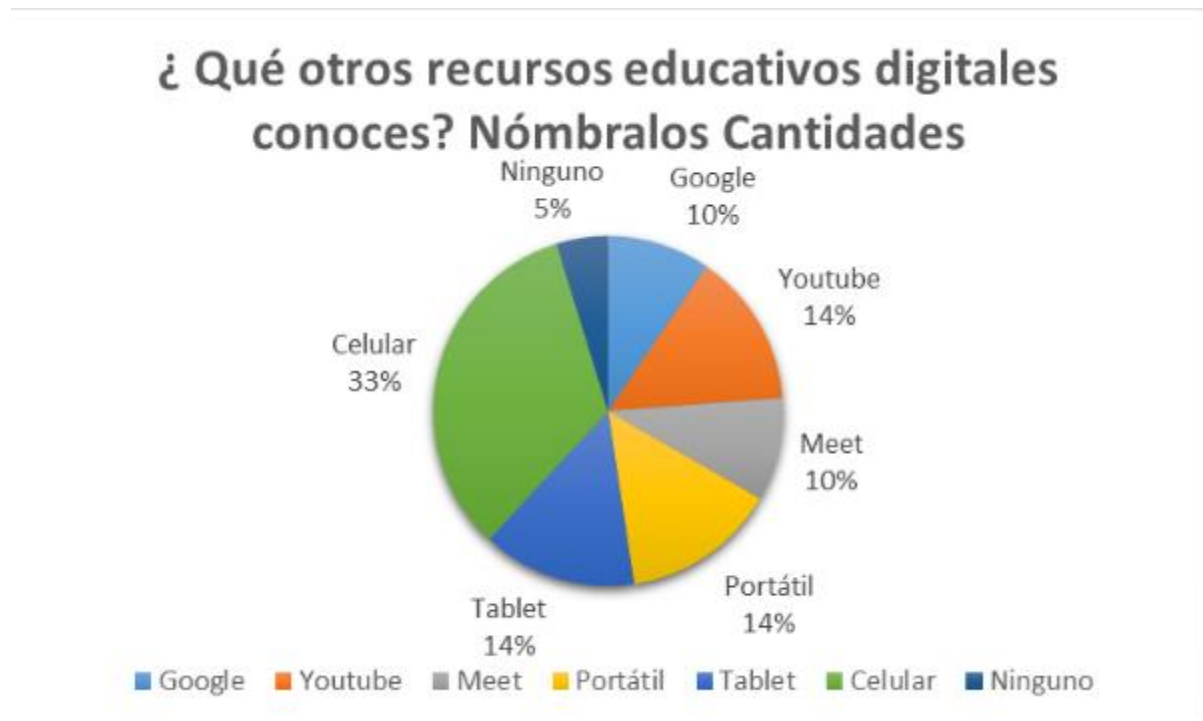
20 respuestas



No obstante, al contrastar las respuestas de la primera pregunta con las de la segunda, se podría afirmar que, aunque los estudiantes parecieran estar familiarizados con algunos recursos educativos digitales, el setenta y un por ciento de los participantes no hacen distinción entre el concepto de recursos educativos digitales y otros términos asociados como dispositivos tecnológicos o plataformas de comunicación digitales. Inclusive, un cinco por ciento de los estudiantes que respondieron el formulario afirmaron no saber qué son los recursos educativos digitales.

**Figura 7.**

*Formulario online, pregunta 2*



Estos resultados sugieren un punto de partida para la integración de los recursos educativos digitales al ambiente bilingüe de aprendizaje y con ellos, proponer prácticas pedagógicas disruptivas que familiaricen mucho más a los estudiantes con este tipo de herramientas y les permitan no solo su reconocimiento con claridad sino también, la comprensión de cómo usarlo con fines encaminados al aprendizaje.

### *Limitaciones en el Acceso de los Recursos Educativos Digitales en el Aula*

Esta subcategoría alude los obstáculos que se presentaron durante la ejecución de las tareas auténticas de producción de lengua dentro del salón de clase. Sobre el tema, el investigador participante dio cuenta en su diario de campo.

#### *Fragmento 1.*

*...Segundo, si bien el maestro pudo hacer uso de recursos educativos digitales dentro del aula para ejemplificar la manera cómo elaborar una grabación de audio a través del recurso vocaroo, no fue posible que los estudiantes lo realizaran durante el desarrollo de la clase porque, no hubo acceso a dispositivos tecnológicos dentro del aula...*

Lo anterior muestra que, el acceso limitado a dispositivos tecnológicos fue una barrera que impidió hacer un acercamiento experiencial de los estudiantes al recurso educativo digital para la creación de productos finales en de cada tarea de producción de lengua. Por lo tanto, el rol de los estudiantes se vio reducido al de ser oyentes de instrucciones. Así lo expresó el investigador participante en el diario de campo.

#### *Fragmento 2.*

*...Esta limitante, al igual que en la primera tarea, fue la accesibilidad a dispositivos tecnológicos en el aula por parte de los estudiantes y el acceso a la red institucional de internet. Por lo anterior, durante el segundo momento de la aplicación de la tarea, el maestro dio las instrucciones para el uso y creación del avatar en voki y asignó la elaboración tal producto como tarea de realización en casa...*

Estos hallazgos conducen a la reflexión de adaptar prácticas pedagógicas innovadoras a las realidades contextuales de los ambientes bilingües de aprendizaje mediante el reconocimiento de las características propias del entorno formativo. Cuando los atributos del entorno son reconocidos, los maestros o maestras pueden visualizar los potenciales obstáculos y transformarlos en oportunidades que contribuyan a resignificar el proceso de aprendizaje, el entorno donde se aprende, y el rol de los estudiantes. En este caso, la limitante generó la oportunidad de expandir las dimensiones del entorno de aprendizaje hacia el hogar de los alumnos y hacer de los recursos educativos digitales instrumentos para un aprendizaje ubicuo.

### *Nuevas Dinámicas que Vinculan los Intereses de los Estudiantes*

En esta investigación, los intereses son entendidos como los móviles de los estudiantes hacia el aprendizaje. Dos tipos de intereses fueron referidos en la información recolectada. Primero, los intereses de los estudiantes relacionados con temáticas de aprendizaje. Los datos revelaron una inclinación de los estudiantes hacia temas relacionados con tecnología y programación, inteligencia emocional, cuidado del medio ambiente, y el cuerpo humano. En la siguiente tabla se muestra la distribución de las respuestas.

