



**Digital storymaking en la enseñanza de inglés:
Una experiencia en el aula de sexto de primaria.**

*Digital storymaking in english teaching:
An experience in the sixth grade of primary education*

José Ignacio Cano Bernal; joseignacio.cano@um.es

Isabel María Solano Fernández; imsolano@um.es

Universidad de Murcia

Resumen

Este trabajo describe el proceso de diseño, puesta en práctica y evaluación de una propuesta metodológica que incluye el digital storymaking dentro de la secuencia didáctica de la enseñanza del inglés en sexto de primaria, a fin de crear nuevos contextos de comunicación atrayentes y motivadores. Desde el planteamiento cualitativo de la investigación basada en el diseño, se integra la creación de vídeo en la enseñanza del inglés, examinando los problemas y necesidades surgidos durante su implementación. Los resultados demuestran la efectividad de su planteamiento, pero también se identifican necesidades y problemas que han de resolverse para que su planteamiento sea plenamente funcional. Se discuten además los resultados obtenidos en diferentes niveles educativos.

Palabras clave: *digital storymaking, enseñanza inglés, TIC, vídeo, tecnología educativa.*

Abstract

This paper describes the process of designing, practicing and assessing a methodological proposal that implements digital storymaking in the teaching-learning process of English for the sixth grade of primary education. It is aimed at creating new, attractive and motivating communicative situations. From the qualitative approach of the design-based research, the video creation is integrated within English Language Teaching, examining the needs and problems emerged during its implementation. The results demonstrate the effectiveness of its approach but also they identify problems and needs that have to be solved in order to obtain a fully functional design. Furthermore, a discussion is included concerning the results obtained at different educational stages.

Keywords: *digital storymaking, english language teaching, ICT, video, educational technology.*

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de idiomas ha experimentado un crecimiento notable durante los últimos años. Las instituciones educativas han diseñado e implantado programas educativos cuyo fin específico es el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés del alumnado. Sin embargo, un problema común en las aulas de contextos socioeconómicos medios y bajos es encontrar estudiantes cuyo interés por el aprendizaje de idiomas es nulo, debido, principalmente, a la inexistencia de contextos reales en los que poner en práctica su aprendizaje. Es decir, el aprendizaje del inglés es percibido como inservible. Esta es una de las causas puestas de manifiesto en el análisis realizado por Rodríguez-Pérez (2012).

Al mismo tiempo, la implementación de las TIC en el ámbito educativo ha permitido, no solo crear nuevos recursos, sino también implementar nuevas metodologías que, mediadas por la tecnología, resultan atractivas y motivadoras para el alumnado, pero lo más importante, eficaces para el aprendizaje (Sánchez-Vera y Solano-Fernández, 2016). En este contexto surgen conceptos como el *digital storytelling* o, más recientemente, *digital storymaking* que, mediante las TIC, sitúa al alumno creador de contenidos audiovisuales. Para Leinonen y Sintonen (2014), la educación mediática y las culturas mediáticas deben considerarse parte de la Educación de la primera infancia, promoviendo el desarrollo de experiencias en las que los alumnos tengan un papel activo en la producción, por ejemplo de creación de historias y en la participación mediante estrategias de escucha activa.

El interés de la investigación descrita en este artículo radica en la relación establecida entre la enseñanza del inglés y el *digital storymaking*, término relacionado y abrazo por el *storytelling*. Se trata, en definitiva, de crear contextos de comunicación atractivos y motivadores para el alumnado con el fin de que participen en intercambios comunicativos y desarrollen la competencia comunicativa en inglés.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La legislación educativa vigente y concretamente el Decreto 198 (2014) por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Región de Murcia, incluye una serie de orientaciones metodológicas para el área de lenguas extranjeras. Dentro de este apartado es imprescindible destacar la necesidad de proveer al alumnado con las suficientes oportunidades de expresar las propias ideas en la lengua extranjera. Además, se dará especial protagonismo a la expresión oral especialmente en los primeros cursos de la etapa. De esta manera se permite al alumno poner en práctica los conocimientos adquiridos, asumiendo así mismo la posibilidad de cometer errores y aprender de ellos. De estas orientaciones se desprende la necesidad de crear contextos que posibiliten los intercambios comunicativos si estos no se producen de forma natural en el aula.

