



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2026,
Volumen 10, Número 3.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LAS HABILIDADES DE ESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA MEDIANTE LA NARRACIÓN DIGITAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA

**TEACHING STRATEGIES TO IMPROVE WRITING SKILLS IN
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH DIGITAL
STORYTELLING IN SECONDARY SCHOOL**

Eduar Ferney Giraldo Sánchez
Institución Educativa Brisas de Iriqué, Colombia

Estrategias Didácticas para Mejorar las Habilidades de Escritura en Inglés como Lengua Extranjera mediante la Narración Digital en la Escuela Secundaria

Eduar Ferney Giraldo Sánchez¹

eduargiraldosan@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-2988-9774>

Institución Educativa Brisas de Iriqué

Granada, Colombia

RESUMEN

Este estudio examina las estrategias de instrucción implementadas en un programa didáctico basado en la narración digital con Storybird con el fin de fomentar las habilidades de escritura en inglés como lengua extranjera (EFL) en el alumnado de 6° de primaria de una escuela pública rural en Granada, Meta, Colombia. El estudio se centra en la implementación en el aula, el papel del alumnado y la repercusión pedagógica; la investigación se apoya en un diseño de estudio de caso cualitativo basado en el paradigma interpretativo. La obtención de la información se realizó a través de una entrevista semiestructurada, notas de campo en aula y un análisis documental de las producciones escritas del alumnado durante tres fases del programa. Los hallazgos revelan que cinco estrategias de instrucción clave generaron mejoras progresivas en la fluidez, coherencia, cohesión y autoconfianza de los alumnos en la escritura. La implicación tuvo lugar desde la curiosidad extrínseca hasta la apropiación creativa intrínseca a lo largo del programa de diez sesiones. La investigación presenta pautas pedagógicas prácticas y replicables para que innovadores profesores de EFL en contextos rurales con escasos recursos integren la narración digital como estrategia pedagógica de escritura. Las implicaciones en la pedagogía lingüística, formación profesional docente e integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los currículos de inglés como lengua extranjera son discutidas.

Palabras clave: estrategias didácticas, escritura en inglés como lengua extranjera, narración digital, Storybird, participación estudiantil

¹ Autor principal.

Correspondencia: eduargiraldosan@gmail.com

Teaching Strategies to Improve Writing Skills in English as a Foreign Language through Digital Storytelling in Secondary School

ABSTRACT

This study examines the instructional strategies implemented in a Storybird-based digital storytelling program designed to enhance English as a Foreign Language (EFL) writing skills in sixth-grade students at a rural public school in Granada, Meta, Colombia. The study focuses on classroom implementation, student participation, and pedagogical impact. The research employs a qualitative case study design based on the interpretive paradigm. Data was collected through semi-structured interviews, classroom observations, and a documentary analysis of student writing during three phases of the program. The findings reveal that five key instructional strategies led to progressive improvements in students' fluency, coherence, cohesion, and self-confidence in writing. Student engagement progressed from extrinsic curiosity to intrinsic creative appropriation throughout the ten-session program. This research presents practical and replicable pedagogical guidelines for innovative EFL teachers in resource-limited rural contexts to integrate digital storytelling as a pedagogical writing strategy. The implications for language pedagogy, teacher professional development, and the integration of information and communication technologies into English as a Foreign Language curricula are discussed.

Keywords: teaching strategies, writing in English as a foreign language, digital storytelling, Storybird, student participation

Artículo recibido 15 mayo 2026

Aceptado para publicación: 23 junio 2026



INTRODUCCIÓN

Mejorar las habilidades de escritura en inglés como lengua extranjera (EFL) continúa siendo uno de los retos más persistentes en la enseñanza de lenguas, y, en particular, esto ocurre en entornos rurales donde hay poca exposición al idioma objeto de estudio fuera del aula. La destreza de escritura conlleva la simultaneidad de procesos lingüísticos, cognitivos y afectivos (Lima, 2022), y, por ejemplo, las estrategias de enseñanza de la escritura que se encuentran centradas, solamente, en la gramática son insuficientes para fomentar la competencia comunicativa escrita de aquellos estudiantes que carecen de exposiciones del idioma auténticas (Ginja y Chen, 2020).

El contexto del aula de la Institución Educativa Brisas de Iriqué, una escuela pública rural en Granada, Meta, Colombia, ejemplifica estos retos. Según los registros institucionales del 2017 y el 2018, tanto en el 70 % como en el 67,5 % de los estudiantes de sexto grado la competencia básica de inglés estaba alcanzada. Una prueba diagnóstica previa de Cambridge, la cual se realizó en el 2020, también corroboró que el 91 % de los participantes de sexto grado respondieron de una forma inadecuada las tareas en relación con la escritura. Estos valores hacen referencia a la brecha pedagógica entre los recursos didácticos de los docentes del contexto y las oportunidades de práctica de escritura significativa y contextualizada de la cual los alumnos no pueden beneficiarse para desarrollar habilidades.

La narración digital ha surgido como una estrategia didáctica prometedora para compensar esta brecha al proyectar las distintas dimensiones de la creación narrativa, de los apoyos visuales y la tecnología en la medida en que favorecen la escritura activa y motivada, en el contexto del inglés lengua extranjera (Robin, 2008). Plataformas como Storybird, que pretenden que el alumnado produzca historias ilustradas a partir de ilustraciones y narraciones originales, ofrecen diferentes recursos didácticos que han sido diseñados específicamente para fomentar el desarrollo de la escritura: andamiaje visual para permitir la generación de ideas, un proceso de escritura cíclico (planificar, escribir, revisar y publicar), y situaciones para que los alumnos revisen el trabajo de sus compañeros de manera cooperativa (Torres et al., 2024).