**Tabla 4**

*Formulario online, pregunta 3, respuestas y resultados*

Pregunta	Respuestas	Porcentaje
¿Cuál de las siguientes temáticas te gustaría aprender a través de recursos educativos digitales?	a. Cuidado del medio ambiente	20%
	b. Tecnología y programación	30%
	c. El cuerpo humano	15%
	d. Diversidad humana	5%



(diversidad cultural)

- |                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| e. Derechos humanos             | 5%  |
| f. Inteligencia socio-emocional | 25% |

La anterior tabla muestra que el treinta por ciento de los estudiantes se interesó por aprender sobre tecnología y programación; el veinticinco por ciento de los participantes mostró interés por el tema de inteligencia socio-emocional lo cual fue interpretado como la tendencia hacia la comprensión del ser, los sentimientos, la gestión de las emociones. Otras temáticas con porcentajes destacados de respuesta fueron el cuidado del medio ambiente, veinte por ciento, y el cuerpo humano, con un quince por ciento. Esto señala que los temas relacionados con las ciencias naturales despertaron un significativo interés entre los estudiantes.

Segundo, intereses relacionados con aprendizajes de lenguas. Estos datos mostraron una variedad de información en cuanto cuáles son las lenguas que los estudiantes desearían aprender.

**Tabla 5.**

*Formulario online, pregunta 4, respuestas y resultados.*

Pregunta	Respuestas	Porcentaje
¿En qué idioma te gustaría estudiar y aprender las temáticas presentadas en la pregunta 3?	a. Inglés	75%
	b. Español	10%
	c. Francés	5%
	d. Portugués	5%
	e. Italiano	5%

La tabla da cuenta de que el setenta y cinco por ciento de los estudiantes se inclinó por el aprendizaje del inglés y un diez por ciento por el español. De los resultados se infiere que existe

predominancia por las lenguas con alto prestigio social. Es decir, las preferencias de los estudiantes se asociaron a lenguas con fuerte presencia en la sociedad globalizada. Aunque los resultados insinúan una influencia del legado colonizador del paradigma de educación bilingüe adoptado en Colombia, reconocer los móviles de los estudiantes frente al aprendizaje posibilitó la incorporación de sus voces como puntos de referencias para redireccionar las prácticas pedagógicas en el nivel micro del ambiente de aprendizaje.

### **Ambientes Bilingües de Aprendizaje**

Los ambientes bilingües de aprendizaje son definidos como ecosistemas constituidos por condiciones, factores y situaciones oportunas para el aprendizaje y la manifestación de la diversidad cultural humana (Araque, 2021, p. 21). En otros términos, los entornos de formación dan cuenta del aprendizaje y del respeto, cuidado, y reconocimiento de las intersecciones que constituyen las identidades de los miembros que interactúan en él. En ese sentido, el equipo investigador pudo distinguir tres subcategorías emergentes relacionadas con el ambiente bilingüe de aprendizaje, y sus componentes pedagógicos.

### ***Generación de Oportunidades de Aprendizaje Fuera del Aula***

Esta subcategoría atañe a las coyunturas surgidas a partir del reconocimiento de las limitaciones en el uso de los recursos educativos digitales en el aula de clase al igual que, las nuevas dinámicas adoptadas. Una de las oportunidades que surgieron fue la vinculación del espacio familiar en la creación del producto final de cada tarea de producción de lengua. Sobre esta ocasión, se consignó lo siguiente en el diario de campo.



*Fragmento 3.*

*...la limitación al acceso de recursos tecnológicos propios dentro del aula, obliga hacer un cambio en la aplicación y elaboración del producto final en la segunda parte de la tarea de producción de lengua. Por tanto, los estudiantes grabarán el audio en casa y compartirán en el espacio habilitado en el moodle institucional...*

Esta oportunidad extendió el espectro del entorno de aprendizaje, superando en primera instancia, la noción de que el aula de clase es el espacio preponderante o exclusivamente propicio para el aprendizaje. Igualmente, se favoreció una vinculación del acompañamiento familiar de los estudiantes en la ejecución de tareas de aprendizaje. Acerca de este tema Romero Martínez, y Vásquez (2017) asienten que, “el acompañamiento familiar se puede entender como un conjunto de actividades pedagógicas y didácticas orientadas desde de la familia caracterizadas por el trabajo colaborativo entre el acompañante y el acompañado” (p.19). En diferentes términos, el apoyo en casa fue otro factor que dinamizó el aprendizaje evidenciado por los estudiantes en los productos de las tareas de producción de lengua.

***Aprendizaje Ubicuo Mediante Tareas que Vinculan el Mundo Real de los Estudiantes***

El aprendizaje ubicuo concierne al tipo de aprendizaje que sobrepasa las limitaciones de espacio-tiempo gracias a la mediación de dispositivos tecnológicos y los servicios digitales (Zidan, Borges, & Salgador, 2019, p. 55). En este ejercicio investigativo, el aprendizaje ubicuo fue una de las oportunidades que tuvo lugar a partir de la aplicación de tareas auténticas de producción de lengua en conjunto con los recursos educativos digitales. Estos acontecimientos fueron descritos en el diario del investigador de la siguiente manera:



*Fragmento 4.*

*...En cuanto a la elaboración del producto de la tarea auténtica de lengua, la creación de un avatar parlante usando el recurso educativo digital Voki, se señala que hubo una limitante en el proceso. Esta limitante, al igual que en la primera tarea, fue la accesibilidad a dispositivos tecnológicos en el aula por parte de los estudiantes y el acceso a la red institucional de internet. Por lo anterior, durante el segundo momento de la aplicación de la tarea, el maestro dio las instrucciones para el uso y creación del avatar en voki y asignó la elaboración tal producto como tarea de realización en casa...*

El fragmento anterior evidencia cómo el aprendizaje ubicuo fue no solo una oportunidad para la superación de las limitantes descritas sino también, la forma que permitió que los estudiantes aplicaran los conocimientos aprendidos en clase en un escenario distinto al aula. Adicionalmente, el aprendizaje ubicuo propició la convergencia de dos factores más: los intereses de los estudiantes asociados a temáticas de aprendizaje y aspectos de su cotidianidad. Por ejemplo, para el caso de la tarea de producción número uno, se pidió a los estudiantes que generaran un audio sobre sus características físicas. Estos fueron algunos de los resultados:

*Fragmento 5.*

*“I iam Emiliana Adams Gallego. I iam “ocho years old. Yo tengo ocho años. I iam médium, yo soy mediana. I iam ki, yo soy niña. [I] [jave] [brom] [air], yo tengo el pelo café. [I] [jave] [lon] [air], yo tengo el pelo largo.*

*Fragmento 6.*

*“Hi, my name is Juan Martin Fiallio. I am a boy. I am 8 years old. I have short hair and I am a slender”*

*Hola, mi nombre es Juan Martín Fillo. Soy un chico. Tengo 8 años. Tengo el pelo corto y soy delgado”.*

Los ejemplos previos ilustran la forma cómo los estudiantes fueron capaces de elaborar un discurso oral de carácter descriptivo empleando categorías gramaticales como adjetivos para hablar de sí mismos.