El *digital storytelling*, en su definición más amplia dada por Normann (2011), se define como una pequeña historia de 2 o 3 minutos de duración donde el narrador cuenta una historia ligada a su vida, en la que la propia experiencia cobra especial relevancia. Según Nelson y Hull (2008) *digital storytelling*, en su dimensión educativa, se define como actividad de aprendizaje profunda y reflexiva y una representación de los propios creadores. Para

Multisiita, Niemi y Hamilton (2017), *digital storytelling* hace referencia a actividades de aprendizaje que implica el uso del vídeo en la creación de una narración audiovisual, que implican, no solo su creación, sino también la distribución y la interacción de los participantes. En este sentido, Kearney (2009) apunta que el vídeo es una herramienta con gran potencial para la narración digital. La posibilidad que tienen los videos de poder ser difundidos y publicados en la red supone maximizar las oportunidades de aprendizaje del estudiante.

Para Smeda, Dakich y Sharda (2014), si bien no existe una definición consensuada, sí hay consenso en establecer que el *digital storytelling* se basa en el uso de herramientas multimedia (sonido, vídeo, fotografías, gráficos y/o animaciones) para contar una historia.

Sadik (2008) refleja una gran variedad de estudios y aplicaciones de la narrativa audiovisual que supera la mera idea de contar una historia con la tecnología y amplía, en gran medida, sus posibilidades de aplicación. En sus investigaciones Yuksel-Arslan, Yildirim y Robin (2016) descubrieron que, según los docentes, usar *digital storytelling* era una buena alternativa al aprendizaje basado en problemas pues detectaban un incremento en la motivación del alumnado. En este mismo sentido, Mikelic, Lesin y Boras (2016) indican que el uso de *storytelling* digital supone incrementar la motivación de los estudiante. Robin (2006) sostiene que su uso puede extenderse a una gran variedad de niveles y de asignaturas, ya que es un valioso recurso a través del cual los alumnos pueden organizar y expresar sus ideas. Jonassen (2003) plantea el uso de *digital storytelling* en la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos. En esta misma línea, Schiro (2004) instruye en la enseñanza de algoritmos y resolución de problemas, mientras que Papadimitriou (2003) sugiere su uso en la enseñanza de programación informática. Por último, Del Moral, Villalustre y Neira (2016) encontraron que el uso de *storytelling* digital supuso un incremento en las habilidades sociales entre los alumnos de educación primaria.

Como vemos, algunos investigadores proponen superar la visión tradicional de la narrativa como historia ligada a la propia experiencia o a la narrativa de ficción. Esta visión permite ampliar su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje adaptándose a la sociedad actual. A este respecto, Niemi, Harju, Vivitsou, Viitanen, Multisilta y Kuokkanen (2014) se refieren al *digital storytelling* como ambiente de aprendizaje que promueve el desarrollo de las destrezas del siglo XXI, pues, según Jenkins et al. (2006), los estudiantes adquieren conocimientos relacionados con el tema de sus trabajos cuando crean y evalúan vídeos.

Es importante en este punto resaltar la existencia de autores que prefieren establecer una diferenciación en la terminología. Åberg, Lantz-Andersson y Pramling (2015) reconocen que, si bien una gran mayoría de investigadores y expertos utilizan el término *storytelling*, para ellos sería más correcto el uso de *storymaking*, pues la palabra tell hace referencia a hablar y la inclusión de los recursos tecnológicos implica no solo hablar y escribir, sino también la inclusión de otras formas de comunicación como son las imágenes y el sonido. De esta manera, el término *digital storymaking* actuaría como una definición paraguas bajo la cual tendrían cabida todas las experiencias de creación de los alumnos que, mediadas por las TIC, se desligan de la definición de narrativa tradicional.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Método

Respondiendo a las características de nuestro trabajo y a los objetivos marcados, podemos decir que nuestro planteamiento se enmarca en la denominada como Investigación Basada en el Diseño (IBD) pues, como afirma Plomp (2010), esta investigación es:

El estudio sistemático de diseñar, desarrollar y evaluar intervenciones educativas (ya sean programas, estrategias o los materiales de enseñanza-aprendizaje, productos y sistemas) como soluciones a problemas complejos de la práctica educativa, que al mismo tiempo tiene por objeto la mejora de nuestro conocimiento sobre las características de estas intervenciones y sobre los procesos de diseño y desarrollo de las mismas (p.13).