Sin embargo, la investigación existente se ha centrado principalmente en los resultados de las intervenciones de narración digital dedicando poca atención a las estrategias didácticas específicas que median los resultados. Entender las acciones que realizan los docentes y cómo se articulan las lecciones,



resulta tan relevante como saber si los resultados son mejores o peores. Tal y como apuntan Villamizar y Jaimes (2021) en su trabajo sobre la enseñanza de la escritura en escuelas secundarias en Colombia, la forma en que se conciben estratégicamente las actividades en la categoría del aula se considera clave para el éxito o el fracaso de las intervenciones de escritura.

Este estudio aborda la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategias didácticas, integradas en un programa didáctico basado en Storybird, promueven eficazmente el desarrollo de la habilidad de escritura en inglés como lengua extranjera y la participación estudiantil en alumnos de sexto grado de una escuela rural colombiana? El artículo realiza tres contribuciones específicas. Primero, identifica y describe las cinco estrategias didácticas que promovieron la mejora de la escritura en el marco del programa. En segundo lugar, una descripción exhaustiva de la implementación en el aula del programa, que incluye la secuenciación, la cronología y los patrones de interacción docente-estudiantes. En tercer lugar, se analiza de qué forma las decisiones pedagógicas inciden en los resultados de la participación de los estudiantes, vinculando la evolución de la participación estudiantil con las fases del programa.

Las estrategias de enseñanza para la escritura en inglés como lengua extranjera son las decisiones pedagógicas deliberadas que los docentes respecto de la forma de organizar, apoyar y guiar a los estudiantes a través del proceso de escritura (Cassany, 2006). Las investigaciones más recientes localizan en diferentes metodologías de orden contrastado los métodos de enseñanza, así como de investigación, para llevar a cabo el desarrollo de la escritura de los aprendices de lenguas: la instrucción de escritura basada en procesos, la escritura basada en géneros, la instrucción basada en el andamiaje visual, la escritura colaborativa, la enseñanza basada en tareas (Willis, 2021; Weigle, 2002). La fuerza de estos métodos radica en su compromiso común con una práctica de escritura contextualizada y con finalidad comunicativa que recrea situaciones comunicativas auténticas y no ejercicios formales carentes de finalidad.

La instrucción de escritura basada en procesos, que guía a los estudiantes a través de fases recursivas de planificación, redacción, revisión y publicación, es particularmente adecuada para los contextos de escritura en lengua general o como lengua extranjera (EFL), puesto que evidencian los distintos pasos cognitivos que conducen a la escritura que normalmente no se evidencian y pasan por alto los escritores en formación (Cassany, 2006). Los andamiajes visuales ayudan a reducir la carga cognitiva y la ansiedad



del lenguaje en los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL), sobre todo en aquellos con un vocabulario escaso (Mayer, 2002). Las estrategias de escritura colaborativa, tales como la revisión por pares y la coautoría, sacan partido de las dimensiones sociales del aprendizaje de lenguas que quedan explicitadas en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), dadas que crean contextos en los que los estudiantes reciben retroalimentación y pueden observar modelos lingüísticos en uso.

En el contexto colombiano de la enseñanza de EFL, la investigación identifica consistentemente una desconexión entre estas estrategias basadas en la evidencia y la realidad que se vive en las aulas. Delgado (2023) encontró que los maestros de EFL de primaria en el país se basan principalmente en la memorización mecánica y la traducción, dedicando poco contexto a la práctica de extensiva. En la misma línea, Martínez (2021) observó que los estudiantes de grado 6 de escuelas rurales en Colombia carecían de los recursos de organización y de conexión necesarios para una escritura coherente, lo que es debido a las estrategias didácticas de la clase que giran en torno a la precisión gramatical y no en relación con la fluidez comunicativa. En esto reside la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas que excedan la cobertura de contenidos para poder desarrollar los procesos de escritura que tienen los estudiantes.

La narración digital se refiere a la práctica de crear relatos utilizando medios digitales, combinando texto con imágenes, audio o vídeo, utilizando plataformas que están diseñadas (Robin, 2008) para facilitar la expresión creativa. En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las plataformas de narración digital como Storybird funcionan como lo que Ausubel (1983) llama organizadores previos, proporcionan un andamiaje cognitivo que ofrece a los estudiantes un marco de referencia para su escritura antes de comenzar a escribir. Esto es especialmente valioso para los escritores inexpertos, quienes no están acostumbrados al reto inicial de generar contenido y de organizarlo en un texto (Ginja y Chen, 2020).

Las investigaciones sobre Storybird y plataformas análogas reflejan consistentemente efectos positivos en la escritura en inglés como lengua extranjera. En un estudio con estudiantes de bachillerato en Ecuador, Torres et al. (2024) establecieron que el 70% de los alumnos pertenecientes al grupo de Storybird lograron un progreso considerable en gramática, fluidez y cohesión, al frente del 30% del grupo de control que utilizó otros métodos tradicionales; por su parte, Fajardo et al. (2023), utilizando



StoryJumper con estudiantes de secundaria de Ecuador, dieron cuenta de resultados similares observando mejoras en la cohesión textual, el vocabulario y el trabajo colaborativo. En Colombia, Orozco (2024) evidenció que las secuencias de narración digital mejoraron la escritura narrativa y la motivación en alumnos de décimo grado, y Navarro (2022) documentó calidad de escritura y participación entre los alumnos de sexto grado mediante actividades que reposaban en las TIC.

