

El videotutorial como recurso para la producción del discurso oral explicativo. Un estudio de caso en 6º de Educación Primaria

Salvador Gutiérrez Molero – Universidad de Cádiz
 Hugo Heredia Ponce – Universidad de Cádiz
 Manuel Francisco Romero Oliva – Universidad de Cádiz

 0000-0003-2895-6154
 0000-0003-3657-1369
 0000-0002-6854-0682

Recepción: 13.07.2026 | Aceptado: 14.09.2026

Correspondencia a través de **ORCID**: Hugo Heredia Ponce

 **0000-0003-3657-1369**

Citar: Gutiérrez Molero, S., Heredia Ponce, H., & Romero Oliva, MF (2026). El videotutorial como recurso para la producción del discurso oral explicativo. Un estudio de caso en 6º de Educación Primaria. *REIDOCREA*, 15(49), 668-680.

Estudio de investigación de la tesis doctoral Contribución de los libros ilustrados de no ficción en el aprendizaje de materias no lingüísticas. Un estudio de diseño centrado en la competencia mediática e informacional de Salvador Gutiérrez Molero

Área o categoría del conocimiento: Didáctica de la Lengua y la Literatura

Resumen: La competencia comunicativa constituye un aspecto fundamental para el aprendizaje en Educación Primaria, especialmente en contextos digitales donde la multimodalidad posee un papel relevante. La presente investigación analiza el efecto de una intervención basada en la elaboración de videotutoriales sobre la percepción del alumnado respecto a su utilidad para la producción del discurso oral explicativo. Para ello, se aplicó un diseño cuasiexperimental con pretest y posttest en una muestra de 25 estudiantes de sexto de Educación Primaria de un centro de la provincia de Cádiz. La intervención consistió en el diseño, planificación y grabación individual de un videotutorial explicativo sobre contenidos de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Se utilizó un cuestionario Likert organizado en cuatro dimensiones: planificación, aprendizaje, explicación e interacción. Los resultados muestran que tras la intervención se produce un incremento en las puntuaciones medias de todas las dimensiones, aunque sin diferencias significativas. Asimismo, se identificaron correlaciones positivas entre los distintos bloques, especialmente entre planificación, aprendizaje e interacción. El análisis de clúster permitió distinguir dos perfiles de estudiantes según su percepción del recurso. En definitiva, el videotutorial constituye una estrategia didáctica útil para integrar la competencia comunicativa, la alfabetización multimodal y la competencia digital en Educación Primaria.

Palabra clave: Multimodalidad

Video tutorials as a resource for producing explanatory spoken discourse. A case study in Year 6 of primary school

Abstract: Communicative competence is a fundamental aspect of learning in primary education, particularly in digital contexts where multimodality plays a significant role. This study analyses the effect of an intervention based on the creation of video tutorials on pupils' perceptions of their usefulness for producing explanatory oral discourse. To this end, a quasi-experimental design with pre- and post-tests was applied to a sample of 25 Year 6 primary school pupils at a school in the province of Cádiz. The intervention consisted of the individual design, planning and recording of an explanatory video tutorial on content from the subject of Natural, Social and Cultural Studies. A Likert-scale questionnaire organized into four dimensions was used: planning, learning, explanation and interaction. The results show that following the intervention there was an increase in the mean scores across all dimensions, although no significant differences were found. Furthermore, positive correlations were identified between the different dimensions, particularly between planning, learning and interaction. Cluster analysis enabled two student profiles to be distinguished based on their perception of the resource. In conclusion, the video tutorial constitutes a useful teaching strategy for integrating communicative competence, multimodal literacy and digital competence in primary education.

Keyword: Multimodality

Introducción

La competencia comunicativa es una capacitación clave que debe abordarse durante la etapa de Educación Primaria desde todas las asignaturas, puesto que es la base para cualquier aprendizaje (García-Martínez et al., 2020). Esta competencia, según

Munezane (2021), consiste en la capacidad que tiene un individuo para utilizar la lengua en diversos contextos sociales.

En la misma dirección, Grácia et al. (2020) exponen que la competencia comunicativa es un instrumento esencial para la producción y la transformación del conocimiento, ya que contribuye a la mejora de la calidad de los aprendizajes y favorece el pensamiento crítico de los estudiantes. Por este motivo, se aborda desde los currículos educativos de todas las etapas académicas, desde la Educación Infantil hasta la Universidad. Sin embargo, como expresan estos autores, excepto en infantil, la mayor parte del tiempo se dedica al desarrollo de destrezas escritas, dejando a un lado dimensiones como la expresión, la argumentación, la cohesión y la coherencia en discursos orales, aun siendo aspectos cruciales que facilitan el aprendizaje de contenidos y en el desarrollo de capacidades como aprender a aprender.

Tal y como señalan Ircañaupa y Murillo (2024), la competencia comunicativa resulta imprescindible para la adquisición de información y la realización de inferencias, las cuales favorecen el éxito académico de los estudiantes. Esto se debe a que el desarrollo de las destrezas comunicativas y a su vez, de esta competencia promueven la reflexión metalingüística y el uso del lenguaje (Swain & Lapkin, 2013).