Además, según el autor, este tipo de investigación se constituye a partir de ciclos iterativos de diseño, validación, análisis y rediseño a fin de perfeccionar la intervención. Gibelli (2014) añade que este paradigma aspira a la comprensión sobre por qué determinadas innovaciones educativas funcionan en su planteamiento práctico.

El planteamiento de nuestra investigación se enmarca en un paradigma claramente cualitativo. Siguiendo las ideas de Macmillan y Schumacher (2012), la técnica utilizada en el estudio para la recogida de datos nos permitirá clasificar la investigación según su tipología.

Objetivos

Esta investigación parte de la necesidad de implementar nuevos contextos en los que se produzcan intercambios comunicativos en inglés entre el alumnado con el fin de desarrollar la competencia comunicativa en un idioma extranjero. Se trata de diseñar e implementar una propuesta que integre el *digital storytelling* dentro de la secuencia de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, de esta idea inicial se desprende el objetivo general de nuestra investigación que es el de diseñar e implementar una propuesta didáctica que contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los alumnos de sexto de primaria a través de la creación de vídeos.

Como segundo objetivo se busca evaluar la experiencia y analizar las connotaciones derivadas de su implementación. Es decir, conocer las necesidades en relación a los recursos técnicos, humanos y de conocimiento que la implementación de la creación de vídeos demanda en el área de inglés de sexto de primaria. Así mismo, se hace necesario definir las implicaciones educativas derivadas de la implementación de la creación audiovisual en el área de inglés de sexto de primaria.

Contexto y participantes

El diseño de nuestra propuesta ha sido implementado en el tercer trimestre de 2018 en un único grupo de sexto de primaria compuesto por diez alumnos, siendo dos de ellos alumnos que se encuentran repitiendo curso. También nos encontramos con un alumno de procedencia árabe, si bien no tiene problemas de integración, y muestra un buen dominio del idioma.

En lo que respecta conocimiento del inglés, los alumnos muestran escaso interés hacia el área, expresando abiertamente de forma mayoritaria la inutilidad de su aprendizaje debido a la inexistencia de contextos reales en los que deban aplicarlo. Como consecuencia, se detecta en el alumnado importantes carencias en la producción oral en inglés que se evidencia en la negativa constante a expresarse en la lengua meta durante el desarrollo de las clases.

Los alumnos muestran gran interés por las TIC y se reconocen a si mismos como usuarios de internet, redes sociales y aplicaciones como Instagram, Snapchat y Whatsapp. Sin embargo, no todos disponen de dispositivos con acceso a internet, por lo que muchos de ellos recurren al uso de los dispositivos móviles de sus padres, así como de los equipos informáticos del centro y de la biblioteca municipal.

Técnicas e instrumentos de recogida de información

En nuestro caso hemos recurrido a la observación participante como procedimiento para la recogida de información. Para ello, se creó un diario de campo donde se fue recogiendo puntualmente toda la información acontecida durante el desarrollo de la experiencia. Según Bisquerra (2016), la observación participante estaría enmarcada dentro de las denominadas como técnicas directas o interactivas, ya que a través de ellas obtenemos la información de forma directa y de primera mano de los informantes esenciales en el contexto del estudio a través del acompañamiento al grupo en toda situación que acontece en su cotidianidad. Macmillan y Schumacher (2012) añaden que esta técnica consiste en participar de la forma más natural posible en la situación a estudiar, registrando extensas notas y describiendo lo que ocurre a fin de encontrar explicaciones que se derivarán de forma inductiva a partir de las anotaciones llevadas a cabo.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de datos se ha utilizado Atlas.ti. Este software es una herramienta profesional desarrollada para llevar a cabo el tratamiento de datos cualitativos. Permite organizar los documentos para su análisis, crear citas y códigos, así como añadir definiciones. Además, el software permite crear redes semánticas que nos permitan visibilizar las relaciones que se establecidas entre los diferentes códigos. De este modo, a partir del diario de campo, se han ido estableciendo categorías y metacategorías que han permitido el análisis de la información recogida.

