



Memòries del Programa de XARXES-I<sup>3</sup>CE de qualitat,  
innovació i investigació en docència universitària.  
Convocatòria 2018-19

Memorias del Programa de REDES-I<sup>3</sup>CE de calidad,  
innovación e investigación en docencia universitaria.  
Convocatoria 2018-19

Rosabel Roig-Vila (Coord.)

Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó  
Carreres, Neus Pellín Buades (Eds.)



Memòries del Programa de Xarxes-I3CE  
de qualitat, innovació i investigació en  
docència universitària.  
Convocatòria 2018-19

*Memorias del Programa de Redes-I3CE  
de calidad, innovación e investigación  
en docencia universitaria.  
Convocatoria 2018-19*

Rosabel Roig-Vila (Coord.), Jordi M. Antolí Martínez, Asunción  
Lledó Carreres, Neus Pellín Buades (Eds.)

Memòries de les xarxes d'investigació en docència universitària pertanyent al Programa Xarxes-I3CE d'Investigació en docència universitària del curs 2018-19 / *Memorias de las redes de investigación en docencia universitatira que pertenece al Programa Redes -I3CE de investigación en docencia universitaria del curso 2018-19*

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Qualitat i Innovació Educativa) de la Universitat d'Alacant/ *Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa) de la Universidad de Alicante*

Edició / *Edición*: Rosabel Roig-Vila (Coord.), Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres, Neus Pellín Buades (Eds.)

Comité tècnic / *Comité técnico*: Neus Pellín Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ *Revisión y maquetación*: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edició: / *Primera edición*: Novembre 2019

© De l'edició/ *De la edición*: Rosabel Roig-Vila , Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres & Neus Pellín Buades.

© Del text: les autores i autors / *Del texto: las autoras y autores*

© D'aquesta edició: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *De esta edición: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

ice@ua.es

ISBN: 978-84-09-15746-4

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / *Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels resums publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva dels autors. / *Las opiniones y contenidos de los resúmenes publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.*

## **61. La enseñanza del inglés (ESL) mediante DST (Digital Storytelling) desde una perspectiva inclusiva y diversa.**

José R. Belda-Medina; Isabel Balteiro Fernández; José R- Calvo-Ferrer; Víctor Pina Medina; Julia Rodríguez Aracil; Neus Francés Oltra.

[Jr.belda@ua.es](mailto:Jr.belda@ua.es) (Dpt. Filología inglesa, UA)

[balteiro@ua.es](mailto:balteiro@ua.es) (Dpt. Filología inglesa, UA)

[Jr.calvo@ua.es](mailto:Jr.calvo@ua.es) (Dpt Filología inglesa, UA)

[pina@ua.es](mailto:pina@ua.es) (Dpt. Filología Inglesa, UA)

[jra57@alu.ua.es](mailto:jra57@alu.ua.es) (estudiante de Educación)

[nfo6@alu.ua.es](mailto:nfo6@alu.ua.es) (estudiante de Educación)

### **RESUMEN**

El uso del relato digital o DST en inglés (Digital Storytelling) en el aprendizaje del inglés como segunda lengua (ESL) ha sido objeto de varias investigaciones desde distintas perspectivas (Yang y Wu 2012, Angay-Crowder et al 2013, Kim 2014, Lisenbee y Ford 2018). Este trabajo examina las posibilidades pedagógicas del DST en el aula de ESL desde una perspectiva inclusiva y diversa. Un total de 186 estudiantes de Educación infantil y primaria de la asignatura *Integrating Skills in English* de la UA participaron en este proyecto en el que debían revisar de manera crítica historias en inglés destinadas al alumnado de infantil y primaria, aprender a crear en grupos de cinco o seis estudiantes de forma cooperativa sus propias DST basadas en historias inclusivas mediante distintas herramientas digitales y evaluar los resultados obtenidos en el aula. Los datos cuantitativos muestran una valoración muy positiva respecto a la capacidad crítica y creativa del alumnado respecto a la creación de DST, a pesar de algunas dificultades lingüísticas y técnicas experimentadas, así como una demanda de mayor formación en la narración oral en inglés para su adaptación a los cuentos.

**Palabras clave:** inglés, aprendizaje, DST, inclusivo.

## 1. INTRODUCCIÓN.

La definición de relato digital o DST en inglés ha sido objeto de debate en los últimos años en función del contexto, objetivos y destinatarios (Kearney 2011, Miller 2013, Lugmayr et al. 2017). Según Roig-Vila y Rosales-Statkus (2016: 84) el relato digital se define como un vídeo de corta duración “en que se combinan imágenes estáticas y/o en movimiento, música, efectos de sonido, etc., con una narración creada y grabada por el autor del vídeo, en el que comunica un mensaje que incluye su punto de vista tratando de involucrar a la audiencia.” El empleo del DST en la educación se ha incrementado considerablemente gracias al desarrollo de las TIC en las últimas décadas, especialmente con la aparición de numerosos programas web y aplicaciones para móviles o *apps* que facilitan la creación y difusión de estos relatos digitales. Así, se pueden distinguir tres ámbitos de aplicación relacionados con el presente trabajo en cuanto al empleo del DST: en la educación en general, en la educación inclusiva y en el aprendizaje de segundas lenguas.