Es fundamental destacar que lo que estos estudios comparten es que las plataformas de la narración digital son más efectivas cuando están embebidas en secuencias instruccionales estructuradas que utilizan el conocimiento previo, dan práctica guiada y dan espacios para la retroalimentación reflexiva. Por sí misma la plataforma no genera una mejora en la escritura; el diseño pedagógico que la envuelve sí. Esta idea fundamenta la orientación que toma el presente estudio en las estrategias instruccionales y no en los resultados.

La participación del alumnado es un constructo que es multidimensional a través de las dimensiones conductual, cognitiva y emocional (Fredricks et al., 2004). La participación conductual se refiere a la participación de manera activa en pro de las tareas del aula; la participación cognitiva refleja ese interés del alumnado que busca entender y dominar el contenido; la participación emocional remite al sentido de pertenencia, el interés y la identificación del alumnado con la actividad de aprendizaje. La participación en la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera tiene un significado particular dado que la escritura tiende a considerarse como una actividad que demanda esfuerzo y que genera ansiedad en el alumnado, en especial, cuando se trata de una lengua extranjera en la que se ha identificado que el alumnado no tiene confianza en cuanto a sus recursos lingüísticos.

Las investigaciones han demostrado consistentemente que la participación del alumnado en la escritura en inglés como lengua extranjera aumenta a medida que este alumnado percibe las tareas de escritura como personalmente significativas y relevantes para sus vidas (Reeve, 2009). Esta es la premisa pedagógica central de la enseñanza culturalmente sensible: cuando el alumnado escribe sobre asuntos vinculados con su identidad cultural y con la experiencia cotidiana, le proporciona una mayor motivación, mayor conocimiento del contenido y mayor implicación emocional, y eso ineludiblemente contribuye a que exista un mayor compromiso en la tarea (Solorzano et al., 2022). Las plataformas digitales de narración, como Storybird, se ocupan de aproximar esa sensibilidad cultural al permitir que



el alumnado, por medio de los cuatro momentos de la práctica de escritura, adquiriera la posibilidad de escoger temas de escritura, personajes y escenarios que sean una representación de sus propias vidas y de sus comunidades, tal como se argumenta en el contexto rural colombiano del presente estudio, donde el alumnado realizó la escritura de tradiciones agrícolas, de prácticas familiares y de fiestas comunitarias.

La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) proporciona el marco motivacional para comprender cómo las estrategias de enseñanza apoyan o dificultan la participación estudiantil. Cuando las actividades en el aula satisfacen las tres necesidades psicológicas básicas de autonomía (libertad para tomar decisiones), competencia (experiencia de dominio exitoso) y relación (sentido de conexión con los demás), los estudiantes desarrollan y mantienen una motivación intrínseca para escribir. El diseño instruccional del programa Storybird operacionalizó estas tres necesidades: los estudiantes eligieron los temas y personajes de sus historias (autonomía), completaron narraciones publicables (competencia) y compartieron su trabajo con sus compañeros y recibieron retroalimentación (relación).

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Este estudio emplea un diseño de estudio de caso cualitativo dentro de un paradigma interpretativo (Thomas, 2021). El enfoque no se centra en la medición de resultados agregados, sino la comprensión de los procesos pedagógicos a partir de los cuales se produjo la mejora de la escritura: qué estrategias de instrucción se implementaron, cómo se secuenciaron, qué respuestas produjeron los alumnos y qué dinámicas de aula produjeron. Este énfasis en el proceso encaja también con la visión del estudio de caso intrínseco que se expresa en Stake (1995), de manera que este estudio de caso busca una comprensión rica y contextual en el marco de una situación particular.

Participantes y contexto

Los participantes fueron 35 estudiantes de sexto grado (de 11 a 13 años) matriculados en la Institución Educativa Brisas de Iriqué, Granada, Meta, Colombia, una escuela pública rural que atiende a aproximadamente 1550 estudiantes en seis campus. Esta escuela atiende una población de estratos 1 y 2 de ingresos bajos, con familias dedicadas a la agricultura, la ganadería y el comercio informal. Los estudiantes que participaron en el estudio expresaron tener muy poca exposición al inglés como lengua



extranjera fuera del aula y señalaron una actividad digital muy centrada en aspectos de ocio (juegos en línea, vídeos), mucho menos que en la escritura académica. Los 35 estudiantes no habían utilizado nunca Storybird. Un profesor de inglés con cinco años de experiencia en la institución fue el co-implementador del programa.

Para un análisis cualitativo en profundidad, se seleccionó una submuestra intencional de cinco estudiantes con base en los datos de la entrevista diagnóstica inicial, que representaba una variedad de niveles iniciales de competencia en escritura, identidades de género y estilos de participación. Esta estrategia de submuestreo es coherente con el principio de Patton (2015) de selección de casos con información abundante en la investigación cualitativa.

Programa Educativo Storybird

El programa de diez sesiones “Storybird: Creación y Aprendizaje en inglés” se diseñó como intervención educativa para este estudio. En la tabla 1 se pueden observar la estructura del programa con las cinco estrategias de enseñanza que se incluyen a lo largo de las diez sesiones, las actividades de aula que se llevan a cabo y las dimensiones de la escritura trabajadas en cada momento del programa.