Una vez completada la implementación, se analizan las observaciones registradas. Finalmente, se lleva a cabo un proceso de categorización y codificación que nos permita analizar en profundidad los datos y establecer las relaciones existentes entre ellos.

Según Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005) el procedimiento de categorización puede afrontarse desde diferentes perspectivas. Desde una lógica inductiva, las categorías surgen durante la revisión de los documentos. En una aproximación deductiva las categorías están creadas antes de revisar las lecturas y consiste en identificar en el texto las unidades coincidentes con las categorías existentes. En nuestra investigación hemos optado por una lógica deductiva estableciendo las categorías a priori (Tabla 1).

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	CÓDIGO
ALUMNO	Problemas dispositivos	Problemas encontrados por los alumnos relacionados con el uso de dispositivos	ALU (PTD)
	Problemas internet	Problemas encontrados por los alumnos relacionados con internet	ALU (PTI)
	Problemas EdVisto	Problemas encontrados por los alumnos en relación a EdVisto	ALU (PTEd)
	Necesidades recursos técnicos	Necesidades que presentan los alumnos sobre recursos/equipos técnicos	ALU (NRT)
	Necesidades conocimiento EdVisto	Necesidades que presentan los alumnos sobre conocimiento de EdVisto	ALU (NCEd)
	Necesidades conocimientos técnicos	Necesidades que presentan los alumnos sobre conocimientos técnicos en la producción de vídeo	ALU (NCT)
	Necesidades conocimientos internet	Necesidades que presentan los alumnos sobre conocimiento de internet	ALU (NCI)
	Necesidades nuevos recursos	Los alumnos presentan necesidades de utilizar nuevos recursos técnicos.	ALU (NNRT)
	Necesidades recursos internet	Necesidades que presentan los alumnos sobre recursos internet	ALU (NRI)
SECUENCIA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	Modificación actividades	Necesidades de modificación de una actividad dentro de la secuencia de enseñanza aprendizaje	SEA (NMA)
	Modificación secuencia	Necesidades de introducir cambios dentro de la secuencia de la planificación	SEA (NMSEC)
	Problemas agrupamientos	Problemas encontrados relacionados con los agrupamientos dentro de la secuencia de enseñanza y aprendizaje	SEA (PA)

Tabla 1. Categorías; subcategorías; definiciones y códigos.

4. DISEÑO DE LA PROPUESTA

Para esta intervención se ha diseñado una unidad didáctica de nueve sesiones en las que, de la forma más natural posible, se integra la producción de tareas de vídeo con las actividades directamente relacionadas con la enseñanza de idiomas. La aspiración de la propuesta no es crear un producto totalmente nuevo, sino introducir un elemento nuevo que de solución a aquello que no funciona y que permanezca aquello que sí lo hace. De esta manera podremos realizar un análisis posterior lo más certero posible.

Desde el planteamiento metodológico del aprendizaje basado en tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras, se diseña una propuesta que gire en torno a la producción de un vídeo final para cuya realización los alumnos habrán de adquirir, no solo unos determinados conocimientos lingüísticos, sino también los conocimientos instrumentales relacionados con la creación de vídeo y el uso de la plataforma EdVisto. En el caso de los conocimientos lingüísticos se opta por utilizar las tareas propuesta en el libro de texto, a fin de preservar ciertas rutinas bien asimiladas por el alumnado. Para el conocimiento instrumental se incluyen dos tareas intermedias de creación de vídeo. La primera tarea de vídeo sustituye a la práctica controlada sobre los contenidos gramaticales, pasando de ser una tarea escrita a un vídeo en el que los alumnos habrán de llevar a cabo una breve explicación de la gramática vista dando ejemplos sobre su uso. La segunda tarea pasa de ser un *role-play* presencial en clase a ser un trabajo en vídeo que han de subir a EdVisto y compartirlo con el resto de estudiantes. Los trabajos subidos a la plataforma se verán en clase y quedarán a disposición de los alumnos que podrán visualizarlos en casa y dejar comentarios en los trabajos de los compañeros. Como se ve, se conserva una parte de la estructura tradicional de la secuencia y se añaden tareas de vídeo intermedias que faciliten la realización de la tarea final al tiempo que se les proporcionan nuevos contextos y espacios de comunicación adaptados a cada uno de los alumnos.