En primer lugar, el uso del DST en la educación en general ha sido investigado desde diferentes enfoques, por ejemplo desde el punto de vista de su integración en el aula para fomentar la creatividad (Tackvic 2012, Ohler 2013) o la motivación de los estudiantes en tanto nativos digitales (Saidk 2008, Robin 2008, Hung et al. 2012), también como método de reflexión y expresión de la personalidad (Rossiter et al 2010, Dip 2014) y como método de involucración del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, siguiendo un modelo constructivista (Smeda et al. 2014).

En un segundo ámbito, en varios experimentos se ha analizado el empleo del DST desde la inclusión y el respeto a la diversidad, por ejemplo centrándose en la inclusión cultural (Roby 2010, Condy 2015) o en la educación especial dirigida a la integración del alumnado con algún tipo de discapacidad en el aula (Jacobs y Fu 2014, BOtturi et al. 2014). Otros estudios en DST se enmarcan en la inclusión de grupos desfavorecidos tales como refugiados e inmigrantes (Ranieri et al 2013, Darwin and Norton 2014, Alcantud Díaz 2016), muy de moda en los últimos años, o desde la necesidad de la educación afectiva y desarrollo de la empatía de los futuros docentes (Bratitsis et al 2015).

En el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas, los estudios basados en DST se han ocupado, entre otros, de la multimodalidad (Yang 2012, Hafner 2014), del análisis de la motivación del alumnado (Bull et al 2005, Atta-Alla 2012), del aprendizaje autónomo (Kim 2014, Liu et al. 2018), del análisis de las destrezas orales y escritas (Pardo 2014, Sarica y

Usluel 2016) o del desarrollo de la escritura creativa en inglés (Alameen 2011, Zakaria et al. 2016).

Si bien las publicaciones sobre el uso de DST en las tres áreas previamente mencionadas, consideradas de manera aislada, son numerosas la originalidad de este trabajo reside en la combinación de todas ellas en un mismo proyecto. Así, el presente estudio se centra en el uso del DST combinando los tres ámbitos descritos, es decir, el aprendizaje de segundas lenguas para la educación desde una perspectiva inclusiva y diversa. Con este fin, el alumnado de la asignatura de *Integración de las habilidades comunicativas en inglés* de la Facultad de Educación participó en un experimento en el que tuvo que crear relatos digitales en pequeños grupos, siguiendo un guión previamente dado en los materiales de clase. Los objetivos principales de la investigación eran comprobar el conocimiento del alumnado respecto al uso del DST en el aula de inglés como segunda lengua (ESL) y analizar su capacidad creativa y su grado de satisfacción tras la realización del experimento.

## **2. Método.**

### **2.1. Contexto y participantes**

Para el desarrollo de este proyecto, un total de 186 estudiantes matriculados en el curso académico 2018-19 en la asignatura *Integración de las habilidades comunicativas en inglés* de la Facultad de Educación fueron seleccionados. Se trata de una asignatura optativa de tercer y cuarto curso destinada al desarrollo de las destrezas y competencia comunicativas del alumnado en su plan de formación educativa. Se centra en aspectos relacionados con la enseñanza del inglés a futuros educadores de niños de infantil y primaria, por tanto se considera que el empleo de los relatos digitales en el aula ESL puede resultar útil para los últimos beneficiarios con el fin de incrementar las capacidades orales y aurales en inglés. La asignatura es intensiva, de modo que se imparte diariamente en sesiones de dos horas. El contenido de la asignatura se divide en una parte teórica sobre la enseñanza de la lengua inglesa y una serie de prácticas mediante la metodología del aprendizaje basado en proyectos o PBL en inglés (*Project-Based Learning*).

Respecto a los participantes, aunque el número global de alumnado matriculado en esta asignatura es mayor, los 186 estudiantes incluidos finalmente y distribuidos en cinco grupos de 40 aproximadamente por clase fueron los que completaron todas las actividades diseñadas en este experimento. A su vez, el alumnado de estos cinco grandes grupos debió formar

pequeños equipos de cinco o seis estudiantes y seguir las instrucciones dadas en el manual de clase respecto a aspectos técnicos y de contenido para la elaboración de los DST. En total, un 82% de los 186 participantes eran mujeres y un 18% hombres, teniendo la mayoría una edad comprendida entre los 20 y los 25 años.