Tabla 1 Estructura del Programa Educativo: Estrategias, Actividades y Objetivos de Escritura

Sesiones	Estrategia de enseñanza	Actividad en Storybird	Dimensiones de la escritura abordadas	Enfoque de participación
1–2	Andamiaje visual y activación de conocimientos previos	Exploración de la plataforma; búsqueda de historias ilustradas; lluvia de ideas de vocabulario	Activación del vocabulario; comprensión de la estructura narrativa	Conductual y emocional
3–4	Planificación y redacción narrativa guiada	Creación de personajes y escenarios; redacción de breves descripciones narrativas	Ampliación del vocabulario; gramática básica; coherencia introductoria	Cognitivo y conductual
5–6	Escritura basada en procesos con secuenciación narrativa	Redacción de un borrador completo de la historia con principio, desarrollo y final	Coherencia; conectores; gramática avanzada	Cognitivo y emocional
7–8	Revisión colaborativa entre pares y retroalimentación guiada	Coevaluación en grupos pequeños; revisión con apoyo del profesor	Todas las dimensiones (la revisión se centra en la cohesión y la gramática)	Conductual y relacional
9–10	Publicación y reflexión metacognitiva	Publicación de la historia en Storybird; presentación grupal; autoevaluación	Funcionalidad comunicativa; expresión creativa; autoeficacia	Emocional y cognitivo

Nota: Las sesiones tuvieron una duración de 2 horas cada una (20 horas académicas en total), dos veces por semana, en el laboratorio de computación de la escuela.

Recopilación de datos

Se usaron tres fuentes de datos para documentar las estrategias de enseñanza y sus efectos sobre la participación y la escritura de los estudiantes: (1) se realizaron entrevistas semiestructuradas a los 35 estudiantes y al profesor de inglés antes y después del programa. Las entrevistas iniciales abordaron experiencias pasadas de escritura, estrategias para aprender y grado de conocimiento de herramientas digitales. Las entrevistas finales recogieron la percepción de los estudiantes sobre actividades de enseñanza concretas, cambios en la confianza para escribir y preferencias por estrategias. Las guías de la entrevista fueron validadas por expertos y probadas con dos estudiantes (Kvale y Brinkmann, 2009). (2) Registro de notas de campo en un diario de observación estructurado a lo largo de las diez sesiones, en el que se documentaron las estrategias específicas del profesor, la respuesta del alumnado, los patrones de interacción y los eventos inesperados producidos en el aula.

Los indicadores de observación fueron: frecuencia y calidad de las preguntas que hacían los estudiantes, evidencias de colaboración entre pares, los casos de autonomía de los estudiantes cuando toman decisiones y expresiones relacionadas con las tareas de escribir (Angrosino, 2007). (3) Y las producciones escritas de los tres momentos fueron analizadas con una matriz documental cualitativa, basada en el enfoque de análisis de contenido de Bardin (2002), coherencia, cohesión, precisiones gramaticales, variedad léxica, creatividad, extensión del texto.

Análisis de datos

Los datos se analizaron mediante análisis de contenido temático (Bardin, 2002) aplicado a las transcripciones de entrevistas y notas de campo. El análisis seguía una secuencia de tres fases: (1) un preanálisis - en el que se organizó el corpus y se entrevistó el corpus mediante una lectura libre -; (2) codificación - en la que se identificaron patrones y categorías recurrentes referidos a las estrategias de instrucción y las respuestas a la participación -; y (3) interpretación en la que se elaboraron matrices temáticas y se llevó a cabo triangulación entre fuentes (Denzin, 2012). Las producciones escritas fueron analizadas usando análisis narrativo (Clandinin y Connelly, 2000) valorando la transformación de los textos de los estudiantes en estructura, contenido y lenguaje a lo largo de los tres momentos de recolección. El rigor al análisis cualitativo fue garantizado mediante triangulación de fuentes, con validación de los instrumentos por parte de expertos, verificación con las participantes y auditoría

externa de la codificación por un segundo investigador (Lincoln y Guba, 1985).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados son presentados en la suma de tres temas que se encuentran interrelacionados entre sí, como son: (1) las cinco estrategias de enseñanza que propiciaron la mejora de la escritura, (2) la dinámica de la implementación en el aula que definió cada estrategia y (3) el desarrollo de la participación de los alumnos en el transcurso de las fases del programa.

Tema 1: Cinco estrategias didácticas que impulsaron la mejora de la escritura

Estrategia 1: Andamiaje visual

La estrategia didáctica más documentada en las diez sesiones fue el uso La estrategia didáctica más ampliamente documentada en las diez sesiones discurría, en el seno de las prácticas pedagógicas, en la aplicación de la biblioteca de ilustraciones de Storybird como andamiaje visual para la escritura. En lugar de pedir a los alumnos que generaran contenido desde cero, el maestro guió a sus alumnos sistemáticamente a que recorrieran la biblioteca y generaran-escogieran imágenes antes de llevar a cabo el ejercicio de escritura. Esta estrategia aplicaba el principio de Mayer (2002) sobre cómo la pre organización visual disminuye la carga cognitiva en el desempeño de tareas de producción lingüística. El impacto del andamiaje visual se documentó con mayor claridad en las notas de campo de las sesiones 1 y 2, en las que los alumnos que al inicio habían permanecido en silencio y relutantes comenzaron a hablar al revisar las imágenes: "Los alumnos que no estaban hablando en la lluvia de ideas de vocabulario de repente estaban describiendo imágenes entre ellos en español y tratando de utilizar palabras en inglés" (Notas de campo, Sesión 2). Cuando los estudiantes empezaron a escribir sus primeras descripciones en las Sesiones 3 y 4, las notas de campo reflejaron que la elección de imágenes estableció un "sustrato conversacional": los estudiantes volvían a las imágenes elegidas una vez y otra al buscar palabras, haciendo uso de las ilustraciones como una memoria ampliada.