5. RESULTADOS

Los resultados más relevantes de la experiencia que presentamos en este artículo están en relación con el alumnado, el centro y sus instalaciones, y con la organización de la secuencia de enseñanza y aprendizaje en la propuesta didáctica diseñada basada en la integración del *storymaking* para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

5.1. Problemas y necesidades detectadas en relación con el alumnado.

En lo referente a los alumnos, establecemos la diferenciación entre los problemas encontrados y las necesidades detectadas. En cuanto a los problemas, como se puede ver en la tabla 2, nos encontramos tres tipos: los relacionados con los dispositivos, los relacionados con internet y los relacionados con la aplicación EdVisto. En la siguiente tabla vemos la frecuencia con la que los alumnos reportan los diferentes problemas.

PROBLEMAS	REGISTROS
ALU (PTD)	6
ALU (PTI)	2
ALU (PTEd)	11
Total	19

Tabla 2: Problemas encontrados por el alumnado.

Como puede verse, la mayor parte de los problemas reportados por los alumnos -11 de un total de 19- se refieren a problemas de la plataforma EdVisto:

- “Los alumnos siguen reportando problemas con EdVisto. [...] insisten en que, a veces, se ven partes en negro y que el final no se ve. Afirman que han quitado cosas y que no han podido hacer el trabajo como les gustaría por los problemas con EdVisto.” (S6. L4-6)

Sin embargo, es necesario resaltar que, en ocasiones, los problemas están directamente relacionados con necesidades u otros problemas. En este caso el alumno encuentra problemas debido a su inexperiencia trabajando con internet y por lo tanto se deriva en necesidades de conocimiento de internet y sus recursos:

- “S. plantea dudas sobre el usuario y la contraseña de Edvisto. No puede acceder. Compruebo la contraseña y detecto que debía poner una letra en mayúscula y la estaba poniendo en minúscula.” (S4.1. L7-8)

En otros casos, los problemas están asociados a una necesidad de conocimiento más profundo de la plataforma:

- “S. me dice que el tiene problemas con el sonido. Afirma que cuando sube la música no se escucha. Comprobamos que tiene la pista puesta. Al abrir el timeline vemos que ha colocado 5 veces la misma pista. Eliminamos 4 de ellas y comprobamos que funciona.” (S6. L63-66)

Por otro lado, los alumnos reportan durante la experiencia problemas con los dispositivos utilizados para producir los vídeos:

- “E. expone que la batería de su tablet no funciona y que para grabar tiene que conectarla a un enchufe.” (S2. L17-18)

Con una menor presencia –solo se reportan dos problemas- los alumnos también experimentan problemas con internet. Es importante resaltar que, en parte, estos problemas están asociados con la necesidad de recursos de internet, pues la ausencia de estos en casa o su funcionamiento deficiente resulta problemático para el normal desarrollo de la actividad:

- “N. dice que tuvo problemas con la wifi de casa. Afirma que iba extremadamente lenta y que no sabe si el vídeo se subió de forma correcta.” (S7. L11-12)

Como hemos visto, algunos de los problemas encontrados tienen relación o están asociados a algunas de las necesidades identificadas, sin embargo, se han detectado necesidades que no están en relación directa con los problemas. A continuación analizaremos la información relativa a las necesidades.

NECESIDADES	REGISTROS
ALU (NCEd)	14
ALU (NCT)	9
ALU (NCI)	3
ALU (NNRT)	3
ALU (NRI)	5
ALU (NRT)	5
Total	39

Tabla 3: Necesidades detectadas en relación con el alumnado.

Como vemos en la tabla, la necesidad cuya presencia prevalece en la experiencia es la relacionada con los conocimientos de la plataforma EdVisto. En muchos casos, las dudas se deben a la demanda de conocimiento más profundo de la plataforma a fin de llevar a cabo producciones más elaboradas, aprovechando de esta manera todas las posibilidades de la plataforma:

- “Me plantean además la idea que tiene para el segundo vídeo y me piden que les explique como pueden hacer el efecto “pantalla partida.” (S6. L53-55)

Sin embargo, algunos alumnos muestran necesidades básicas de conocimiento, pues expresan las mismas dudas de forma repetida a lo largo de toda la unidad:

- “N. y S. no lo han subido (el trabajo) argumentando que no sabían como hacerlo.” (S5. L5-6)

Dentro de estas necesidades vemos que existe una relación entre la necesidad de conocimientos técnico y con la necesidad de conocimientos de EdVisto. Es decir, ambas necesidades están asociadas, pues se demuestra una necesidad de conocimiento que engloba a ambas.