## 2.2. Instrumentos

Como instrumentos, se utilizaron dos encuestas y un manual de clase así como varias herramientas digitales para la creación de los DST y la evaluación interpar. Las dos encuestas (pretest y postest) basadas en escalas previamente validadas en investigaciones relacionadas (Sadik 2008, Smeda et al. 2014) tenían como objeto analizar el grado de conocimiento previo del DST por los participantes así como su nivel de satisfacción al finalizar el experimento. Las encuestas tenían un total de 26 (pretest) y 22 (postest) preguntas y estaban divididas en varias secciones vinculadas con distintos aspectos del uso del DST en el aula. Estas encuestas se administraron de manera electrónica en el aula para minimizar variables extrañas a principio y final del curso.

Además, los participantes dispusieron de un manual que contenía instrucciones específicas sobre cómo crear un DST en inglés y una rúbrica para su evaluación basada en distintos criterios. Así, se trataba de facilitar el desarrollo de las DST guiando al alumnado con recomendaciones técnicas sobre las distintas herramientas digitales disponibles y especificando el objetivo de este ejercicio, es decir, el aprendizaje de un segundo idioma desde una perspectiva inclusiva y diversa mediante el empleo de los relatos digitales en inglés. Estos DST debían reunir una serie de características como son una duración máxima de cinco minutos, un guión combinando la narración y el diálogo, una interpretación con distintas voces de narrador y los personajes, una música de fondo, una canción creada ex profeso para el relato, una perspectiva inclusiva y diversa, un ritmo adecuado al contenido y desarrollo de la acción, unos objetivos y un público destinatario.

Finalmente, entre los instrumentos se utilizaron distintas herramientas digitales para la evaluación interpar de los resultados en el aula por parte del alumnado y se celebraron varios debates sobre los logros obtenidos. Todos estos instrumentos aportaron datos tanto cuantitativos como cualitativos, que serán analizados en el siguiente apartado relativo a los resultados del experimento.

### 2.3. Procedimiento

El experimento se desarrolló en cinco fases. En primer lugar, el alumnado recibió el manual de instrucciones sobre la elaboración de DST en el aula y los criterios de evaluación, aclarando todas las dudas pertinentes en el aula. A continuación, se formaron pequeños equipos de cuatro a cinco personas para la realización de los DST. En la segunda fase, el alumnado completó el pretest destinado a conocer la familiaridad de los participantes con distintos aspectos del DST en inglés tales como experiencias previas, uso individual o en grupo, etc. La tercera fase fue la de la implementación, el alumnado tuvo que elaborar sus DST en pequeños grupos, utilizando el tiempo disponible tanto dentro como fuera del aula, y siguiendo las pautas dadas en el manual entregado al inicio del curso (selección de una historia, herramienta digital, aspectos gráficos como imágenes y fondos, grabación de voces, música, etc.). La cuarta fase correspondía al visionado en el aula de los DST creados y su evaluación interpar mediante herramientas digitales como *Mentimeter* y la celebración de debates y entrevistas semiestructuradas para valorar aspectos cualitativos del experimento. La última fase se basaba en la realización del postest cuyo objeto era medir el grado de satisfacción y los conocimientos adquiridos por los participantes.

Este experimento se desarrolló durante el primer cuatrimestre del curso académico. Hubo 14 estudiantes matriculados que no completaron alguna o ninguna de las actividades del experimento (pretest, postest, DST, debates), por tanto los datos relacionados con estos sujetos fueron desestimados. En cuanto a duración, el proyecto se desarrolló durante dos meses, siendo la tercera fase relativa al diseño y desarrollo de los DST la que ocupó mayor tiempo, seguida por la última fase dedicada al visionado y a los debates en el aula.

## 3. RESULTADOS

Del presente trabajo se desprenden datos tanto cuantitativos como cualitativos gracias al uso de diferentes instrumentos. El pretest estaba diseñado para conocer la afinidad tecnológica del alumnado y su familiaridad con los DST en el aula de inglés. Los resultados muestran que un 62% conoce el empleo de los DST en educación y que un 48% posee alguna experiencia creativa previa en DST frente al 58% restante que manifiesta no haber elaborado ningún relato digital con anterioridad. No obstante, tan sólo un 14% de los encuestados afirma haberlo hecho en inglés, es decir, para un 86% la elaboración de DST en inglés ha sido una experiencia novedosa. Respecto a la perspectiva inclusiva, un 75% de los participantes afirma



haber tomado clases de Educación especial y sólo un 11% del total señala que los relatos digitales creados previamente estaban relacionados con la inclusión y diversidad. Estos datos cuantitativos muestran que el empleo de DST como recurso en el aula de ESL sigue siendo un aspecto bastante desconocido entre el alumnado, pues aunque algunos de ellos han desarrollado sus propios relatos digitales, estos no estaban relacionados con el aprendizaje del inglés ni se habían hecho desde la perspectiva de la inclusión y el respeto a la diversidad.