Por ello, las clases deben convertirse en entornos comunicativos en los que los estudiantes participen, pregunten, gestionen y reflexionen sobre el lenguaje para que así mejoren su competencia comunicativa y puedan dar sentido al aprendizaje de cualquier disciplina de conocimiento. Asimismo, Cruz y Carcausto (2020) destacan que la competencia comunicativa tiene aún más importancia, si cabe, en el ámbito digital en el que se encuentran inmersos los estudiantes de la Generación Alfa, pues deben desarrollar las habilidades tecnológicas para comunicarse e intercambiar ideas. En este sentido, Quijano-López (2019) enfatiza en la idea de que actualmente, la competencia comunicativa debe entenderse como aquella que permite elaborar discursos en comunicaciones verbales y escritas y, que, junto a la competencia digital, facilita la obtención de información, integrarla en el conocimiento ya adquirido, generar conocimiento y reflexionar.

Así, la competencia comunicativa implica el uso correcto de la lengua en el contexto en el que se realiza el acto discursivo, por lo que su desarrollo requiere de actividades discursivas en las que los estudiantes tengan la necesidad de poner en marcha las destrezas comunicativas orales y escritas (Martínez-Ezquerro, 2024). A este respecto, Moyano (2018) manifiesta que hay un empobrecimiento en las capacidades lingüístico-discursivas de los estudiantes de primaria, por lo que es necesario ofrecerles las actividades y recursos pertinentes para que apliquen y reflexionen acerca de sus habilidades discursivas.

En relación con lo anterior, Fontich-Vicens et al. (2024) y Klein y Boscolo (2016) recuerdan que debe trabajarse simultáneamente el aprendizaje de los contenidos de las diversas áreas de conocimiento y el desarrollo de la expresión del estudiante, pues desde la voz de este, se contribuye a la construcción de significados. Además, resaltan que es fundamental que los estudiantes sean conscientes de las características del discurso que deben producir, así como de la estructura global (partes textuales, estructuras semántico-sintácticas y palabras). Por tanto, como respaldan estas investigaciones, cuando los estudiantes participan en actividades comunicativas en las que deben llevar a cabo prácticas discursivas, además de comunicar contenidos, lo aprenden mejor.

Con respecto a la idea anterior, la producción de explicaciones orales es crucial para la formación del alumnado al promover el aprendizaje en todas las materias, sin embargo, debe organizarse en torno al discurso oral formal (géneros discursivos que necesitan una planificación) y sobre géneros orales no planificados, ambos planteamientos son claves (Fabregat-Barrios & Torres-Caño, 2015). De este modo, el alumnado desarrolla microhabilidades orales, tales como la planificación, el desarrollo del discurso, la negociación del significado y aspectos paralingüísticos del discurso (Cassany et al., 1994).

En este contexto, en el que la competencia comunicativa y las producciones orales deben desarrollarse en entornos predominantemente digitales resulta especialmente necesaria la alfabetización multimodal.

González-García (2018) manifiesta que los nuevos recursos tecnológicos ofrecen facilidades para la creación de discursos de forma más interactiva y participa, lo que hace de la multimodalidad un concepto que representa el surgimiento de nuevas formas para comunicar y acceder a conocimientos mediante imágenes, gestos, música, animaciones, entre otros. Por tanto, la adquisición de habilidades destinadas a la comprensión de textos orales, escritos e icónicos adquiere la misma relevancia que el texto puramente alfabético, pues gracias al desarrollo de programas informáticos el uso de imágenes en textos digitales, alumnos de la Generación Alfa pueden interpretar y contextualizar la información presentada en nuevos formatos, además de incluso ser estos ellos quienes producen sus propios vídeos, aprovechando así la multimodalidad y su flexibilidad para desarrollar el pensamiento crítico y el aprendizajes significativos.

Esta alfabetización multimodal implica recurrir a diversas formas de comunicación tanto en la comprensión como en la producción de textos escritos y orales que favorecen la conciencia crítica de los estudiantes recurriendo a recursos digitales que facilitan la elaboración de elementos artísticos durante el acto comunicativo. En este sentido, los elementos multimodales permiten explicar y describir cómo los recursos semióticos proporcionan otros modos de producir e interpretar contenidos (Roa-Trejo et al., 2023).

La relevancia de la multimodalidad es tal, que el marco legal y normativo de educación vigente en España, a través del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, resalta que la Competencia en Comunicación Lingüística integra entre la multimodalidad entre sus competencias específicas para desarrollar las microhabilidades orales y escritas de comprensión, expresión, interacción y mediación.

El enfoque multimodal se ha diseñado con la finalidad de integrar modelos educativos que faciliten la gestión del conocimiento a través del análisis del discurso y de la semiótica social, puesto que los alumnos producen significados en función del contexto y de los recursos de su contexto. Por tanto, esta forma de propiciar aprendizajes se apoya en la integración del lenguaje y la comunicación, de la representación y de la negociación del significado con elementos semióticos (Baquiro, 2020; Martínez-Carratalá et al., 2024).

En síntesis, la relevancia de la multimodalidad radica en el cambio de paradigma que ha supuesto para la alfabetización y la construcción de aprendizajes significativos al facilitar la adquisición de conocimientos en función de las características del alumnado (Calderón-Núñez, 2022).

Desde esta perspectiva, los textos multimodales proporcionan más opciones para seleccionar y crear conocimientos por medio de sistemas semióticos que estimulan la

curiosidad de los estudiantes, puesto que permiten la interacción mediante la representación visual y verbal de la información, y estimula el entendimiento del alumnado por medio de la imagen (Gladic y Cautín, 2016).