- “E. no entiende bien el proceso de grabar-subir-editar vídeo. Cree que tiene que hacerlo todo en el mismo dispositivo: “Si grabo con la tablet y tengo las imágenes en la galería ¿como lo voy a montar en los ordenadores de la biblioteca?” [...] Les digo que no se preocupen que el próximo día lo explicaré bien en clase.” (S2. L83-91)

En relación a las necesidades de conocimiento de internet, las necesidades son mínimas, si bien están directamente asociadas con la necesidad de recursos de internet. Es decir, estas necesidades de conocimiento se presenta únicamente en aquellos alumnos que no disponen de conexión en casa y por lo tanto no tienen práctica en su uso habitual:

- “S. y J. me preguntan sobre sus cuentas de email y las contraseñas. No saben como deben acceder y qué deben hacer con esos datos” (S4.1. L25-26)

En consecuencia, algunos alumnos evidencian su necesidad de recursos de internet -ALU (NRI)-:

- “J. [...] afirma que el en casa no lo puede hacer porque no tiene tablet ni conexión a internet en casa.” (S1. L49-50)

Por otro lado, es común encontrar que aquellos alumnos que presentan necesidades de recursos de internet también presenten necesidades del resto de recursos técnicos, por lo que encontramos el mismo número de ambos códigos (5). Se trata de un rasgo común en las familias de los alumnos de perfil socioeconómico más bajo de los participantes del estudio.

Por último, es importante resaltar que los dos alumnos que poseían una mayor experiencia en el uso de dispositivos y grabación de vídeo, mostraban gran interés en incluir recursos en sus producciones que no se incluyen entre las funcionalidades de la plataforma EdVisto, por lo que mostraban la necesidad de utilización de nuevos recursos técnicos:

- "J. pregunta como hacer una serie de efectos en edición (muro cayendo en los créditos iniciales, transiciones complejas...). Le indico que eso no puede hacerse en Edvisto, y que eso habría de hacerse en otro software que no vamos a utilizar para estos trabajos." (S4.1. L21-23)

5.2. Problemas y necesidades referidas a la secuencia de Enseñanza-Aprendizaje:

Durante el desarrollo de la implementación se observan y registran problemas y necesidades de modificación dentro de la secuencia diseñada y que se corresponden con la categoría de secuencia de enseñanza y aprendizaje. Dentro de los problemas se detecta el asociado a los agrupamientos, y dentro de las necesidades se establecen dos subcategorías, las relacionadas con modificación de una actividad puntual y las correspondientes a la modificación que afecta al total de la secuencia.

PROBLEMAS Y NECESIDADES	REGISTROS
SEA (PA)	5
SEA (NMSEC)	3
SEA (NMA)	3
Total	11

Tabla 4: Problemas y necesidades en relación con la secuencia de enseñanza y aprendizaje.

En lo referente al problema, se toman un total de cinco registros relacionados con problemas de agrupamiento:

- "Surge un problema con el grupo de N y S. N afirma que no quiere ir con S. porque es muy gandul." (S". L37-39)

En este caso, la solución al problema de agrupamiento conlleva una necesidad de modificación de actividades, pues el planteamiento inicial de trabajo por parejas ha de ser modificado para convertirse finalmente en un trabajo, en algunos casos, de grupos de tres integrantes.