La segunda sección del pretest estaba relacionada con el grado de conocimiento del alumnado sobre cuentos e historias inclusivas y diversas en general, como paso previo a la elaboración de los DST, dando como opciones distintos apartados. En este sentido, los resultados indican que casi la mitad de los encuestados (44%) conoce relatos donde hay personajes con algún tipo de discapacidad física (visual, auditiva, movilidad, etc.), el porcentaje es menor (37%) en lo que se refiere a historias que incluyan personajes con algún problema de salud (alergias, diabetes, cardiopatías, necesidad de trasplantes, etc.) y se reduce significativamente a una cuarta parte de los encuestados (27%) en lo que se refiere a personajes con algún tipo de discapacidad mental (Autismo, Down, Asperger, etc.).

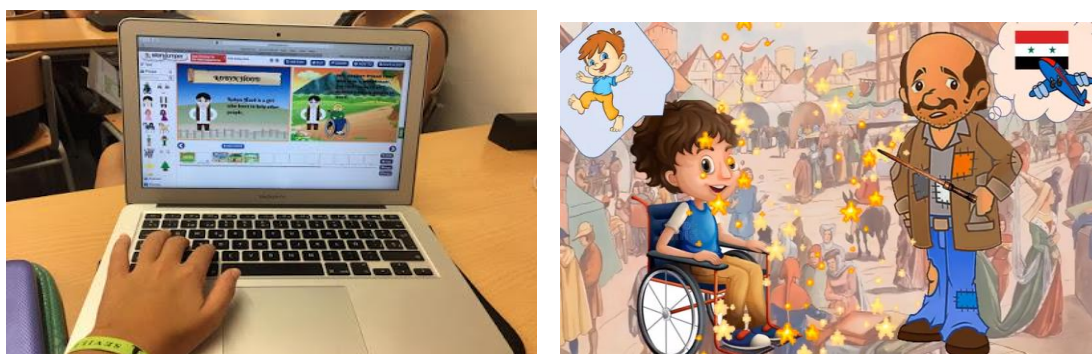
Tras la realización del pretest, se celebró un debate en inglés en el aula sobre la conveniencia del enfoque inclusivo en los DST en inglés, mostrando la mayoría del alumnado una actitud favorable en este sentido y aportando distintos ejemplos de historias tradicionales que podrían recrearse para elaborar DST basados en guiones más inclusivos y diversos. No se especificó en ningún momento el tipo de inclusividad que cada equipo debería incorporar en sus relatos digitales, por lo que hubo libertad de creación en cuanto a tipo de DST, historia y personajes. Esta cuestión formaba parte del diseño inicial y se trataba de una decisión por parte de los estudiantes de cada equipo.

En cuanto a las herramientas digitales utilizadas en el aula para la creación de DST, la gran mayoría de participantes las desconocían, puesto que estaban familiarizados con los relatos digitales como receptores pero no en tanto creadores. Por ello, fueron necesarias dos sesiones iniciales para explicar las opciones y cuestiones técnicas relacionadas con estas herramientas desde un punto de vista creativo, insistiendo en la necesidad de adaptarlas al objetivo general del ejercicio y al tipo de relato diseñado por cada equipo.

En este sentido, el alumnado organizado en pequeños equipos era libre y responsable de la elección de la herramienta digital que mejor se adaptara a sus necesidades, por tanto debían explorar previamente las distintas alternativas y llegar a un acuerdo respecto al

programa que iban a emplear. Este programa debía permitir la creación de DST tomando como base la historia que habían elaborado desde una perspectiva inclusiva y adaptarse a sus objetivos tales como música, grabación de voces, integración de imágenes y gráficos, etc. Aunque hubo un gran variedad de herramientas empleadas en el aula (*Utellstory, Someries, Sliestory, Creaza, Pixton, Bubbr, Pixton*) las más populares fueron *Storybird, Storyjumper, Cowbird* y *Littlebirdtales*. Se trata de programas digitales que permiten la creación de relatos y ofrecen distintas prestaciones gráficas y de sonido. Algunas de ellas están basadas en el modelo *freemium*, que permite el registro gratuito y la utilización a nivel básica pero requiere un registro y pago si se quiere tener acceso a funciones y características más complejas. Además, la herramienta seleccionada debía permitir guardar el resultado y compartirlo posteriormente, dado que el objetivo era el visionado de los diferentes DST y la evaluación interpar en el aula por todos los participantes.