Este ejercicio dio cuenta del aprendizaje de los estudiantes con relación al uso de descriptores para la construcción de discursos en los que se resaltaron los atributos físicos individuales al igual que, el uso de un recurso digital como vocaroo para generar audios en línea. Por último, el investigador participante hace una acotación al respecto en el diario de campo.

*Fragmento 7.*

*...Se observó un grupo de estudiantes cuyos discursos orales descriptivos mostraron elementos de la competencia discursiva oral como cohesión, coherencia, adecuación en la intención discursiva. Por consiguiente, el contenido del discurso fue comprensible en ambas lenguas (español e inglés). Si bien se identificaron algunas dificultades en la pronunciación de palabras en inglés, éstas no representaron obstáculo para la transmisión del discurso...*

***Translanguage como Mecanismo de Aprendizaje desde el Sistema Unitario de Lengua***

Esta subcategoría se vincula a la práctica de aula relacionada con el uso de Sistemas Unitarios de lenguas de los estudiantes dentro del entorno bilingüe de aprendizaje. Al respecto, Ofelia García (2016) define el Sistema Unitario de Lengua o Repertorio Lingüístico como la variedad de habilidades y recursos lingüísticos que un bilingüe utiliza para comunicarse. Es decir, el término compete a las capacidades que se desarrollan producto del aprendizaje de lenguas, su internalización, y la forma como son comunicativamente empleadas por los bilingües.

Las transcripciones de los audios de las tareas 1 y 2 muestran cómo los estudiantes usaron sus repertorios lingüísticos para construir unidades discursivas con sentido a través de los recursos educativos digitales.

*Fragmento 8.*

*My name is Sara Muñoz. Yo tengo 9 años. I am nine years old. Yo soy una chica. I am a [gir]. Yo soy alta. I am tall. Yo tengo los ojos verdes. I have. Green. Eyes. Yo tengo el pelo rubio. I have blonde [er]. YO tengo el pelo rizado. I have curr.ly [er].*

*Fragmento 9.*

*“Hi, my name is María Celeste. I am girl. I am [ei yers ol]. I am [sor]. I have dark eyes. I have [jair] long”.*

*“Hola, yo... Mi nombre es María Celeste. Yo soy delgada. Yo soy pequeña. Yo tengo 8 años. Yo tengo ojos oscuros Yo tengo el cabello largo”.*

El investigador participante da cuenta de los resultados obtenidos como producto del uso simultáneo de ambos códigos lingüísticos en el marco de la aplicación de las tareas de lengua.

*Fragmento 10.*

*La participación de los estudiantes en el desarrollo de la tarea fue mayor de lo que usualmente lo hacen. Esto pudo resultar de la apertura al uso de la lengua materna de los estudiantes, español, dentro del aprendizaje de los contenidos de la clase de inglés.*

*Fragmento 11.*

*“Igualmente, la relación constante entre ambos códigos lingüísticos al presentar el input a los estudiantes, les permitió una comprensión de los contenidos al igual que de las instrucciones de las tareas a realizar.”*

Durante la ejecución de la tarea auténtica de producción número dos, las prácticas de pedagogía de translanguage siguieron presentes. En esta oportunidad, se llevó a cabo un compartir de experiencias con alternancia entre la L1 y la L2 que movilizaron realidades emocionales de los estudiantes dentro del ambiente bilingüe de aprendizaje. Según Toribio (2002), el uso de la alternancia, en algunos casos, ayuda a la creación de una identidad social basada en la pertenencia a dos culturas. Así pues, afirma que el fenómeno de la alternancia trasciende las fronteras de lo meramente lingüístico para ir a mezclarse con elementos socioculturales. Al respecto uno de los investigadores escribió en el diario de campo.

*Fragmento 12.*

*...Para este caso, el uso de las lenguas castellana e inglesa, permitieron la movilización de emociones, duelos, y el compartir experiencias que permean el aprendizaje. De no generarse estos espacios de toma de conciencia y expresión de las experiencias y emociones, estas realidades seguirán siendo ocultas al currículo, los educadores, y al contexto...*

A parte de la movilización y socialización de experiencias emocionales y de duelo, los resultados de la tarea auténtica de producción de lengua dos dejaron ver que los estudiantes fueron capaces de construir un discurso que expresara conciencia del cuidado propio, es decir, el cuidado emocional, físico, y mental.

*Fragmento 13.*

*[“Firs] be [criatif]. second drink water, [tird] help, [for] be with me my family, [fiz] [et healthy].*

*Primero, ser creative, Segundo, beber agua, tercero, ayudar. Cuarto, estar con mi familia. Quinto, comer saludable”*



Fragmento 14.

*“Tips for safe [carring]. First be [creativo], primero ser creativo. Second relax. Segundo Relajarse. [Tird, meditale]. Tercero meditar. [For, landu]. Cuarto, reir. Finally.*

Fragmento 15.

*“[Firs rea]. Primero, leer. Second, drink water. Segundo, tomar agua. [tir], help.Tercero, ayudar. [Four, laveli]. Cuarto, reir. [ Finali, prai]. Quinta, orar”.*

Los fragmentos anteriores revelan que los estudiantes brindaron recomendaciones que incluyeron diferentes dimensiones sobre el autocuidado. Por ejemplo, acciones como beber agua, comer saludable, y relajarse se relacionan con el cuidado de la salud física. Asimismo, acciones como ayudar, estar con la familia, reír, ser creativo están vinculadas con la salud emocional. Por último, acciones como meditar, orar pueden asociarse al cuidado emocional y espiritual. Así las cosas, los estudiantes manifestaron una comprensión holística del autocuidado que advierte una conciencia pluridimensional del bienestar. Esta conciencia sólo pudo ser expresada a plenitud mediante el uso de su sistema unitario de lengua que les permitió expresar las nociones aprendidas durante la aplicación de la tarea 2.

### **Competencia Discursiva Oral**

La competencia discursiva oral refiere a la capacidad que engloba los conocimientos lingüísticos y su uso comunicativo de las lenguas para la generación de actos de habla (Charaudeau, 2001, p 12). En otras palabras, esta competencia concierne a las destrezas del saber, el hacer, y el saber hacer en el contexto de un acto comunicativo oral. El análisis de los datos arrojó las siguientes subcategorías relacionadas con esta competencia: componentes socioculturales evidenciados de la competencia discursiva oral, componentes lingüísticos, y

translanguaging como reflejo de avance discursivo en el sistema unitario de lengua de los estudiantes.