En este punto, se presenta el videotutorial como recurso multimodal que contribuye a la comprensión y a la expresión de los estudiantes de primaria, así como a la construcción de aprendizajes significativos. Según Rodríguez-García et al. (2017), los videotutoriales son pequeños fragmentos didácticos elaborados a partir de un contenido audiovisual con la finalidad de mejorar y complementar la formación tradicional, así como facilitar la comprensión de conceptos teóricos y prácticos. Estos permiten a los estudiantes adquirir conocimientos fuera de la enseñanza reglada desarrollada en el aula, constituyendo un nuevo modo de comprender contenidos de manera sintética, rápida y efectiva (Linarez, 2015).

Según Maldonado-Pérez (2016), utilizar los tutoriales promueve nuevas formas de aprender, facilita la flexibilidad y la autonomía del estudiante, incrementa el interés y la motivación de sus aprendizajes, mejora la comprensión y retención de los contenidos, y permite al estudiante llevar su propio ritmo de aprendizaje.

Los tutoriales estimulan los distintos sentidos, lo que permite explotar las diversas capacidades de aprendizaje y llevar a cabo un modelo de enseñanza y aprendizaje más inclusivo, pues como indican Rodríguez-García et al. (2017), la elaboración y producción de estos materiales permite a todos los estudiantes acercarse a los contenidos curriculares a través de audio, vídeo, imágenes, textos, diferentes timbres de voz, subtítulos, etc., considerando las diversas dificultades que los estudiantes puedan presentar. Además, las estrategias visuales y auditivas que ofrecen y facilitan el acceso a la información, y generan motivación, pues permiten detener, atrasar y adelantar las explicaciones todas las veces que deseen, permitiendo así una mejor comprensión del tema (Rodríguez-Suárez et al. 2016).

Cabe destacar que los estudiantes buscan recursos que se adapten a sus preferencias y ritmos de aprendizaje, siendo el tutorial una de las alternativas preferidas. Se ha demostrado que estos facilitan la adquisición conocimientos de manera autónoma, que aumentan el rendimiento académico y que desarrollan la reflexión y metacognición (Solar et al. 2017).

Ahora bien, Linarez (2015) expone las características pedagógicas y didácticas de este recurso tecnológico que hay que tener en consideración.

En primer lugar, implican un aprendizaje acumulativo, pues se basa en que los estudiantes a partir de lo que ya saben, seleccionen y procesen la información para así construir nuevos significados y desarrollar nuevas habilidades. En segundo lugar, conllevan un aprendizaje autorregulado, debido a que los estudiantes deben gestionar sus propios procesos de construcción del conocimiento y desarrollo de habilidades. En tercer lugar, se enfocan en alcanzar metas determinadas por el propio estudiante para llevar a cabo aprendizajes significativos. Por último, requieren de colaboración, pues sucede en un contexto social.

De igual modo, Del Casar y Herradón (2011) justifican su como recurso pedagógico por las facilidades de acceso y divulgación, ya que se pueden distribuir a través de la red (en la nube, repositorios, You Tube, etc.) y mediante soporte físico (USB). Además, destacan la versatilidad y ubicuidad en la reproducción, puesto que se pueden visualizar en *smartphones*, *tablets*, ordenadores, etc., y finalmente, por las facilidades para su creación y edición debido a que existen numerosos softwares libres que permiten editar

tutoriales (añadir música, animaciones, imágenes, etc.). Además, actualmente, casi cualquier dispositivo posee cámaras que permiten realizar grabaciones.

Couoh y Villanueva (2021) indican que este recurso pedagógico se relaciona con la competencia comunicativa y las microhabilidades de las destrezas comunicativas, puesto que su elaboración implica planificar, organizar, explicar y comunicar a través de diversos tipos de interactividad como el diálogo (integrar preguntas durante el vídeo), control (modificar el orden de la presentación del vídeo), manipulación (modificar tamaño de letras y color para facilitar la accesibilidad que permite la multimodalidad) y búsqueda (permitir a los receptores la consulta sin seguir toda la estructura del vídeo).

En definitiva, dado que la Generación Alfa posee las habilidades y herramientas necesarias para elaborar y consumir tutoriales, este recurso aumenta la motivación y permite llevar a cabo aprendizajes colaborativos que disminuyen la abstracción de contenidos presentados únicamente de manera escrita u oral (Bengochea et al., 2014; Carrera et al. 2013; Rodríguez-Guardado & Platas-García, 2022). Por consiguiente, los tutoriales constituyen una herramienta de apoyo que pueden utilizarse de manera complementaria a la enseñanza presencial, bien mediante el consumo del material o a través de la elaboración por parte del alumnado (Bo Tso, 2015).

Objetivos

En consecuencia, el objetivo principal (OP) de esta investigación es analizar los cambios en la percepción que tienen los estudiantes sobre el uso de los tutoriales como herramienta para la producción del discurso oral explicativo. En este sentido, se desglosan 3 objetivos específicos (OE):

- OE1. Analizar las percepciones sobre el tutorial como herramienta para planificar, adquirir un contenido, integrar explicaciones orales claras, ordenadas y con recursos multimodales y para compartir comunicar.
- OE2. Estudiar las relaciones entre los diferentes bloques
- OE3. Identificar posibles perfiles sobre la percepción del alumnado con respecto al tutorial