Figura 1. Proceso de creación de DST en el aula y escena de un ejemplo



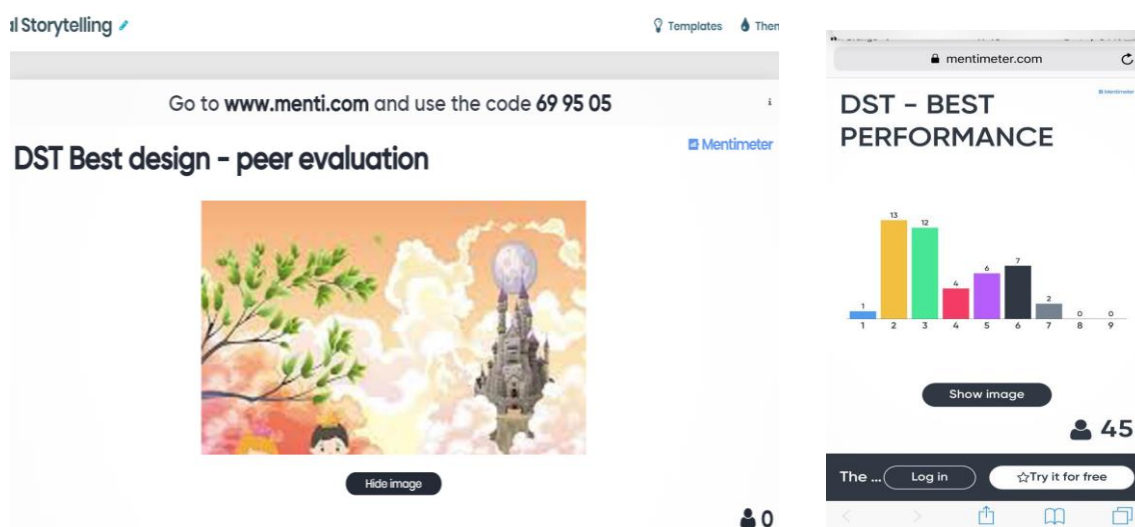
El visionado se hizo de manera presencial en el aula, cada equipo contaba con tres minutos para presentar su proyecto y una serie de aspectos básicos relacionados con el DST creado tales como destinatarios, contexto, objetivos y herramienta empleada. Tras la breve presentación, se proyectaba el DST en una pantalla grande en el aula. Esta disposición se hizo de manera reiterada con todos los equipos que formaban parte de cada grupo, ocho equipos aproximadamente en cada grupo. Tras el visionado de todos los DST se procedía a la evaluación de los resultados por parte del público, el propio alumnado, y al debate.

En cuanto a la evaluación interpar de los DST, se emplearon dos herramientas digitales de encuestas en tiempo real en el aula. Estas herramientas, *Mentimeter* y *Poll Everywhere*, se utilizaron con los móviles y portátiles, tenían un carácter anónimo y sirvieron para que los participantes valoraran cada DST en aspectos tales como la originalidad, el

diseño gráfico, la narración e interpretación de las voces o el nivel de inglés.

Posteriormente, tras esta evaluación, se desarrolló un debate sobre varios aspectos relacionados con los temas tratados en cada DST desde el punto de vista de la inclusividad, por ejemplo la adecuación de los relatos a los destinatarios elegidos y explicados previamente en cada caso, la coherencia del guión, la integración de los distintos personajes, el grado de inclusividad y diversidad o las posibilidades pedagógicas de cada DST en el aula ESL. En algunos casos, los DST fueron acompañados de ejercicios de explotación didáctica dirigidos al público seleccionado y destinadas al desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés, por ejemplo ejercicios de comprensión del vocabulario contenido en los relatos, relación de personajes y sus destrezas, explicación de frases, relación de palabras sinónimas o antónimas, etc.

Figura 2. Evaluación interpar de resultados en el aula mediante herramientas digitales (*Mentimeter*)



Al final del curso el alumnado completó el postest, destinado a medir su valoración respecto al grado de dificultad en la creación de DST en el aula ESL y su satisfacción con el resultado obtenido. Los datos muestran que los participantes no tuvieron problemas a la hora de elaborar historias integrando personajes desde una perspectiva inclusiva, pues su capacidad creativa quedaba fuera de toda duda a la luz de los propios relatos digitales. Así, un 33% de los DST se centraron en personajes con algún tipo de discapacidad física, especialmente de movilidad, un 24% creó relatos con personajes con discapacidad mental, Autismo y Down en particular, un 18% elaboró historias basadas en diferencias raciales y culturales, un 12% incorporó la diversidad afectiva en los DST y el 13% restante integró en sus guiones varias de

estos temas y personajes diversos.