Las necesidades de modificación tanto de actividades y de secuencia responden a causas más variadas. Algunas de las necesidades de modificación de actividades se ven reflejadas en la siguiente cita:

- “Estamos al final de la clase. Ningún grupo ha conseguido grabar en condiciones pues se molestan los unos a los otros. Aunque algunos grupos han podido grabar, las condiciones de sonido no son buenas y no se entiende lo que dicen. Les pido que vuelvan a hacerlo en casa y que lo suban a EdVisto para visionarlos en la próxima sesión.” (S5. L71-76)

En este caso existe una relación directa entre la necesidad de modificación de la secuencia y las adecuadas instalaciones e infraestructura del centro, pues la no disponibilidad de más espacios impide un normal desarrollo de la actividad tal y como estaba planteada y conlleva una modificación tanto de la actividad como de la secuencia, ya que los alumnos pasan de hacer las actividades de vídeo en clase a hacerlas en casa. Por lo tanto, se puede inferir que la existencia de suficientes espacios disponibles en el centro posibilitaría la realización de las tareas de vídeo dentro del horario lectivo.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La inclusión del digital storymaking cumple con los objetivos propuestos, pues se consigue que la totalidad del alumnado participante cree contenidos y produzca oralmente en la lengua meta. Así mismo, Mokhtar, Halim, y Kamarulzaman, (2011) afirman que la introducción del digital storytelling en la enseñanza de inglés en estudios universitarios propicia una mejora del uso léxico mediante la creación de historias. Igualmente, Razmi, Pourali y Nozad (2014) concluyen que el uso del digital storytelling en la enseñanza de idiomas surte un efecto motivador y propicia una mejora de las producciones orales de los estudiantes. Los resultados de nuestro planteamiento vienen a reforzar los estudios llevados a cabo previamente pero en esta ocasión aplicado en educación primaria.

La persistente presencia de los problemas encontrados y las necesidades detectadas en relación a EdVisto hace necesario la inclusión de tareas previas y explicaciones en mayor profundidad a fin de que el alumnado adquiera el conocimiento y la experiencia necesaria que evite problemas y no entorpezca el desarrollo de las tareas importantes de vídeo de la unidad. A este respecto, Baeppler y Reynolds (2014) sostienen que no ha de dedicarse demasiado tiempo de clase a explicaciones técnicas en profundidad, por lo que se aconseja la selección de herramientas que sean de fácil manejo para los estudiantes. Si bien EdVisto se ha revelado como una herramienta sencilla, no es menos cierto que se hace necesario un trabajo previo que facilite a los estudiantes el dominio en su manejo.

La escasa adecuación de las instalaciones del centro, si bien han tenido importantes consecuencias, nos ha permitido encontrar los puntos más débiles de nuestro planteamiento, que han de ser tenidos muy en cuenta para futuras iteraciones. Es necesario reconocer que las limitaciones en las instalaciones del centro requirieron de un replanteamiento en la secuencia, pues se pasó de realizar las tareas de vídeo en el centro a hacerlas en casa. Esto, sin embargo, podemos considerarlo como uno de los grandes aciertos de la experiencia y que deberían ser tenidos en cuenta en el futuro. La realización de las tareas en casa proporciona al alumnado un contexto que, bajo el control total del alumno, facilita lo que Krashen (1981) considera una bajada de nivel del filtro afectivo, y, por consiguiente, el alumno está más relajado siendo más proclive a participar y producir en inglés sin miedo a equivocarse.

A modo de conclusión general, podemos afirmar que nuestro diseño se ha podido implementar de forma exitosa, pues da respuesta al problema detectado en la práctica. Los alumnos que no producían oralmente en inglés, participan ahora en los intercambios comunicativos en los nuevos contextos que la implementación del *digital storymaking* crea. A este respecto Sadik (2008) afirma que el *digital storytelling* provee a los estudiantes con experiencias de aprendizaje positivas que motivan a los participantes a poner en práctica tanto sus conocimientos técnicos como su competencia idiomática.