Los datos de la entrevista final confirmaron la valoración que los estudiantes dieron a esta estrategia: "Las imágenes me ayudaron a saber qué era lo que tenía que escribir. Cuando no conocía una palabra, miraba el dibujo e intentaba describirla" (E5); "antes estaba como bloqueado porque no sabía cómo empezar. Con las imágenes tenía ideas" (E12). El docente también reconoció el andamiaje visual como la propuesta pedagógicamente más efectiva: "las imágenes ayudaron a los alumnos con problemas de



vocabulario a seguir escribiendo sin parar. Redujo la frustración de forma considerable" (D1, entrevista final).

Estrategia 2: Instrucción de escritura basada en procesos

El programa se diseñó deliberadamente en torno a las cuatro fases del proceso de escritura y no en función de la producción de un único texto corregido. Las notas de campo mostraron cómo esta orientación al proceso transformó la relación de los estudiantes con el error: en las sesiones 3 y 4, en el mismo momento en que los estudiantes trabajaban sus primeros borradores, el profesor definió explícitamente el error como “un paso” en lugar de un fallo, haciendo saber que la revisión era una parte normal y esperada del proceso de escritura.

Este enfoque tuvo efectos medibles en la cantidad de textos y en la aceptación del riesgo. El análisis comparativo de las producciones escritas puso de manifiesto que los borradores de las sesiones 3 y 4 presentaban un promedio de 6 a 8 palabras por oración, mientras que los borradores revisados en las sesiones 7 y 8 presentaban un promedio de 12 a 15 palabras por oración, donde los estudiantes traducían el medio con más oraciones subordinadas y conectores. Las notas de campo de las sesiones 7 y 8 dejaron constancia de que los estudiantes «retomaban sus borradores demostrando, al parecer, confianza, con lo que se tachaban oraciones y se las reescribía» (Notas de campo, Sesión 7), comportamiento inexistente en las sesiones iniciales, en las que los estudiantes rara vez revisaron de forma espontánea su trabajo. Las entrevistas con los estudiantes al término del programa dejaron constancia de este proceso de aprendizaje: "Ahora tengo claro que escribir no es hacerlo una sola vez. Escribes, luego lo corriges y así es como mejora" (E2); "En clase, antes escribíamos y se lo entregábamos al profesor. Aquí se mejora paso a paso" (E9).

Estrategia 3: Activación guiada del vocabulario

A lo largo de las diez sesiones, el profesor utilizó una técnica estructurada de activación del vocabulario anterior a cada actividad de escritura: una breve lluvia de ideas contextual (5-8 minutos) en la que los estudiantes produjeron el vocabulario temático de forma colegiada, con el apoyo de ayudas visuales de las ilustraciones de Storybird. Esta técnica abordó la barrera que más propiamente había sido documentada en la recogida inicial de datos: los bloqueos léxicos que alteraban la fluidez de la escritura. La Tabla 2 contrasta las propiedades del vocabulario en las producciones iniciales, intermedias y finales



de los alumnos según consta en la matriz de análisis documental de la investigación, lo cual pone de manifiesto la mejora continua que está vinculada a la estrategia de activación guiada.

Tabla 2 Desarrollo del vocabulario en tres momentos de producción

Características del vocabulario	Producción inicial	Producción a mitad del programa	Producción final
Variedad léxica	Muy repetitiva; 3-5 palabras clave por texto	Variedad moderada; incorporación de nuevas palabras temáticas	Variedad y precisión en el vocabulario
Uso de lenguaje descriptivo	Mínimo vocabulario; principalmente sustantivos y verbos básicos	Comienzan a aparecer algunos adjetivos y adverbios	Presencia de adjetivos, adverbios y frases descriptivas
Precisión comunicativa	Palabras frecuentemente mal empleadas o generalizadas	Mayor adecuación contextual	Palabras seleccionadas adecuadamente para el registro narrativo
Autoevaluación del estudiante sobre los bloques	Bloques frecuentes; uso constante del diccionario	Reducción de bloques; independencia parcial del diccionario	Producción fluida; como apoyo opcional

Nota. Los datos se derivan de la matriz de análisis documental aplicada a las producciones escritas de los cinco estudiantes de la submuestra.

Las notas de campo confirmaron que las breves sesiones de activación de vocabulario generaron entusiasmo, que se volcó posteriormente en la escritura: “Ya después de la lluvia de ideas de la Sesión 5, los alumnos escribieron más rápido que en cualquier otra sesión anterior, al parecer, con un banco de palabras mental listo para utilizar” (Notas de campo, Sesión 5). Por su parte, en las entrevistas finales, los alumnos mencionaron de forma sistemática y consistente el vocabulario como la dimensión donde sintieron haber progresado más: “Aprendí muchas palabras de mi comunidad. Ahora puedo describir cosas en inglés” (E17); “Las lluvias de ideas ayudaron mucho. Cuando todas y todos decíamos palabras, las recordé mejor cuando estaba escribiendo” (E30).

Estrategia 4: Secuenciación Narrativa

La maestra empleó la secuenciación narrativa como una estrategia didáctica explícita. La estructura narrativa de entrada, desarrollo y final fue enseñada, modelada y reforzada a lo largo de todas las fases de la escritura. En lugar de presentar la estructura de la secuenciación narrativa como una regla gramatical explícita, recogió la vinculación de la estructura con la lógica narrativa aplicada que los estudiantes ya conocían de su cultura oral de adultos en la zona rural de Meta: "Todas las historias que conocen saben que tienen un principio, un desenlace y un final; vamos a escribir esa estructura lingüística en inglés" (Notas de campo, Sesión 3, instrucción de la maestra).