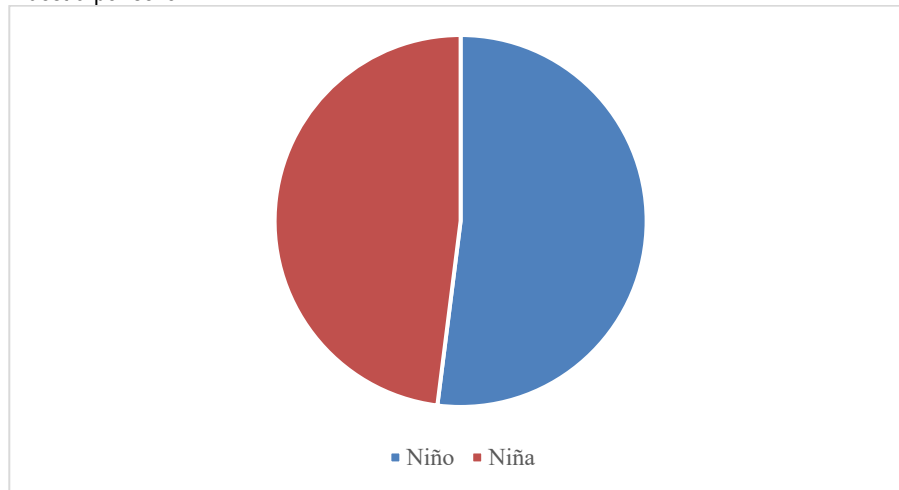
Método

Para el desarrollo de la investigación se realizó un diseño cuasiexperimental con un grupo en el que se realizaron las pruebas de pretest-posttest. De esta forma podríamos detectar cuáles los cambios que tienen los estudiantes en cuanto a la percepción que tienen los estudiantes, una vez realizada la implementación, sobre el uso de los tutoriales como herramienta para el desarrollo del discurso oral.

Muestra

En esta investigación participaron 25 estudiantes de 6º curso de Educación Primaria de un centro educativo público de la provincia de Cádiz. La selección de los participantes fue a través de muestreo por conveniencia, no probabilísticas, pues eran aquellos que eran más accesibles. Además, se escogió este curso ya que en esta etapa los estudiantes pueden tener más desarrolladas las destrezas comunicativas. En cuanto al sexo, el 52% de los estudiantes son niños y el 48% niñas —Figura 1—:

Figura 1.
Muestra por sexo



Instrumento

Se usó un cuestionario de escala Likert del 1 al 5 de mayor amplitud para evaluar diversas dimensiones relacionadas con el aprendizaje de las ciencias y la competencia comunicativa. En este sentido, para nuestra investigación, solo seleccionó el bloque correspondiente a los tutoriales.

En nuestro caso, este estaba compuesto de 14 ítems distribuidos en 4 bloques —Tabla 1— y tres preguntas generales (¿Conoces qué es un tutorial? En caso afirmativo, ¿sobre qué ves tutoriales? Y Me gustaría utilizar recursos digitales (cámara, micrófono, Tablet, ordenador, etc.) para crear mi explicación). Para el caso del postest es el mismo que el pretest, pero solo se presentan poniendo hincapié en después de la intervención:

Tabla 1. Distribución de los ítems de la dimensión tutoriales por bloques	
Bloques	Ítems
Planificación	1.Me gustaría aprender haciendo un vídeo en el que explique lo que hemos visto en clase
	2.Me gustaría hacer un guion antes de grabar mi explicación para organizar mis ideas
	3.Me motiva grabarme explicando un tema aprendido en clase
Aprendizaje	4.Hacer una explicación grabada me ayudaría a comprender mejor los contenidos de ciencias
	5.Hacer una explicación grabada me ayudaría a reflexionar sobre lo que sé y lo que aun no entiendo
	6.Me gustaría tener las explicaciones grabadas para verlas en cualquier momento y varias veces
Explicación	7.Me gustaría usar imágenes, esquemas o dibujos para apoyar mis explicaciones en un vídeo
	8.Me gusta que en los vídeos se expliquen las cosas de manera clara y fácil de entender
	9.Me gusta que los vídeos explicativos tengan ejemplo
	10.Me gusta que los vídeos explicativos tengan dibujos o imágenes para entender mejor lo que se explica
	11.Me gusta que los vídeos explicativos estén organizados
	12.Me gusta que en los vídeos explicativos me den consejos o me avisen de errores que puedo cometer
Interacción	13.Me gustaría compartir mi explicación grabada con mis compañeros para ayudarles a aprender
	14.Me gustaría que mis compañeros compartan sus explicaciones grabadas conmigo para aprender lo que ellos saben

Esta distribución atiende a los procesos claves de la competencia comunicativa ya que un estudio planifica el discurso, luego lo explica para a continuación construirlo con claridad, orden e incorporando elementos multimodalidad y terminar con compartirlo y transmitirlo.

El cuestionario fue validado mediante un juicio de expertos de diferentes ámbitos analizando la coherencia, claridad y adecuación. En este sentido, el alfa de Cronbach de nuestro bloque de análisis fue de 0.87.

Intervención

La intervención consistió en la realización individual de un videotutorial explicativo sobre algunos de los contenidos trabajados en la asignatura de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* (CMNSYC).

El objetivo de realizar el videotutorial fue promover el aprendizaje activo mediante la jerarquización y expresión del conocimiento, favoreciendo así el desarrollo de la competencia comunicativa y de las microhabilidades de planificación del discurso oral.