En cuanto al aspecto tecnológico, el alumnado mostró gran capacidad en cuanto al dominio de las herramientas digitales mencionadas previamente (*Storyjumper*, *Story bird*, etc.), familiarizándose con cada una de ellas y adaptándolas a sus propias necesidades. En este aspecto, los resultados indican que el trabajo en equipo fue fundamental, puesto que había un tiempo limitado para la creación de los DST y fue necesaria una distribución de tareas entre los distintos integrantes del grupo y una colaboración para terminar el trabajo en los plazos establecidos.

Destaca que los participantes tuvieron mayores problemas a la hora de encontrar imágenes y fondos gráficos en la red adecuados para cada tema tratado, constatando de esta manera la dificultad de hallar en internet ilustraciones y ejemplos gráficos de historias desde una perspectiva inclusiva. En estos casos, debieron hacer uso de programas de diseño gráfico para crear sus propios personajes e historias, adaptándolos a los guiones creados por cada equipo. En general, la calidad del sonido y muy especialmente la interpretación de las historias con las voces de los participantes fueron los dos aspectos más débiles del proyecto. Cabe resaltar este último aspecto, por cuanto gran parte del alumnado se dedicó a la mera narración de las historias en el momento de la grabación, sin prestar atención a los destinatarios de estos materiales, las niñas y niños que están aprendiendo inglés. Por tanto, la escasa práctica en la interpretación en inglés de historias se hizo evidente y fue objeto de debate posterior en el aula.

Todos estos datos sirvieron como base para el posterior debate en inglés en el aula respecto al grado de satisfacción del alumnado en este experimento. Así, un 59% manifestó que le gustaría hacer uso de los DST en general en el aula ESL en su futura labor como docentes, un 57% que les gustaría emplear su propio relato digital y un 43% confirmaron que sus ideas sobre la necesidad de una educación más inclusiva y diversa habían cambiado a raíz del experimento, especialmente en lo relativo a la ausencia de ejemplos o modelos de relatos inclusivos y la inexperiencia en cuanto a su integración en el aula de inglés. En este sentido, sobresale lo valioso de esta experiencia como manera de compartir información y perspectivas, dado que algunos estudiantes mostraron mayores conocimientos de estos temas por su contexto familiar.

Finalmente, se hizo una recopilación a modo de base de datos entre todo el alumnado sobre distintos recursos electrónicos centrados en relatos digitales en inglés desde un

perspectiva inclusiva, mostradas en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Recursos sobre relatos digitales en inglés utilizados en el aula desde una perspectiva inclusiva

Título	Enlace
Storyline Online	<a href="https://www.storylineonline.net/">https://www.storylineonline.net/</a>
PlanetRead	<a href="https://www.planetread.org/anibooks">https://www.planetread.org/anibooks</a>
Janet tells stories	<a href="http://janettellsstories.co.uk/the-angry-boy">http://janettellsstories.co.uk/the-angry-boy</a>
Think inclusive	<a href="https://www.thinkinclusive.us/">https://www.thinkinclusive.us/</a>
Inclusive Education resources	<a href="https://inclusiveeducation.ca/learn/videos/">https://inclusiveeducation.ca/learn/videos/</a>
TEDeD SEN	<a href="https://www.ted.com/search?q=special+education">https://www.ted.com/search?q=special+education</a>
Edutopia Inclusive	<a href="https://www.edutopia.org/search?query=inclusive">https://www.edutopia.org/search?query=inclusive</a>
Mombian	<a href="https://www.mombian.com/">https://www.mombian.com/</a>
Brightly Multicultural	<a href="https://www.readbrightly.com/">https://www.readbrightly.com/</a>
Jewel Kats – Fairy Ability Tales	<a href="http://www.jewelkats.com/about">http://www.jewelkats.com/about</a>

#### 4. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los datos obtenidos en esta investigación, cabe destacar tres conclusiones relacionadas con el DST en el aula de inglés. En primer lugar, se constata una carencia de relatos digitales orientados a aprendices de lengua inglesa que estén elaborados desde una perspectiva inclusiva y diversa. Esta ausencia de DST inclusivos se hizo patente entre los participantes cuando trataron de buscar recursos digitales sobre los cuales construir sus propias historias, teniendo gran parte de ellos que inventar sus historias. En este sentido, su gran capacidad creativa y su actitud positiva hacia la inclusión y la diversidad fueron evidentes a la luz de los resultados obtenidos. Pese a que había plena libertad a la hora de elegir el tipo y grado de inclusividad en su DST, todas las opciones posibles sobre diversidad referidas en el manual fueron incorporadas en los relatos creados por los distintos equipos de clase, es decir, la discapacidad física (visual, auditiva, movilidad, etc.), la psicológica o cognitiva (Autismo, Down, Asperger, etc.), la cultural y racial, la afectiva y la que hacía referencia a personajes con distintos problemas de salud (cardiopatía, cáncer, etc.).