### ***Componentes Socioculturales de la Competencia Discursiva Oral***

Los componentes socioculturales del discurso están vinculados a la pragmática discursiva, es decir, a las estructuras de tipo social, político, axiológico, y pragmático. Dicho de otro modo, son los componentes que hacen del discurso un acto social con sentido toda vez que establecen una relación de significados entre el discurso, la cultura, y el contexto. (Van Dijk, 2019, p.19). En relación a estos componentes, los datos mostraron los siguientes subcomponentes.

### ***Discurso-Identidades Corpóreas y Género***

Este subcomponente emergente establece una relación entre el discurso, la identidad corpórea y el género de los estudiantes. Desde los estudios críticos del lenguaje, el discurso es entendido como una herramienta del ejercicio del poder mediado por la palabra (Manzano, 2005, p.1). De este modo, según Manzano (2005), a través del discurso no solo se transmiten intenciones comunicativas sino también, estructuras sociales que moldean al individuo y la sociedad que habita (p.2). Es así como, la construcción de discurso implica el desarrollo de la competencia discursiva oral al igual que, la estructuración de otros componentes humanos como la identidad corpórea y el género. Para Peña (2009), este fenómeno social se denomina “construcción discursiva de la identidad de género” y tiene efectos sobre la autopercepción individual de los estudiantes (p.22). En referencia a las consideraciones anteriores, las transcripciones de los audios de la tarea 1 revelaron lo siguiente.



Fragmento 16.

“I am David Orozco Roman. I am slender. I am 8 years old. I am medium. I am a boy. I have [shor] hair.”

Fragmento 17.

My name is Miguel Angel Calderon Garcia. I am. 8 year old. I am [medium]. I am short [jair]. I am boy, I am [brom jair] I am [blu] slender.

Yo soy Miguel Angel Calderón García y tengo 8 años. Soy medianoy mi pelo es corto. Soy un chico, mi color de pelo es marrón y soy delgado.

Fragmento 18.

“My name is Sara Muñoz. Yo tengo 9 años. I am nine years old. Yo soy una chica. I am a [gir]. Yo soy alta. I am tall. Yo tengo los ojos verdes. I have. green. Eyes. Yo tengo el pelo rubio. I have blone [er]. Yo tengo el pelo rizado. I have curr.ly [er]”.

Los fragmentos exponen palabras y oraciones que aludieron a los rasgos corpóreos y de género de los estudiantes. Así es como, el fortalecimiento de la competencia discursiva oral, y del Sistema Unitario de Lenguaje de los estudiantes pasa por hacer consciente aquellas estructuras discursivas que articulan su identidad como individuo en términos de corporeidad y género. Los anteriores resultados invitan al reconocimiento y tratamiento de la diversidad cultural humana como factor presente dentro del proceso formativo y el ambiente bilingüe de aprendizaje. Tal visibilización invita a establecer tratamiento de respeto a los factores humanos y a las distintas formas de ser (individualidades) que se encuentran en un ecosistema formativo.

**Conciencia del Bienestar y el Autocuidado**

Para Escobar, Franco y Duque (2011), el autocuidado es la acción de direccionar el cuidado hacia sí mismo procurando una vida responsablemente balanceada en términos de

relaciones interpersonales e intrapersonales (p. 134). Este aspecto emergió como subcomponente de análisis al contrastar los resultados de los tres instrumentos de recolección de información. Por ejemplo, al consultar a los estudiantes sobre las temáticas que les gustaría aprender y estudiar a través de los recursos educativos digitales, ellos brindaron 2 respuestas relacionadas con el tema: el cuidado del cuerpo y la inteligencia socio-emocional. Partiendo de lo anterior, se propuso la realización de la tarea auténtica de producción de lengua 2 cuyo tema principal fue el autocuidado. Al respecto el docente investigador aseveró:

*Fragmento 19.*

*La aplicación de la tarea de producción oral 2 se realizó en el transcurso de 2 semanas. En esta oportunidad, la tarea de producción oral se encaminó en el aprendizaje relacionado con el tema de “selfcaring/ autocuidado, el reconocimiento de acciones para el cuidado de la salud física, mental, y emocional, y construcción de un discurso oral centrado en consejos para el autocuidado.*

Durante la aplicación, los estudiantes compartieron las experiencias de duelo, maltrato, o abandono que han experimentado en sus vidas.

*Fragmento 20.*

*El primer estudiante en participar expresó que, durante el ejercicio, pensó en su abuelo quien había fallecido hace 3 años. Mientras el estudiante decía que “su abuelito estaba en el cielo”, su voz se quebró y lloró. No fue el único estudiante que lo hizo. Alrededor de cinco estudiantes más expresaron que recordaban seres amados fallecidos como mascotas, tíos, abuelos o padrinos. La constante entre estos estudiantes fue el dolor que les generó la pérdida por fallecimiento de un ser amado.*

Los anteriores fragmentos establecen un punto de relación entre la generación de discurso y la movilización de realidades emocionales presentes en los entornos bilingües de aprendizaje. La expresión discursiva del duelo propició el primer paso hacia la conciencia del bienestar que envuelve una realidad afectiva en los entornos bilingües de aprendizaje. Según Paredes, Fray, Merino, y Pavón (2020), factores como el duelo, las emociones, y las experiencias de maltrato, son realidades que podrían incrementar el filtro afectivo y dificultar la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas (p. 834).

La promoción de una conciencia del autocuidado se evidenció en los discursos orales compartidos en los resultados de la tarea 2. Aquí, algunos estudiantes compartieron recomendaciones para cuidarse así mismo de forma integral.

[Fragmento 21.](#)

*“Tips for Selfcaring. First read. Second relax. [tears, sink] Fourth, [lauch], finally dancing.”*

[Fragmento 22.](#)

*“[Firs rea]. Primero, leer. Second, drink water. Segundo, tomar agua. [tir], help. Tercero, ayudar. [Four, laveli]. Cuarto, reir. [ Finali, prai]. Quinta, orar”*

[Fragmento 23.](#)

*First, primero, rest, descansar. Second, segundo, drink [wader], tomar agua. [tird], tercero, help ayudar. [forth], cuarto, [has] [friend], tener amigos. Finally, final, do exercise, hacer ejercicio.*

Los fragmentos reflejaron que los estudiantes brindaron recomendaciones que incluyeron diferentes dimensiones sobre el autocuidado. Por ejemplo, acciones como beber agua, comer saludable, y relajarse se relacionan con el cuidado de la salud física. Asimismo, acciones

como ayudar, estar con la familia, reír, ser creativo están vinculadas con la salud emocional. Por último, acciones como meditar, orar pueden asociarse al cuidado emocional y espiritual. Así las cosas, los estudiantes manifestaron una comprensión holística del autocuidado que advierte una conciencia pluridimensional del bienestar.