Para ello, en primer lugar, cada alumno recibió un tema asignado al azar (volcanes, rocas, minerales, placas tectónicas, etc.) y se le indicó que debía organizar la información antes de elaborar el vídeo, tal y como se había realizado durante las sesiones anteriores, en las cuales se empleó el método Cornell. Para ello, se trabajó explícitamente la jerarquización de las ideas, estableciendo una secuencia que partía del tema general para identificar posteriormente las ideas principales, las ideas secundarias, los ejemplos y, finalmente, los detalles o datos complementarios. Una vez realizado este procedimiento, realizaban resúmenes o esquemas. Esta fase de planificación pretendía que el alumnado distinguiera la información esencial de la complementaria para que de este modo construyera un discurso coherente y estructurado.

Seguidamente, cada estudiante elaboró un guion que sirvió como apoyo para la exposición oral. Se permitió el uso de recursos complementarios, como esquemas, dibujos, presentaciones digitales, objetos o cualquier otro material multimodal que facilitara la explicación de los contenidos y enriqueciera el tutorial. Asimismo, de forma opcional, el alumnado podía ampliar la información consultando fuentes adicionales en internet, con el objetivo de complementar los conocimientos trabajados en el aula.

Con el propósito de proporcionar una guía clara para la realización de la tarea, se entregó una ficha con las instrucciones del videotutorial, y además, se dedicó una sesión exclusiva a explicar los pasos para realizar el tutorial, así como facilitar diferentes programas gratuitos para editar los vídeos. En esta ficha se especificaba que el producto final debía tener una duración aproximada de entre tres y cinco minutos, y seguir una estructura compuesta por tres partes. En la introducción, el alumnado debía presentarse e indicar el contenido que iba a explicar. En el desarrollo, se esperaba una exposición clara, organizada y comprensible, en la que las ideas principales ocuparan un lugar predominante respecto a la información secundaria, incorporando ejemplos y apoyos visuales cuando se considerara oportuno. Finalmente, el vídeo debía concluir con un breve resumen de los aspectos fundamentales y una reflexión sobre la importancia del tema tratado.

Además de las orientaciones relativas a la estructura del discurso, se proporcionaron recomendaciones dirigidas a mejorar la calidad de la comunicación oral y audiovisual. Entre ellas se incluyeron ensayar previamente la exposición, expresarse con claridad y

seguridad, utilizar recursos creativos que facilitaran la comprensión de los contenidos y procurar unas condiciones adecuadas para la grabación como, por ejemplo, una buena iluminación y calidad del sonido, evitando los ruidos externos.

En definitiva, la elaboración del videotutorial implicó procesos de selección, organización y síntesis de la información, así como la planificación del discurso y la adaptación del mensaje a una audiencia, promoviendo estrategias propias del aprendizaje autorregulado. Asimismo, el formato audiovisual permitió integrar competencias relacionadas con la comunicación oral, la competencia digital y la capacidad para explicar contenidos científicos de manera rigurosa, clara y accesible. Por último, destacar que todos los alumnos disponían de los videotutoriales realizados por sus compañeros con el objetivo de que todos pudiesen profundizar en el resto de las temáticas trabajadas.

Procedimiento

Para el tratamiento de los datos se usó el software R 4.5.1 y se realizaron las siguientes pruebas estadísticas en relación con los objetivos —Tabla 2—:

Tabla 2. Relación de las pruebas estadísticas con los objetivos		
Fases	Pruebas	Objetivos
1	Estadística descriptiva	Principal 1
2	U Mann-Whitney (0.05)	
3	Correlaciones Spearman	Principal 2
4	Análisis de clúster	Principal 3

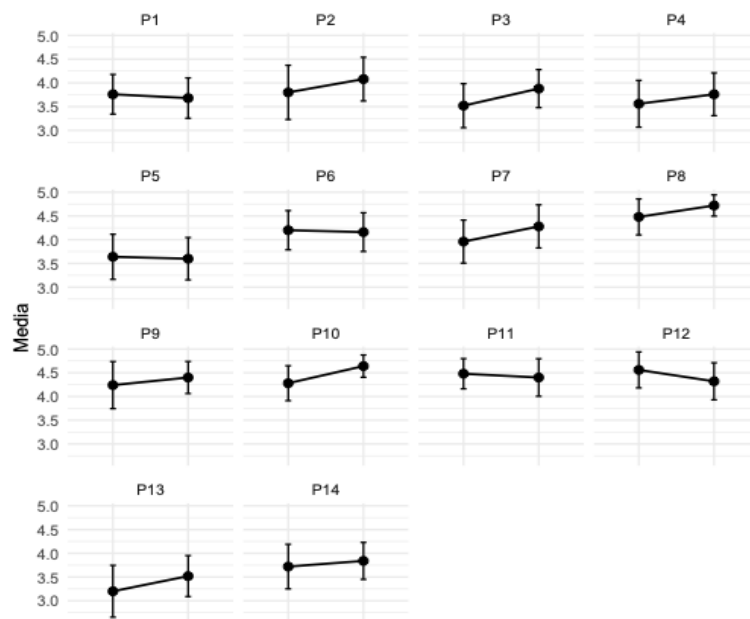
Resultados

Atendiendo a la media de los diferentes bloques antes y después de la intervención —Tabla 3—, se observa que hay un ligero incremento en todos ellos. Es cierto que el bloque de la explicación la media es más alta con respecto a las demás. Nos obstante, a través de la prueba U de Mann-Whitney se evidenció que no hay diferencias significativas entre el pretest y posttest ($p>0.05$).