En segundo lugar, se observó entre el alumnado un gran desconocimiento de las prestaciones pedagógicas que puede ofrecer el uso de DST en el aula de inglés. Aunque un 42% aproximadamente de los participantes había creado relatos digitales previamente, sólo un 14% lo hizo en inglés y un 11% lo había hecho desde una perspectiva inclusiva. Esta experiencia fue la primera para todos en cuanto a la elaboración de DST en inglés desde una

perspectiva inclusiva y diversa. Dado el perfil del alumnado, en su gran mayoría nativos digitales, sus habilidades tecnológicas fueron evidentes al juzgar la calidad de sus trabajos. Gracias al aprendizaje cooperativo basado en proyectos (PBL), los participantes demostraron el espíritu de colaboración mediante la distribución de tareas y la combinación de habilidades digitales y lingüísticas. Destaca el hecho de que algunos estudiantes compartieran su experiencia y conocimientos sobre inclusión debido a su contexto familiar, aportando ejemplos a modo de testimonios personales de las situaciones vividas y la conveniencia por lograr una mayor concienciación social y sensibilidad en este tema.

No obstante, los dos aspectos mejorables en cuanto al empleo del DST serían la calidad del sonido y la interpretación a la hora de grabar sus relatos. En este último sentido, gran parte de los equipos no supieron grabar e interpretar adecuadamente con sus voces en los DST las historias creadas, limitándose en ocasiones a la mera narración, por lo que sería conveniente un mayor trabajo en este aspecto. Cabe recordar que estos DST tenían como destinatarios el alumnado de infantil y primaria, por tanto es necesaria mayor formación en cuanto a las técnicas interpretativas de los cuentos y relatos.

Como tercera conclusión, los datos cuantitativos del postest mostraron una gran satisfacción de los resultados por parte de los participantes y una actitud positiva en cuanto a la evaluación interpar basada en el visionado de los resultados y la valoración de distintos aspectos relacionados con los DST, tomando como base una rúbrica previamente establecida. Además, esta evaluación interpar llevada a cabo mediante distintas herramientas digitales dio lugar a un debate en inglés en el aula sobre la necesidad de crear DST desde una perspectiva inclusiva.

Los resultados indican que el alumnado apoya en general el empleo de DST en el aula ESL con un enfoque diverso y demanda recibir mayor formación respecto a la integración de esta herramienta digital en su formación pedagógica en tanto futuros docentes. La experiencia fue enriquecedora tanto desde el punto de vista creativo, mediante el diseño y elaboración de sus propios DST, como reflexivo, referido a la capacidad de análisis y debate en grupo en el aula de los resultados obtenidos. En este sentido, todo el alumnado estuvo de acuerdo en la necesidad de integrar este tipo de herramientas digitales y adoptar una perspectiva más inclusiva y diversa en el aula de ESL como futuros docentes.

## 5. TAREAS DESARROLLADAS EN LA RED

PARTICIPANTE DE LA RED	TAREAS QUE DESARROLLA
1. José R. Belda-Medina	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentación de la propuesta y del análisis de resultados</li><li>• Selección de encuestas</li><li>• Distribución del trabajo entre los integrantes</li><li>• Coordinación de tareas</li><li>• Distribución y supervisión de los relatos digitales (DST) entre los grupos de estudiantes</li><li>• Análisis de datos</li></ul>
2. Isabel Balteiro Fernández	<ul style="list-style-type: none"><li>• Selección de bibliografía</li><li>• Selección de encuestas basadas en escalas previamente validadas</li><li>• Análisis de datos y resultados: encuestas (pretest y postest) y relatos digitales (DST)</li></ul>
3. José R. Calvo-Ferrer	<ul style="list-style-type: none"><li>• Distribución y supervisión de los relatos digitales (DST) entre los grupos de estudiantes</li><li>• Creación del cuaderno explicativo para los estudiantes y rúbrica para la evaluación</li><li>• Diseño de la rúbrica utilizada para la evaluación de los DST</li><li>• Evaluación de los resultados: encuestas y relatos digitales (DST) en el aula</li></ul>
4. Víctor Pina Medina	<ul style="list-style-type: none"><li>• Selección de bibliografía</li><li>• Apoyo en el desarrollo del manual del</li></ul>