### ***Componentes Lingüísticos de la Competencia Discursiva Oral***

Este subcomponente está relacionado con las propiedades y aspectos gramaticales del texto (Van Dijk, 2005, p. 18). Es decir, con los elementos lingüísticos que se entrelazan para construir una unidad discursiva comprensible en medio de un acto de habla. El análisis y posterior interpretación de la información permitió identificar los siguientes componentes lingüísticos presentes en los discursos orales de los estudiantes: coherencia, cohesión, y pronunciación.

#### ***Coherencia***

La coherencia es la propiedad textual que da orden lógico al discurso. En otros términos, es la propiedad que establece relaciones de sentido entre las unidades semánticas, palabras, oraciones, y frases, que constituyen el discurso. Según Van Dijk (2005), la coherencia puede ser de tipo lineal, relación entre oraciones, y coherencia global, relación entre el discurso y la realidad contextual que lo genera (temática) (p. 22). La coherencia en los discursos orales de los estudiantes se expresó así.

**Tabla 6.**

*Fragmentos de tareas auténticas de producción de lengua.*

<i>Estudiante</i>	<i>Tarea 1</i>	<i>Tarea 2</i>	<i>Tarea 3</i>
<i>Est 1</i>	<a href="#"><u>My name is Miguel Angel Calderon</u></a>	<a href="#"><u>Tips for selfc[a]ring. [First], take breaks.</u></a>	<a href="#"><u>Hello. My name is Miguel Ángel Calderón</u></a>



Garcia. I am. 8 year old. I am [medium]. I am short [jair]. I am boy, I am [brom jair] I am [blu] slender.

Yo soy Miguel Angel Calderón García y tengo 8 años. Soy mediano y mi pelo es corto. Soy un chico, mi color de pelo es marrón y soy delgado.

Second, do exercise. [Trii, maditeif]. [Four], laugh. [Fainal]...

Consejos para el auto cuidado.

Primero, descansar. Segundo, hacer ejercicio. Tercero, meditar. Cuarto, reir.

García [ay, ay] in [trit on] grade

hola mi nombre es Miguel Ángel Calderón García y estoy en el grado tercero 1

mi emocional Journal. Este es mi diario de emociones.

Happy, felicidad. we feel happy when [ai] am with my Family.

Primero me siento feliz cuando estoy con mi familia.

Sad, tristeza.

I [fel] sad when, I lo vi realitivi die], me siento triste cuando muere un ser querido.

Est 2

“Hi, my name is Juan Martin Fiallio. I am a boy. I am 8 years old. I have short hair and I am a slender”

Hola, mi nombre es Juan Martín Fillo. Soy un chico. Tengo 8 años. Tengo el

N/A

Hi, my name is Juan Martin Fiallio. This is my emotional journal.

Alegria, happiness.

Primero, me siento feliz cuando se comi familia.

[firs]. I feel happy when

I am with my family.



pelo corto y soy  
delgado.

Tristeza, sad.

Me siento triste cuando  
un ser amado muere.

I feel sad

When a loving relative  
[died].

Est 3

N/A

Tips for safe [carring].

Hi, this is my emotional

First be [creativo].

Journal and my

primero ser creativo.

emotional Are:

Second relax. Segundo

Alegría. Happiness

Relajarse. [Tird,

I feel Happiness when

meditate]. Tercero

I am [wit] family.

meditar. [For, landu].

Cuarto, reir. Finally.

Tristeza, Sad

me siento triste cuando  
un ser amado muere.

I feel Sad when a  
loving relative dead.

Angry, rabia.

Me siento enojado  
cuando alguien me  
molesta.

Nota: Las palabras insertadas entre corchetes [], representan posibles errores en la pronunciación de palabras en lengua inglesa. Las letras N/A presente en algunas casillas significan que el estudiante no compartió evidencia de la realización de la tarea auténtica de producción de lengua.

Las muestras de lengua revelaron una relación de coherencia local y global entre los elementos semánticos que constituyeron los discursos. Se pudieron establecer relaciones lógicas de sentido entre las oraciones en el discurso (coherencia local). Este tipo de coherencia se observó en la correspondencia entre las estructuras gramaticales usadas en las oraciones. Por ejemplo, para la tarea auténtica de producción de lengua número uno y tres, los estudiantes crearon oraciones siguiendo las reglas del tiempo verbal presente simple tanto en inglés como en español. Del mismo modo, los estudiantes crearon discursos simples dando recomendaciones para el autocuidado empleando las reglas del imperativo.

Adicionalmente, la coherencia global fue establecida por las categorías gramaticales que fijaron correspondencia entre la intención de los discursos y las oraciones que los constituyeron. Por ejemplo, para el caso de los productos de las tareas de producción número uno, se emplearon categorías como pronombre singular de primera persona, los verbos ser y tener acompañados de adjetivos para construir discursos descriptivos. En la tarea dos, los estudiantes emplearon categorías gramaticales como conectores de tiempo y formas imperativas de verbos para dar recomendaciones sobre el autocuidado.

### ***Cohesión***

La cohesión es la propiedad textual que conecta diferentes oraciones a través de formas lingüísticas, cuya función es asegurar la interpretación de cada oración en relación con las otras oraciones, asegurando así la comprensión del significado global del texto (Cardozo & Vázquez, 2013, p.49). Dicho de otro modo, la cohesión representa la función comunicativa de la sintaxis, esto indica que, no consiste únicamente en un conjunto de relaciones superficiales que interconecta gramaticalmente los diversos componentes sino, una serie de información unificada que ayuda a mejorar la interpretación, y comunicación oral.

**Tabla 7.**

*Fragmentos tareas auténticas de producción de lengua.*

Estudiante	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
Est 4	N/A	<p><u>For selfc[a]ring.</u></p> <p><u>[Fird], [cri, tive].</u></p> <p><u>Second, drink water.</u></p> <p><u>[Tird, danse]. [Four,</u></p> <p><u>has fiend]. Finish,</u></p> <p><u>[dou ejercis].</u></p> <p><u>Primero, ser creativo.</u></p> <p><u>Segundo, beber agua.</u></p> <p><u>Tercero, bailar.</u></p> <p><u>Cuarto, tener amigos.</u></p> <p><u>Quinto, hacer</u></p> <p><u>ejercicio.</u></p>	<p><u>Hello, my name is</u></p> <p><u>Celeste</u></p> <p><u>Moreno Ángel. Hola,</u></p> <p><u>mi nombre es Celeste</u></p> <p><u>Moreno Ángel.</u></p> <p><u>I am [dir] grade one.</u></p> <p><u>Estoy en tercero uno.</u></p> <p><u>This is my mini book,</u></p> <p><u>Emotional Journal.</u></p> <p><u>Este es mi</u></p> <p><u>minilibro del diario de</u></p> <p><u>emociones.</u></p> <p><u>Happiness, felicidad:</u></p> <p><u>I feel happy when I</u></p> <p><u>am [wi] my family.</u></p> <p><u>Yo soy feliz cuando</u></p> <p><u>estoy con mi familia.</u></p> <p><u>Sad, tristeza: I feel</u></p> <p><u>sad when I [love one].</u></p> <p><u>Die .</u></p> <p><u>Me siento triste</u></p> <p><u>cuando un ser amado</u></p> <p><u>fallece.</u></p>



Angry, rabia: I feel angry when someone bothers [may].