Tabla 3. Medias y prueba U de Mann-Whitney en el pretest y posttest por bloques				
Bloques	$\bar{x} \pm DT$ (pretest)	$\bar{x} \pm DT$ (posttest)	U de Mann-Whitney	P
Planificación	3.69 $\pm$ 0.93	3.88 $\pm$ 0.75	363.5	0.32
Aprendizaje	3.80 $\pm$ 0.89	3.84 $\pm$ 0.72	308.5	0.94
Explicación	4.33 $\pm$ 0.70	4.46 $\pm$ 0.60	344.5	0.53
Interacción	3.46 $\pm$ 1.10	3.68 $\pm$ 0.89	340.5	0.59

En un análisis más detallado, es decir, atendiendo a cada ítem —Figura 2—, en casi todos ellos hay un incremento en la media con respecto a la mediación. En esta misma línea habría que destacar el ítem que hace referencia a que el grabarse un tema le motiva, el uso de dibujos, esquemas, imágenes para entender mejor lo que se explica y también el compartirlo entre iguales, ya que la subida es de más de 0.30 puntos. Sin embargo, en ninguno de los casos había diferencias significativas.

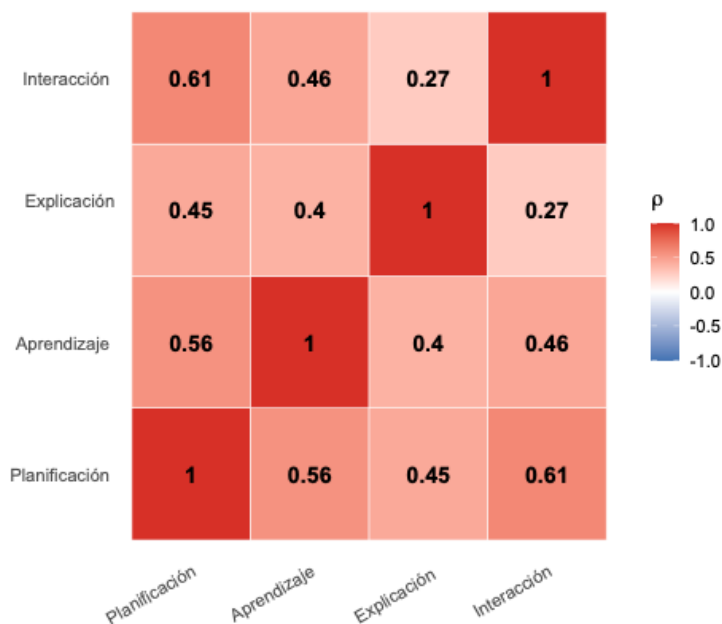
Figura 2.
Medias por ítems



Con respecto a las relaciones entre los bloques del cuestionario, se realizó la prueba de Spearman —Figura 3—. Se puede observar en la figura que todas ellas tienen correlaciones positivas.

Atendiendo a cada una de ellas, la relación con una mayor puntuación se vinculada entre los bloques la planificación e interacción (0.61) y le sigue la correlación entre la planificación y aprendizaje (0.56). También hay una puntuación de 0.45 entre la planificación y la explicación y con la menor puntuación (0.40) entre el aprendizaje y la explicación. En todas ellas hay significatividad ($p < 0.05$), excepto entre la explicación y la interacción ($0.6 > 0.05$). Por lo tanto, una buena planificación favorece el aprendizaje, la explicación y la interacción mediante el uso de los tutoriales.

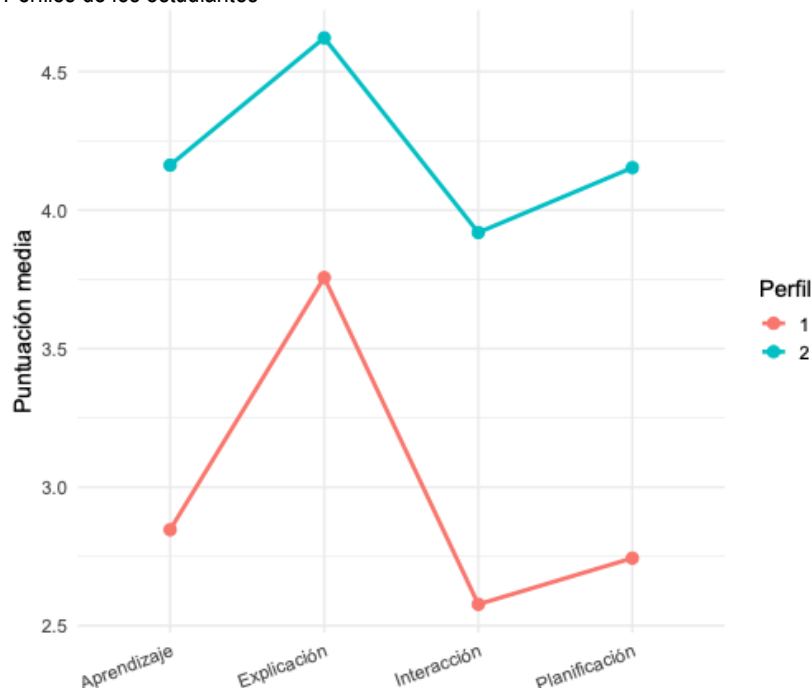
Figura 3.
Correlaciones entre bloques



Para analizar posibles patrones, se realizó un análisis de clúster con carácter exploratorio y permitió identificar dos perfiles diferenciados —Figura 4— en cuanto a las percepciones de los tutoriales como herramienta para el desarrollo del discurso oral.