	<p>alumnado y búsqueda de ejemplos y casos prácticos de DST</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de datos y resultados (pretest y posttest)</li> <li>• Evaluación de resultados: encuestas y relatos digitales (DST)</li> <li>•</li> </ul>
5. Julia Rodríguez Aracil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo en la elaboración y difusión de encuestas pre y post-test</li> <li>• Apoyo en la evaluación interpar de los relatos digitales (DST)</li> <li>• Coordinación del desarrollo de los DTS entre los distintos equipos en el aula</li> </ul>
6. Neus Francés Oltra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo en la elaboración y difusión de encuestas pre y post-test</li> <li>• Apoyo en la evaluación interpar de los relatos digitales (DST).</li> <li>• Coordinación del desarrollo de los DTS entre los distintos equipos en el aula</li> </ul>

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Alameen, G. (2011). Learner digital stories in a Web 2.0 age. *TESOL Journal*, 2(3), 355-369.
- Alcantud Diaz, M. (2016). Digital Storytelling with Pre-Service Teachers. Raising Awareness for Refugees through ICTS in ESL Primary Classes. *Digital Education Review*, 30, 1-16.
- Angay-Crowder, T., Choi, J., & Yi, Y. (2013). Putting multiliteracies into practice: Digital storytelling for multilingual adolescents in a summer program. *TESL Canada Journal*, 30(2),



- Atta-Alla, M. N. (2012). Integrating language skills through storytelling. *English Language Teaching*, 5(12), 1.
- Botturi, L., Bramani, C., & Corbino, S. (2014). Digital storytelling for social and international development: from special education to vulnerable children. *International Journal of Arts and Technology*, 7(1), 92-111.
- Bratitsis, T., & Ziannas, P. (2015). From early childhood to special education: Interactive digital storytelling as a coaching approach for fostering social empathy. *Procedia Computer Science*, 67, 231-240.
- Bull, G., & Kajder, S. (2005). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Condy, J. (2015). Social inclusion and exclusion revealed in a Digital Storytelling project. *Telling Stories Differently: Engaging 21st Century Students Through Digital Storytelling*, 107.
- Darvin, R., & Norton, B. (2014). Transnational identity and migrant language learners: The promise of digital storytelling. *Education Matters: The Journal of Teaching and Learning*, 2(1).
- Dip, J. M. R. B. P. (2014). Voices from the heart: the use of digital storytelling in education. *Community Practitioner*, 87(1), 28.
- Hafner, C. A. (2014). Embedding digital literacies in English language teaching: Students' digital video projects as multimodal ensembles. *Tesol Quarterly*, 48(4), 655-685.
- Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on pre-service teachers' self-efficacy and dispositions towards educational technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Jacobs, P., & Fu, D. (2014). Students with learning disabilities in an inclusive writing classroom. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 100-113
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188.
- Kim, S. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(2), 20-35.

- Lisenbee, P. S., & Ford, C. M. (2018). Engaging students in traditional and digital storytelling to make connections between pedagogy and children's experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 129-139.
- Liu, K. P., Tai, S. J. D., & Liu, C. C. (2018). Enhancing language learning through creation: the effect of digital storytelling on student learning motivation and performance in a school English course. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 913-935.
- Lugmayr, A., Sutinen, E., Suhonen, J., Sedano, C. I., Hlavacs, H., & Montero, C. S. (2017). Serious storytelling—a first definition and review. *Multimedia tools and applications*, 76(14), 15707-15733.
- Miller, C. H. (2013). *Digital storytelling: A creator's guide to interactive entertainment*. Routledge.
- Pardo, B. S. (2014). Digital storytelling: A case study of the creation, and narration of a story by EFL learners. *Digital Education Review*, 74-84.
- Ranieri, M., & Bruni, I. (2013). Mobile storytelling and informal education in a suburban area: a qualitative study on the potential of digital narratives for young second-generation immigrants. *Learning, Media and Technology*, 38(2), 217-235.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228
- Roby, T. (2010). Opus in the classroom: Striking CoRDS with content-related digital storytelling. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(1), 133-144
- Roig-Vila, R.y Rosales-Statkus, S. (2016). El relato digital. Análisis de sus elementos y tipología. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 84-94. Doi:<http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257951>
- Rossiter, M., & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New directions for adult and continuing education*, 126, 37-48.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506
- Sarıca, H. Ç., & Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298-309.

- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 6.
- Tackvic, C. (2012, October). Digital storytelling: Using technology to spark creativity. In *The Educational Forum* (Vol. 76, No. 4, pp. 426-429). Taylor & Francis Group.
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & education*, 59(2), 339-352.
- Zakaria, S. M., Yunus, M. M., Nazri, N. M., & Shah, P. M. (2016). Students' experience of using Storybird in writing esl narrative text. *Creative Education*, 7(15), 2107.