Me siento enojado cuando alguien me molesta.

Est 5

N/A

Tips for selfcaring.

First, be creative.

Second, drink

[wader]. [Tird], sing.

[For, lach]. Finally,

do exercise.

Consejos para el

autocuidado.

Primero, ser creativo.

Segundo, beber agua.

Tercero, cantar.

Cuarto, reir.

Finalmente, hacer

ejercicio.

I am Matias Muñoz, I am in third

Hola Soy Matias Muñoz, Estoy en el grado tercero

The emotions are. Las emociones son.

Happiness, felicidad. [Ai] am Happy when

[ Ai] am. With my Family.

Me siento feliz cuando estoy con mi familia.

Sadness, tristeza.

[Ai] am feel sad when someone [AI am lo]

die. Me siento triste cuando muere un ser



[amado.](#)

[Angry. enojo.](#)

[\[ Ai\] feel angry when](#)

[they Make fun of me.](#)

[Me siento. Enojado.](#)

[¿Cuándo? Alguien se](#)

[ríe, se burla de mí.](#)

Nota: Las palabras insertadas entre corchetes [], representan posibles errores en la pronunciación de palabras en lengua inglesa. Las letras N/A presente en algunas casillas significan que el estudiante no compartió evidencia de la realización de la tarea auténtica de producción de lengua.

En la anterior tabla se mostró la capacidad de los estudiantes para utilizar recursos cohesivos en sus discursos orales. Se observó, por ejemplo, el uso de conectores lógicos para establecer relación entre las oraciones del discurso en los productos de la tarea de producción dos y tres. El uso de conectores lógicos fue incorporado de manera progresiva en los discursos orales. Así fue como, mientras en la tarea uno se observó ausencia de conectores lógicos, en la tarea dos se incorporaron al inicio de cada oración. Los recursos cohesivos también fueron aplicados en los resultados de la tarea tres para relacionar dos frases sencillas usando el conector “when”. Por tanto, una vez comprendido el uso de los conectores, los estudiantes los adicionaron como parte de sus discursos. Por lo anterior, los productos de las tareas mostraron elementos que establecieron cohesión entre los componentes lexicales y sintácticos de los discursos.

### ***Pronunciación***

Este subcomponente juega un papel crucial en la competencia discursiva oral, ya que impacta la locución y la comprensión del mensaje que se transmite a través del habla. La pronunciación se define como la producción sonora de textos orales que cumple tres funciones; primero, la generación de textos orales, segundo, la recepción de tales discursos, y tercero, la

construcción de significado mediante actos de habla (Rigol, 2005, p. 3). Por consiguiente, la pronunciación permite que el hablante se exprese mediante actos de habla y establezca comunicación con un receptor (escuchante).

Las evidencias de las tareas auténticas de producción oral de los estudiantes los estudiantes participantes de la investigación mostraron lo siguiente

**Tabla 8.**

*Fragmentos de tareas auténticas de producción.*

Estudiante	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
Est 6	<p><a href="#">My name is Julian Torres Velasquez. I have long [airs]. I have brown eyes. I am [minion]. I have [brom eirs] I have long [airs].</a></p> <p>Me llamo Julieta Torres Velásquez. Yo tengo Pelo. Largo. Yo tengo ocho. Años. Yo tengo pelo café. Yo soy chi. Yo soy una chica. Yo soy mediana. Yo tengo ojos cafes. Yo tengo pe.lo largo.</p>	N/A	N/A
Est 7	N/A	N/A	<p><a href="#">Hola mi nombre es Mía castellano. Pertenezco a tercer grado 1.</a></p>



Hi, I am Mía castellano  
[hay below Tour.  
Grid thir] (grade third).  
One.  
Les presento a mi mini  
libro.  
Las emociones son [ai  
prezzi] to you May mini  
Mac.  
Emotion [art]  
Alegría, siento alegría  
cuando recibo un  
regalo.  
Happiness, I feel you  
when[ ai ricib]recieve) e  
gif (gift).  
Triste, me siento triste  
cuando alguien muere.  
[ ai] feel SAd when  
some Die.  
Enojo siento no cuando  
alguien toma mis cosas.  
[ai] feel angry. When  
some takes my Things.  
 Muchas gracias por su  
 atención, adios.  
 Thank you very much  
 [fe]r your attention bye

Est 8

N/A

First, primero, rest,  
descansar. Second,  
segundo, drink [wader],  
tomar agua. [tird],  
tercero, help ayudar.

N/A



[\[forth\], cuarto, \[has\]](#)

[\[friend\], tener amigos.](#)

[Finally, final, do](#)

[exercise, hacer](#)

[ejercicio.](#)

Nota: Las palabras insertadas entre corchetes [], representan posibles errores en la pronunciación de palabras en lengua inglesa. Las letras N/A presente en algunas casillas significan que el estudiante no compartió evidencia de la realización de la tarea auténtica de producción de lengua.

Los anteriores datos revelaron que, si bien los estudiantes pudieron estructurar discursos orales coherentes y cohesivos, se observaron algunas dificultades de pronunciación particularmente relacionadas con vocabulario de la lengua inglesa. Así fue como en la tabla 8 se identificaron ejemplos como “ears” pronunciada [airs], “medium”[minion]”brown eyes” [brom eirs], “ I am a kid” [i iam ki]. Aunque la presencia de ciertos errores de pronunciación fue notorio a largo de los productos de las tareas auténticas de lengua, éstos no afectaron la transmisión de la intención comunicativa de los discursos orales porque, el uso de sistema unitario de lengua de los estudiantes permitió superar las posibles dificultades de comunicación que derivaron de los errores en la pronunciación de palabras en lengua inglesa. De lo anterior, se desprende la necesidad de hacer un tratamiento pedagógico de los errores que se manifestaron en la estructuración de discursos orales a lo largo de la aplicación de esta propuesta de intervención. Así pues, la presencia de errores en la pronunciación fue material útil para identificar elementos a fortalecer a través del uso de recursos educativos digitales.