Figura 4.

Perfiles de los estudiantes



Con respecto al primer perfil, con 4 estudiantes, presenta las medias más bajas en todos los bloques, especialmente en la planificación ($\bar{x}=2.74$) e interacción ($\bar{x}=2.58$). En cambio, donde se obtuvieron una puntuación más alta con respecto a las otras fueron en el aprendizaje ($\bar{x}=2.85$) y la explicación ($\bar{x}=3.76$).

Por lo contrario, en el segundo perfil está formado por la mayor parte de los alumnos ($n=21$) y mostraron una percepción positiva del tutorial como herramienta para la producción del discurso oral. En la mayoría de los bloques hay una puntuación superior a 4 (planificación $\bar{x}=4.15$; aprendizaje $\bar{x}=4.16$. y explicación $\bar{x}=4.62$) excepto en la interacción ($\bar{x}=3.92$)

Discusión

La presente investigación aporta evidencias empíricas sobre el potencial del videotutorial como un recurso didáctico que favorece la producción del discurso oral explicativo en el alumnado de 6.º de Educación Primaria. En primer lugar, se analiza cómo la elaboración de videotutoriales modifica la percepción de los estudiantes con respecto a la planificación del discurso, al aprendizaje de los contenidos de la asignatura CMNSYC, a la calidad de las explicaciones, a la jerarquización de las ideas y al intercambio de conocimientos entre iguales.

En este sentido, la principal diferencia entre esta investigación con respecto a las anteriores que se centraban en el consumo de este recurso es que esta analiza el valor formativo del videotutorial cuando es el alumnado quien tiene el rol de elaborarlo.

Resulta relevante cómo los resultados reflejan una mejora en las puntuaciones medias en todas las dimensiones evaluadas después de la intervención, sin embargo, no se han identificado diferencias significativas. Este hallazgo sugiere que el alumnado ya presentaba valoraciones altas antes de la intervención, lo que ha podido limitar los cambios estadísticamente significativos.

Comparando estos resultados con la literatura científica existente, se identifica una coherencia entre el incremento en la mayoría de los ítems y las investigaciones que destacan que la elaboración de videotutoriales favorece la autonomía, la motivación, la reflexión sobre el aprendizaje y la comprensión de los contenidos trabajados en clase (González, 2018 y Maldonado-Pérez, 2016).

Asimismo, mediante el estudio se identifican mejoras relacionadas con la motivación por grabar y compartir las explicaciones y por el uso de recursos visuales como las imágenes o los esquemas. Esto muestra la concordancia con los estudios que defienden que la producción de videotutoriales es una práctica de alfabetización multimodal a través de la cual los estudiantes integran recursos semióticos que les facilitan la construcción y demostración de conocimientos (Roa-Terjo et al., 2023 y Martínez-Carratalá et al., 2024).

Por otro lado, se han identificado correlaciones positivas entre las dimensiones analizadas, especialmente entre planificación e interacción, y entre planificación y aprendizaje, lo que demuestra que la organización previa del discurso es fundamental para propiciar una adecuada comprensión, pero también una correcta comunicación hacia quienes lo reciben. En este sentido, la idea planteada coincide con la teoría e investigaciones previas que demuestran que la planificación es una microhabilidad esencial en el discurso oral para así, producir explicaciones coherentes e ideas cohesionadas.

Además, la identificación de dos perfiles de estudiantes diferenciados aporta un aspecto novedoso, pues no hay investigaciones que identifiquen a un grupo con percepciones muy favorables hacia el uso del videotutorial y a otro con valoraciones más moderadas, concretamente acerca de la planificación e interacción. Esto sugiere que la percepción sobre este recurso no depende del recurso en sí, sino que existen factores individuales que repercuten, por ejemplo, la competencia digital que poseen los estudiantes, la motivación o la inseguridad a la hora de hablar.

La investigación desarrollada presenta ciertas limitaciones: en un primer lugar, al analizar solamente un grupo clave de un centro educativo, hace que no sea posible extrapolar los resultados a otros centros educativos; en segundo lugar, no se ha podido estudiar si hay algún cambio entre los diferentes cursos, es decir, realizar un estudio longitudinal; y, por último, no se han podido profundizar en los resultados obtenidos por los estudiantes al no incorporar alguna entrevista.

En cuanto a las futuras líneas de investigación y en relación con las limitaciones, se podría hacer un análisis contrastivo entre diferentes centros educativos de la provincia de Cádiz. Igualmente, se podría incorporar otros recursos digitales para el desarrollo de la oral y también, realizar algunas entrevistas para profundizar en los resultados obtenidos.

En conclusión, los resultados obtenidos han permitido responder al OP de la investigación al evidenciar una evolución positiva en la percepción de los estudiantes sobre el uso del videotutorial como recurso para producir discursos orales explicativos. De igual modo, se confirma la vinculación entre la planificación, el aprendizaje, la

explicación y la interacción. En definitiva, los hallazgos respaldan que los videotutoriales son útiles para integrar elementos de la ley educativa de Educación Primaria como la comunicación oral, la competencia digital y la alfabetización multimodal, aunque es necesario profundizar mediante nuevas investigaciones que incorporen otros diseños que permitan ampliar estos resultados.