Este enfoque culturalmente sensible fue pedagógicamente significativo. Las notas de campo registraron que cuando la maestra conectó la estructura de la narración con relatos familiares orales sobre la vida comunitaria, y sobre ciclos agrícolas y tradiciones familiares, los estudiantes recurrían a un conocimiento sobre el contenido más profundo para la escritura. El análisis del documento de las producciones mostró que, en la Sesión 6, el 100 por ciento de los estudiantes de la sub muestra había producido textos con estructura identificaba de principio desarrollo y final de la narración, frente al cero por ciento del diagnóstico inicial. Los conectores asociados a la narración secuencial aparecieron en el ochenta por ciento de las producciones finales, frente al cero por ciento de los escritos iniciales, lo que indicaba que la instrucción en secuenciación narrativa cumplió un objetivo en el desarrollo de la cohesión. La entrevista posterior al programa sustentó la eficacia de la estrategia: "Todo cambió cuando los alumnos entendieron que estaban contando una historia. Sabían por dónde empezar y adónde ir. La estructura les dio rumbo" (D1).

Estrategia 5: Revisión Colaborativa entre Pares

La actividad de revisión colaborativa entre pares de la Sesión 5 fue la actividad pedagógicamente más compleja del programa, pues requería que los estudiantes realizaran un cambio en su desempeño, de escritores pasaban a ser lectores críticos que deben dar una retroalimentación constructiva sobre el trabajo de un compañero. Las notas de campo de esta sesión recogen una dinámica inicial hecha con cautela: los estudiantes no se mostraban proclives a detectar errores ni a ofrecer sugerencias, sino que leían en voz baja y emitían comentarios pobres. Una intervención del profesor con una instrucción estructurada hacia la revisión la dirigió en la siguiente dirección: "Dale a tu compañero algo que te haya gustado mucho de su historia. Luego, hazle una pregunta sobre algo que no has entendido el texto".

Este enfoque estructurado para la retroalimentación, ayudado por el ejemplo del maestro y las estructuras de las oraciones, fue transformando poco a poco la pedagogía de la revisión. En la segunda parte de la Sesión 5, las notas de campo informan del "diálogo real sobre la lógica de la historia, las motivaciones de los personajes y la elección de los vocablos" (Notas de campo, Sesión 5). Los estudiantes se preguntaban entre sí: "¿Por qué hizo esto tu personaje?"; "¿Qué significa esta palabra?"; "Creo que necesitas una palabra aquí para conectar". Estos intercambios supusieron un cambio cualitativo en el discurso de la clase: de la evaluación del profesor a la construcción del conocimiento



del alumno.

El análisis comparativo de la calidad de los borradores antes y después de la revisión comparativa mostró que las historias revisadas tras la retroalimentación del compañero presentaban una cohesión muy superior (análisis completo del uso de conectores), unos arcos narrativos más definidos (inicio, desarrollo y fin) y unas elecciones léxicas más exactas que los borradores escritos antes de la sesión de revisión. En las entrevistas finales los alumnos evaluaron la revisión por compañeros como la actividad de aprendizaje más memorable: “Leer la historia de mi compañero me ayudó a darme cuenta de lo que le faltaba a la mía” (E1); “Cuando mi compañero me iba preguntando, me daba cuenta de que mi historia no era clara. Entonces la fui explicando mejor por escrito” (E9).

Tema 2: Dinámicas de implementación en el aula

El análisis de las notas de campo de las diez sesiones reveló tres dinámicas de implementación recurrentes que influyeron en el funcionamiento práctico de las estrategias didácticas.

La primera dinámica fue el cambio progresivo de una actividad dirigida por el profesor a una dirigida por el alumno. En las sesiones 1 y 2 predominaba una intervención del profesor y la actividad del alumno consistió, sobre todo, en la actividad interactiva, mientras que en las sesiones 7 a 10 el profesor se convirtió, sobre todo, en el facilitador y el recurso, los alumnos planteaban preguntas, tomaban decisiones claras e independientes con respecto a la dirección de la historia y al vocabulario, y pedían la opinión de sus compañeros antes de consultar con el profesor. Esta progresiva liberación de la responsabilidad (Pearson y Gallagher, 1983) no estaba previsiblemente prevista en el diseño del programa, pero surgió de forma natural de la secuencia didáctica y fue un aspecto que el profesor valoró como una señal clave de la progresión del alumno: “En las últimas sesiones no me necesitaban. Sabían qué había que hacer y se ayudaban los unos a los otros” (D1).

La segunda dinámica fue la gestión de las limitaciones de conectividad. En cuatro de las diez sesiones, las limitaciones de la infraestructura rural hicieron que el acceso a la red fuera intermitente, lo que obligó a la gestión en el acto de las actividades de Storybird que se habían planificado. La respuesta probada por la docente mantuvo la función de apoyo visual de la estrategia incluso en los momentos en que la plataforma era inalcanzable. Esta respuesta pedagógica flexible, recogida en las notas de campo como una acción que dio lugar a una "mínima interrupción en la participación de los estudiantes" (Notas de



campo, sesiones 4 y 6), alude a un principio de implementación fundamental: los programas de narración digital en entornos rurales demandan planes de instrucción alternativos que mantengan la lógica pedagógica de cada estrategia en el momento en que la tecnología deja de funcionar.

La tercera dinámica fue la creación de un clima emocional productivo. Se señalan, de forma consistente en las notas de campo, las acciones de la docente con el uso del refuerzo positivo, con el humor, la validación de las elecciones creativas de los escritores, como unas estrategias de manejo emocional a través de las cuales pudo reducir la ansiedad a la hora de escribir. A modo de ejemplo, en la recopilación de la docente se rastrean las siguientes acciones: leer en voz alta ejemplos destacados de los borradores de los estudiantes sin identificar al autor, apelar a la función de publicación de Storybird como un ritual de cierre ceremonial (“Ahora tu historia es real, existe en el mundo”) y normalizar explícitamente la dificultad de la escritura: “Esta oración aún no está clara. Todo va bien, por eso revisamos”.