#### 4. Conclusiones

Este estudio de caso de tipo exploratorio se planteó el objetivo de establecer cómo la integración de recursos educativos digitales en un ambiente bilingüe de aprendizaje podría promover el fortalecimiento de la competencia discursiva oral de estudiantes de básica primaria de una institución educativa pública del municipio de Envigado, Antioquia. Es importante destacar que, el uso de tales herramientas permitió, por un lado, identificar los componentes que subyacen en el proceso de estructuración de discursos orales dentro del ambiente bilingüe de aprendizaje. Así las cosas, el análisis de la información reveló que, la construcción de textos orales no solo se apoya en el engranaje de subcomponentes lingüísticos como la cohesión, coherencia, y la pronunciación, sino también, en la distinción de los subcomponentes de tipo sociocultural que otorgan significado a los actos de habla en un contexto determinado.

Por otro lado, la integración de los recursos educativos digitales dio origen a nuevas dinámicas que resignificaron el ambiente bilingüe de aprendizaje y el aprendizaje mismo. Por ende, el análisis de los datos expuso la forma en que las herramientas pedagógicas usadas en este proyecto ocasionaron una extensión de las fronteras del escenario de formación más allá del aula de clase a través del aprendizaje ubicuo. Asimismo, convirtieron los intereses de los estudiantes en principios orientadores de prácticas pedagógicas disruptivas como la definición de las temáticas abordadas en las tareas auténticas de producción de lengua y el uso del sistema unitario de lengua como mecanismo para la generación de discursos orales y de expresión del aprendizaje dentro del ecosistema de formación.

Lo detallado anteriormente podría conducir a afirmar que la integración de los recursos educativos digitales a través de tareas auténticas de producción de lengua en un ambiente bilingüe de aprendizaje fomentó el fortalecimiento gradual de algunos subcomponentes lingüísticos de la competencia discursiva oral como la cohesión y la coherencia. Del mismo modo, se podría concluir que el uso de recursos educativos digitales pudo dar cuenta de los subcomponentes socioculturales que mediaron la construcción de discursos orales y que, además, dieron sentido a los actos de habla creados por los estudiantes en las tareas auténticas de producción de lengua.

Del mismo modo, el análisis de los datos develó que la integración de los recursos educativos digitales mediante tareas auténticas de producción de lengua gestó nuevas dinámicas dentro del ambiente de aprendizaje como el reconocimiento de los intereses de los estudiantes hacia el aprendizaje junto con, el uso del sistema unitario de lengua de los bilingües emergentes como mecanismo que interviene en la estructuración coherente y cohesiva de discursos orales.

En lo concerniente a las contribuciones de este proyecto, se podrían destacar dos aspectos emergentes del análisis de datos. Primero, evidenciar la participación activa del sistema unitario de lengua en la creación de discursos orales bilingües. Es decir, los bilingües emergentes hacen uso de su repertorio lingüístico cuando participan de actos de habla en los que se requiere estructurar unidades textuales con sentido. Por tanto, a la luz de los resultados de esta propuesta se podría plantear el concepto de una competencia discursiva oral bilingüe que se fundamenta en el enfoque de bilingüismo del siglo XXI y que, además, integra los componentes lingüísticos y socioculturales del discurso. Segundo, los recursos educativos digitales pueden ser empleados como herramientas que propicien la expresión del sistema unitario de lengua de los bilingües emergentes y la dinamización del ambiente de aprendizaje.

En resumen, la integración de recursos educativos digitales a los ambientes bilingües de aprendizaje podría fomentar el fortalecimiento de algunos subcomponentes de la competencia discursiva oral de los bilingües emergentes al igual que, generar nuevas dinámicas dentro del ambiente de aprendizaje y el aprendizaje mismo.

### **Limitaciones**

A lo largo de la aplicación de esta propuesta se presentaron algunos constreñimientos en el proceso investigativo. El primero de esos limitantes fue el acotado acceso a los recursos educativos digitales en el ambiente de aprendizaje. Esto fue consecuencia del escaso número de herramientas tecnológicas que se hallaron dentro de la institución. En razón de eso, los estudiantes no pudieron vivenciar la construcción de los productos de las tareas auténticas de producción de lengua dentro de las instalaciones del centro educativo pues, el número de herramientas tecnológicas fue escaso y no pudieron ser utilizadas durante el desarrollo de las tareas. Otro factor relacionado con esta limitante fueron las restricciones institucionales de acceso a la red de internet para estudiantes. Lo anterior refiere a que, si bien el centro educativo cuenta con una red de internet, los estudiantes solo pueden hacer uso de este servicio en las clases de tecnología o ciencias naturales. Fuera de los espacios formativos mencionados no es posible que ellos utilicen el internet dentro de las instalaciones de la institución educativa.

Una segunda limitante observada fue la reducida participación de estudiantes en las entregas de los productos de las tareas auténticas de producción de lengua. Este hecho se hizo visible porque de los veinte estudiantes que reportaron el consentimiento informado para la participación en la investigación, alrededor de diez enviaron las evidencias de cada tarea. Ese motivo, no pudo obtenerse todos los entregables que se esperaban del grupo total de participantes.

La última limitación de esta investigación estuvo ligada a la predominancia de materiales de enseñanza-aprendizaje con enfoque monoglósico de bilingüismo. Durante el proceso de búsqueda de material didáctico para la aplicación de las tareas auténticas de producción de lengua, se evidenció una abundancia de recursos que seccionaban el aprendizaje bilingüe en L1 y L2. O sea, presentaban el bilingüismo como la adquisición de sistemas de lengua separados. De ahí surgió la necesidad de adaptar los materiales de apoyo y direccionarlos hacia un enfoque dinámico de bilingüismo.

### **Investigaciones a Futuro**

Después de experimentar un proceso de construcción, aplicación, y análisis investigativo, es pertinente hacer mención de aspectos a considerar para futuras investigaciones. Primero, propiciar el uso frecuente de recursos digitales en los entornos bilingües para fomentar la consolidación de las competencias asociadas a la bilingüidad.

Segundo, investigaciones que profundicen en la influencia de los componentes socioculturales del entorno en el aprendizaje bilingüe. Esto, con el objetivo de contextualizar los conocimientos y hacerlos más cercanos a la realidad que habitan los estudiantes en su cotidianidad. De ese modo, se promoverán estrategias de enseñanza que fomenten la comprensión cultural, la adaptabilidad y la comunicación efectiva en contextos interculturales.

Tercero, podrían plantearse investigaciones que indaguen en el tratamiento pedagógico de los errores de componentes lingüísticos como la pronunciación desde el enfoque dinámico del bilingüismo. Esta línea de investigación ayudaría a expandir y consolidar los principios de una pedagogía de translenguaje en el campo de la educación bilingüe.