Referencias

- Baquirol, J. C. A. (2020). Alfabetización multimodal crítica: textos complejos, comunicación del conocimiento y proyectos alternativos. En J.C. Amador, S. Marsela y R. Solano. *Comunicación-Educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia*, (pp.79-103). Énfasis. ISBN:978-958-787-203-3
- Bengochea, L., Domínguez, M. J. & Díez, T. (2014). La percepción de los docentes acerca del uso didáctico de los videotutoriales accesibles. En *Actas del V Congreso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual (CAFVIR 2014)* (pp. 27-34).
- Bo Tso, A. W. (2015). Reflections on blended learning: a case study at the Open University of Hong Kong. *Asian Association of Open Universities Journal*, 10(1), 77-86. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-10-01-2015-B008>
- Calderón-Núñez, V. (2022). El texto multimodal y sus usos en la educación primaria. *Revista Realidad Educativa*, 2(1), 61-87. <https://doi.org/10.38123/rre.v2i1.207>
- Carrera, X., Colduras, J., Salse, M., Ribera, M. & Granollers, T. (2013). *Guía de contenido digital*. Universidad de Lleida. ISBN: 978-958-619-173-9
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó. ISBN: 978-8499806617
- Couoh, J. R. & Villanueva, R. S. (2021). El video didáctico en el proceso de enseñanza de la Matemática en el nivel secundaria. *Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas*, 4(2), 223-231. <https://doi.org/10.62452/c56psr91>
- Cruz, M. & Carcausto, W. (2020). Digital Competence, New Perspectives for Teaching in Contexts of Social Isolation. *EDUSER*, 7(2), 119-126. <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i2.2662>
- Del Casar, M. A. & Herradón, R. (2011). El vídeo didáctico como soporte para un b-learning sostenible. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(3), 237-242. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3151>
- Fabregat-Barrios, S. y Torres-Caño, P. (2015). Hablar y escuchar más para aprender mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 45-49.
- Fontich-Vicens, X., Casas-Deseures, M., Costa, A. L., & Troncoso, M. (2024). La formación lingüística en los Grados de Maestro: las nociones de 'competencia comunicativa', 'razonamiento crítico' y 'género discursivo'. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, 39, 165-196. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.165>
- García-Martínez, I., Sierra-Arizmendiarieta, B., Quijano-López, R. & Pérez-Ferra M. (2020). La competencia comunicativa en estudiantes de los grados de Maestro: Una revisión sistemática. *Publicaciones*, 50(3), 19-36. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15744>
- González-García, J. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educação em Revista*, 34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698177266>
- González, O. (2018). El video tutorial como herramienta de educación no formal en estudiantes de Bogotá, Colombia. *Question*, 1(59), 1-20. <https://doi.org/10.24215/16696581e071>
- Gladic, J. & Cautín, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y Lingüística*, 34, 357-380.
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Astals, M. & Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 115-136. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- Ircañaupa, E. C. & Murillo, R. O. (2024). Competencias comunicativas en la educación. *Horizontes Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 8(32), 417-430. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.733>
- Junta de Andalucía. (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE 02-03-2022).
- Klein, P. D., & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311-350. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01>
- Linarez, G. (2015). Los videotutoriales en la educación universitaria del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3), 1-11.
- Maldonado-Pérez, P. (2024). Jóvenes y consumo de información en redes sociales influencers y cambios en la percepción sobre el periodismo. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 18, 1-19. <https://doi.org/10.24215/18524907e081>
- Martínez-Carratalá, F. A., Miras, S. & Rovira-Collado, J. (2024). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en el alumnado en formación docente en Educación Primaria. *Revista De Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.563971>
- Martínez-Ezquerro, A. (2024). Competencias lingüístico-discursivas en educación superior: métodos y prácticas de alfabetización. *Contextos Educativos*. *Revista De Educación*, (33), 159-175. <https://doi.org/10.18172/con.5766>
- Moyano, E.I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículo universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267. <http://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Munezane, Y. (2021). A new model of intercultural communicative competence: bridging language classrooms and intercultural communicative contexts. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1664-1681. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698537>
- Quijano-López, R. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de bachillerato. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review Revista Internacional De Educación y Aprendizaje*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v7.1893>
- Rodríguez-García, A. M., Hinojo, M. & Ágreda, M. (2017). Análisis de uso de video tutoriales como herramienta de inclusión educativa. *Publicaciones*, 47, 13-35.
- Rodríguez-Guardado, M. D. S. & Platas-García, A. (2022). Uso de videos tutoriales en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e21.4176>
- Rodríguez-Suarez, A. M., Moreno-Montagut, J. A., & Trigos-Rodríguez, M. (2016). Los videos tutoriales como herramienta formativa. *Revista Ingenio*, 10(1), 29-34. <https://doi.org/10.22463/2011642X.2077>

Roa-Trejo, J. J., Pacheco-Costa, A., & Cuadrado, F. (2023). Música, Sonido y Alfabetización Multimodal: Una Revisión Sistemática. *Revista Electrónica De LEEME*, 52, 90-108. <https://doi.org/10.7203/LEEME.0.27500>

Solar, Y. A., Muñoz, A. E. y Puén, E. E. (2017). Videos tutoriales: una alternativa de estudio para los alumnos. Nivel de autoaprendizaje y motivaciones. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(1), 1-7. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v5.1391>

Swain, M. & S. Lapkin (2013), A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of immersion and content-based Language education*, 1(1), 101-129. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>