Tema 3: Evolución de la participación estudiantil

El análisis de las notas de campo y los datos de las entrevistas reveló una clara evolución en la participación a lo largo de las tres fases del programa.

En la fase inicial (Sesiones 1-4), la participación fue principalmente conductual y de motivación extrínseca. Debido a que la actividad era novedosa y visualmente estimulante los estudiantes participaban en ella, pero la implicación con la escritura en sí era más superficial. Las notas de campo de la Sesión 1 ya expresan que “la mayor parte de los estudiantes tuvieron una actitud muy entusiasta hacia la exploración de las imágenes, pero mostraban reticencia a iniciar la escritura, requiriendo muchas indicaciones del profesor para que empezaran.” (Notas de campo, Sesión 1). Los datos iniciales de las entrevistas mostraron que los 35 estudiantes pensaban que la escritura en inglés se entendía como una tarea docente obligatoria y no como una actividad significativa.

En la fase intermedia (Sesiones 5-7), la participación cognitiva de los estudiantes aumentó de forma notoria al experimentar la lógica narrativa del programa. La sesión de revisión entre pares (Sesión 5) fue justo el momento en el que se produjo el cambio: las notas de campo indican que los estudiantes “se inclinaron a leer el trabajo de sus compañeros, se reían, señalaban los dibujos e hicieron sugerencias” (Notas de campo, Sesión 5). Comenzaron a apropiarse de sus historias, tal y como las observaciones lo atestiguan: la defensa del vocabulario durante las sesiones de retroalimentación entre pares (ej. “No, esa



palabra es correcta porque mi personaje era un granjero”) y la extensión voluntaria de los borradores y que estos fuesen más largos de lo requerido como mínimo.

En la fase final (Sesiones 8-10), la implicación emocional alcanzó su punto máximo, especialmente durante las sesiones de publicación y presentación. Las notas de campo de la Sesión 9 documentan “un orgullo y entusiasmo evidentes cuando los estudiantes hicieron clic en el botón de publicar y veían sus historias terminadas en la pantalla”, (Notas de campo, Sesión 9). Los estudiantes que habían señalado que se sentían ansiosos cuando comenzaban a escribir pusieron de manifiesto su orgullo por las narrativas terminadas: “Cuando vi mi historia publicada, me sentí como un verdadero auto”, (E13). En este sentido el cambio de percepción personal sobre la escritura también fue, el último y más fidedigno indicador del nivel más hondo de transformación en la implicación documentado en el estudio.

CONCLUSIONES

Este estudio se propuso identificar las estrategias didácticas que se incluyen en un Programa de Escritura de inglés como lengua extranjera (EFL) soportado en storytelling a través de Storybird orientadas a mejorar la escritura y la participación en los estudiantes de los sextos de zonas rurales colombianas. Los resultados de este trabajo abren la posibilidad de comprender mejor cómo la narrativa digital puede hacerse operativa pedagógicamente, no como una solución tecnológica sino como un enfoque didáctico estructurado fundamentado en una pedagogía de escritura basada en evidencias.

Las cinco estrategias identificadas no son exclusivas de la narración digital. Storybird se trató de un entorno integrado en el que las cinco estrategias podían coexistir sinérgicamente en una configuración didáctica única y coherente. La biblioteca visual de la plataforma ofreció un andamiaje auténtico; su formato historia indujo la secuenciación narrativa; su publicación significó el ciclo de la escritura basada en procesos; y su formato compartible generó oportunidades naturales para la revisión por pares. Esta integración de estrategias es la que diferencia la instrucción basada en Storybird de las técnicas de escritura de todo digital o de todo por procesos, y parece que la valía pedagógica añadida de la narración digital radica exactamente en su capitalidad para unir múltiples estrategias con base empírica en una única y motivadora actividad.

Los hallazgos contribuyen a la pedagogía de idiomas al proporcionar un modelo de instrucción replicable con cinco estrategias identificables y adaptables que los profesores de inglés como lengua



extranjera en contextos rurales con recursos limitados pueden implementar con requisitos tecnológicos mínimos. Es fundamental destacar que la respuesta de enseñanza adaptativa documentada durante las fallas de conectividad demuestra que las estrategias de instrucción son independientes de la tecnología: cuando la plataforma no estaba disponible, los profesores mantuvieron la lógica pedagógica de cada estrategia mediante medios alternativos. Este hallazgo tiene importantes implicaciones prácticas para los profesores de inglés como lengua extranjera en zonas rurales que no pueden contar con una infraestructura digital constante.

La trayectoria de participación documentada en las tres fases del programa se corresponde con lo que anticipa la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), y es que, a medida que el programa satisfacía progresivamente las necesidades de autonomía de los estudiantes (elección de historias), de competencia (finalización exitosa de narrativas) y de relación (intercambio y reconocimiento entre pares), la participación conductual iba evolucionando hacia la participación cognitiva, y de esta hacia una implicación emocional intrínseca. Hwang (2021) encontró, en su estudio sobre la autoeficacia en la enseñanza de idiomas, que la experiencia de competencia en tareas que tienen significado para uno mismo es el mejor predictor de la participación sostenida en el aprendizaje de idiomas. El ritual de publicación de Storybird que fue documentado en las sesiones finales de este trabajo funcionaba precisamente como ese tipo de experiencia de dominio, cristalizándose el sentido de sí mismo de los estudiantes como escritores competentes en inglés.