## Referencias

Arjona Gordillo, M., Blando Chávez, M., & Carreto Arellano, C. (2021). Evaluación de recursos didácticos digitales del nivel medio superior en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 13(26). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2021.26.80457>

.Bravo Cantillo, M. C. (2022). Desarrollo de la competencia comunicativa oral, a través de la literatura chocoana en los niños del nivel preescolar grado transición sede principal de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Condoto.

Cardozo, I. I. M., & Vásquez, M. O. A. (2013). Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 2(1), 44-57.

Charaudeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), 7-22.

Canales, F. H. D., Alvarado, E. L. D., & Pineda, E. B. (1994). Metodología de la investigación: Manual para el desarrollo del personal de salud. In *Metodologia de la investigación: Manual para el desarrollo de personal de salud* (pp. 225-225).

Coellar, A. E. D. (2017). “Recursos Didácticos Digitales: Los Objetos Virtuales de Aprendizaje como instrumentos de mediación pedagógica para la enseñanza”. Universidad virtuales hispánica de México.

De Antioquia, S. V. D. A. Perfil de Desarrollo Subregional Subregión Valle De Aburrá de Antioquia.

De Educación, L. G. (1994). Ministerio de educación nacional. *Bogotá, Colombia*.

De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113.

Escobar Potes, M. D. P., Franco Peláez, Z. R., & Duque Escobar, J. A. (2011). El autocuidado: un compromiso de la formación integral en educación superior. *Hacia la Promoción de la Salud*, 16(2), 132-146.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., 1991, "La competencia discursiva", en Albuquerque, R. (ed.), 1991, págs. 43-72.

García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. *The handbook of bilingual and multilingual education*, 223-240.

Galindo, A., & Larrotta, C. (2018). *Bilingüismo en Inmigrantes Adultos: Conceptos Fundamentales y Experiencias Pedagógicas*. Editorial Kinesis

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-hill.

Iriarte, F., Ricardo, C., Ballesteros, B., Said, E., Jabba, D., Vergara, E., Ordoñez, M., & Salas, J.D. (2013). EVRE: un espacio virtual que te permite integrar las TIC a tus prácticas pedagógicas. Recuperado de: <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/evre/acercade.php>.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa* (S. Editorial Graó, de IRIF, Ed.).

Lin, C. (2020). Understanding cultural diversity and diverse identities. *Quality education*, 929-938.

Lomas, C. (2001). Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse. La educación lingüística y literaria en secundaria, pp. 21-34.

Monge, E. C. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de administración*, 1(2), 31-54.

Marcos Lorente, C. L. (2014). Modelos de educación bilingüe en dos CRAs de la provincia de Soria: estudio comparativo.

Manzano-Arrondo, V. (2005). Introducción al análisis del discurso. Documento pdf. Disponible en: <http://www.aloj.us.es/vmanzano/docencia/metodos/discurso>. Consultado el, 10(01), 2014.

Medina Betancourt, Alberto. 2006. Didáctica de los idiomas con enfoque en las competencias: ¿Cómo enseñar el castellano y las lenguas extranjeras en cualquier nivel de educación? Colombia: Cepedi. <http://books.google.co.ve/bkshp?hl=es&tab=wp> (30 de octubre de 2010).

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). Estándares Básicos de competencias en Lengua Extranjera: Inglés. Formar en lenguas extranjeras ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Revolución Educativa. Colombia Aprende. Bogotá.

MINEDUCACION. (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

Montes, Gonzalo. (2000). METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE DISEÑO Y REALIZACIÓN DE ENCUESTAS EN EL ÁREA RURAL. *Temas Sociales*, (21), 39-50.

Recuperado en 04 de marzo de 2023, de

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0040-29152000000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152000000100003&lng=es&tlng=es).

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.

Nunan, D., & Bailey, K. M. (2009). *Exploring second language classroom research: A comprehensive guide*. Heinle Cengage Learning.

Núñez Delgado, M. P. (2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral.

Ojeda Pérez, J. M. (2018). Proyecto Formativo para el Desarrollo de la Competencia Discursiva Oral en los Estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-2016.

Paredes, L. M. M., Fray, J. I. B., Merino, G. S. L., & Pavón, L. E. P. (2020). La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(3), 814-849.

Peña, Harold Andrés Castañeda. *Masculinities and femininities go to preschool: Gender positioning in discourse*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2009.

Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220.

Rigol, M. B. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1.

Rodríguez, S., & Araque, D. (2020). Maestría en ambientes bilingües de aprendizaje.

Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.01748>

Romero, G. A. F., Martínez, J. L. V., & Vásquez, D. A. L. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 11(18), 94-119.

Sánchez Bracho, M. ., Fernández, M. ., & Díaz, J. . (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107–121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>

Schiffrin, D., & Escobar, M. O. (2011). Definiciones de discurso. *Revista CPU-e*, (13), 8.

Toribio, A. J. (2002). Spanish-English code-switching among US Latinos.

Torres Pintado, A. E. (2021). Aplicación del modelo Tpack en la enseñanza del idioma Inglés en el nivel básica media de la escuela Sixto Durán Ballén (Master's thesis, PUCE-Quito).

Van Dijk, T. A. (2005). Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso. Siglo XXI.

Van Dijk, T. A. (2019). El discurso como interacción social (Vol. 302483). Editorial gedisa.

Velasco, M. L. Y. P., & Martínez, M. (2017). Muestreo probabilístico y no probabilístico. *Licenciatura en Ciencias Empresariales*, 1-14.

Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, 52, 62.

Zidan, E. R., Borges, C. C., & Salgado, J. P. Z. (2019). Estudio cualitativo acerca de las ecologías del aprendizaje ubicuo. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies: IJISEBC*, 6(1), 53-68.

Zavala, V. (2018). Language as social practice: deconstructing boundaries in intercultural bilingual education. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57, 1313-1338.

Zidan, E. R., Borges, C. C., & Salgado, J. P. Z. (2019). Estudio cualitativo acerca de las ecologías del aprendizaje ubicuo. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies: IJISEBC*, 6(1), 53-68.



## Apéndices

**Apéndice A:** [Consentimiento informado institucional](#)

**Apéndice B:** [Consentimientos informados estudiantes](#)

**Apéndice C:** [Cuestionario online](#)

**Apéndice D:** [Tareas auténticas de producción de lengua](#)

**Apéndice E:** [Formato de diario de campo](#)

**Apéndice F:** [Evidencias de audios de tareas auténticas de producción de lenguas 1](#)

**Apéndice G:** [Evidencias de audios tareas auténticas de producción de lengua 2](#)

**Apéndice H:** [Evidencias de audios tareas auténticas de producción de lengua 3](#)

**Apéndice I:** [transcripciones](#)