7. REFERENCIAS

- Åberg, E. S., Lantz-Andersson, A., & Pramling, N. (2015). Children's digital storymaking: The negotiated nature of instructional literacy events. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10 (3), 170-189.
- Baepler, P. & Reynolds, T. (2014). The digital manifesto: Engaging student writers with digital video assignments. *Computers & Education*, 34, 122-136. DOI: [10.1016/j.compeduc.2014.10.002](https://doi.org/10.1016/j.compeduc.2014.10.002)
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Arco Libros.
- Decreto 198/2014, de 5 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº206, 2014, 6 de septiembre.
- Del Moral, E., Villalustre, L. y Neira, R. (2016). Habilidades sociales y creativas promovidas con el diseño colaborativo de digital storytelling en el aula, *Digital Education Review*, 30.
- Gibelli, T. (2014). La investigación basada en diseño para el estudio de una innovación en educación superior que promueve la autorregulación del aprendizaje utilizando TIC. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación Y Educación, 1-16. Recuperado de <https://goo.gl/PdZrWN>
- Jenkins, H., et al. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. An Occasional Paper on Digital Media and Learning. Chicago: The MacArthur Foundation. Recuperado de https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF.
- Jonassen, D. H. (2003). Designing research-based instruction for story problems. *Educational Psychology Review*, 15(3), 267–296.
- Kearney, M. (2009). Towards a learning design for student-generated digital storytelling. The future of Learning Design Conference. University of Wollongong. 169-188. Recuperado el 17 de Marzo de 2016. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=fld>

- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Second Language Learning. Pergamon Press Inc. Recuperado de http://sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Leinonen, J. y Sintonen S. (2014) Productive Participation - Children as Active Media Producers in Kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(03), 216-236. Recuperado de: https://www.idunn.no/dk/2014/03/productive_participation_-_children_as_active_media_produce
- Macmillan, J., & Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Mikelic, N., Lesin, G. y Boras, D. (2016). Introduction of Digital Storytelling in preschool education: a case study from Croatia. *Digital Education Review*, 30.
- Mokhtar, N. H., Halim, M. F. A., & Kamarulzaman, S. Z. S. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 163-169. DOI: [10.1016/j.sbspro.2011.05.024](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.024)
- Multisilta, J., Niemi, H., & Hamilton, E. (2017). Children Designing Videos. *Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children - IDC '17*. DOI: [10.1145/3078072.3091982](https://doi.org/10.1145/3078072.3091982)
- Nelson, M. E., & Hull, G. A. (2008). Self-presentation through multimedia: A Bakhtinian perspective on digital storytelling (123-144). En K. Lundby. *Digital storytelling, mediatized stories: Self-representations in new media*. Nueva York: Peter Lang.
- Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., & Kuokkanen, A. (2014). Digital Storytelling for 21 st -Century Skills. *Virtual Learning Environments. Creative Education*, 5, 657–671. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.59078>
- Normann, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning*. Master's thesis in didactics for English and foreign languages. Faculty of Social Sciences and Technology Management. Norwegian University of Science and Technology. Recuperado de Norwegian University of Science and Technology.
- Papadimitriou, C. (2003). MythematiCS: In praise of storytelling in the teaching of CS and Math. *The International Conference on CS Education, ITICSE, Thessaloniki, Greece, July 2*.
- Plomp, T. (2010): Educational Design Research: An Introduction. En T. Plomp y N. Nieveen (Ed), *An Introduction to Educational Design Research*, 204. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11
- Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (Oral presentation of the story): A Pathway to Improve Oral Production. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98(6), 1541-1544. DOI: [10.1016/j.sbspro.2014.03.576](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.576).

- Robin, B. (2006). Educational uses of digital storytelling. Main directory for the educational uses of digital storytelling. Instructional technology Program. University of Huston. Recuperado de http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey/SITE_DigitalStorytelling.pdf
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Sociotam*, 15(2), 133–154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y literatura*, 24, 381-409. DOI: 10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506. DOI: 10.1007/s11423-008-9091-8
- Sánchez-Vera, M.M. & Solano-Fernández, I.M. (2016). Repensando el uso de metodologías en educación infantil en situaciones enriquecidas con tecnologías. En Roig-Vila, R. (Ed.) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (3002-3015). Barcelona: Octaedro
- Schiro, M. (2004). *Oral storytelling and teaching mathematics*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 6. DOI: [10.1186/s40561-014-0006-3](https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3)
- Yuksel-Arslan, P., Yildirim, S., & Robin, B. R. (2016). A phenomenological study: teachers' experiences of using digital storytelling in early childhood education. *Educational Studies*, 42(5), 427–445. DOI: [10.1080/03055698.2016.1195717](https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1195717)

Para referenciar este artículo:

Cano Bernal, J., & Solano Fernández, I. (2019). Digital storymaking en la enseñanza de inglés: Una experiencia en el aula de sexto de primaria. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (66). <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.66.1189>