Lencastre et al. (2020) argumentaron en su revisión sistemática de la innovación pedagógica que la innovación curricular tiene un carácter de éxito cuando ofrece caminos ordenados para el aprendizaje activo, y no solamente herramientas innovadoras. La investigación corroboró el principio anterior: el éxito del programa Storybird no provino de la novedad de la plataforma, sino que se debió a un diseño instruccional deliberado que la utilizó como una forma de crear oportunidades de escritura estructuradas, guiadas, colaborativas, significativas para las personas.

El estudio presenta limitaciones, en tanto que, dado que es un estudio cualitativo de caso único, los resultados no pueden ser generalizables estadísticamente. La ausencia de grupo de comparación impide que los efectos del programa puedan ser aislados de otros efectos contextuales. Las futuras investigaciones deberán abordar resultados longitudinales, comparar la instrucción por Storybird con

otras plataformas digitales de narración y evaluar los efectos de la preparación docente en la fidelidad y calidad de la implementación, así como examinar de qué manera la instrucción de secuenciación narrativa es transferida a tipos de escritura no narrativa, lo cual permitiría ampliar el alcance pedagógico de la práctica.

En conclusión, este estudio proporciona formación práctica y útil a los docentes de inglés como lengua extranjera que desean descongelar la enseñanza de la escritura en contextos rurales y con escasos recursos. Las cinco estrategias didácticas en este estudio son representativas de un modelo pedagógico transferible a diversas plataformas, niveles o contextos. Para el estudio importante es que también queda claro que la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera en contextos de escasos recursos no requiere de tecnología sofisticada, basta con una intencionalidad pedagógica concreta: la de saber qué enseñar, cómo secuenciarlo y cómo generar en el aula el entorno propicio para que los alumnos encuentren que tienen algo que decir y que lo pueden decir en inglés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angrosino, M. (2012). *La observación como técnica de investigación cualitativa*. Morata.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Clandinin, D. J., & Caine, V. (2013). Narrative inquiry. En A. A. Trainor & E. Graue (Eds.), *Reviewing qualitative research in the social sciences* (pp. 166-179). Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Delgado Rangel, J. A. (2023). *La enseñanza del inglés desde la perspectiva del docente de educación básica primaria en Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Espacio Digital UPEL. <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/732>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88.
- Fajardo Rojas, J. A., Fajardo Fajardo, J. P., Guarnizo Cajamarca, J. E., Paqui Abrigo, D. F., & Carrión Cabrera, F. R. (2023). Collaborative Writing Skills Enhancement through the Use of Story



- Jumper: Mejora de las habilidades de escritura colaborativa mediante el uso de Story Jumper. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(5), 1230–1250. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1390>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher educators' perspectives and experiences towards differentiated instruction. *International Journal of Instruction*, 13(4), 781–798. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13448a>
- Hwang, S. (2021). The mediating effects of self-efficacy and classroom stress on professional development and student-centered instruction. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1-16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1281896>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Lencastre, J. A., Morgado, J. C., Freires, T., & Bento, M. (2020). A systematic review on the flipped classroom model as a promoter of curriculum innovation. *International Journal of Instruction*, 13(4), 575-592. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1270653>
- Lima, R. (2022). *Fortalecimiento de la producción escrita en el idioma inglés a través del enfoque de gramática funcional mediado por el recurso tecnológico My digital writing book en los estudiantes de grado décimo de la institución educativa los centauros de Vista Hermosa – Meta*. [Tesis de grado, Universidad de Cartagena] <https://hdl.handle.net/11227/15245>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Mantuano, G. Y., & Rivadeneira, J. C. (2022). Herramientas Tecnológicas Y Su Incidencia En La Enseñanza Aprendizaje Del Idioma Inglés En La Zona Rural Del Cantón Jipijapa. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun - ISSN: 2697-3456*, 6(11 Ed. esp), 221–243. <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/248>



- Martínez Bueno, Y. Y. (2021). *Estrategias pedagógicas y su pertinencia, en la enseñanza y aprendizaje del inglés en el grado sexto de la Institución Educativa San José del Municipio de Majagual Sucre – Colombia* [Tesis de maestría, Universidad UMECIT]. Repositorio Institucional UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/3629>
- Mayer, R. E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226–232. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4
- Navarro, P. (2022). Las TIC en la enseñanza del idioma inglés en los estudiantes del grado sexto. [Master's thesis, Universidad de los Llanos].
- Orozco, L. (2024). *El Storytelling digital como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en estudiantes de 10° de la Institución Educativa Lorenza Bustamante Medina del municipio de Chimichagua*. [Tesis de grado, Universidad UMECIT] <https://hdl.handle.net/11227/18720>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Solorzano, E. A., Parraga, R. J., Vargas, J. V., & Gómez, I. B. (2022). Digital didactic resources in English language teaching. *Universidad Ciencia Y Tecnología*, 26(116), 84-92. <https://doi.org/10.47460/uct.v26i116.647>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications, Inc.
- Thomas, G. (2021). *How to do your case study*. (Vols. 1-0). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781036232238>



- Torres D. A., Suarez, G. A., Figueroa, E., & Tapia, T. (2024). Impacto de Storybird en el desarrollo de la escritura creativa por estudiantes de Básica Superior. *MQRInvestigar*, 8(3), 5280–5304.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.5280-5304>
- Villamizar, C. E., & Jaimes, C. A. (2021). Desarrollo de la escritura mediante la implementación de estrategias didácticas en inglés, grado noveno. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 2253-2269. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.431
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Willis, J. (2021). *A framework for task-based learning*. Intrinsic Books Ltd. (Obra original publicada en 1996)

